



Revista Interamericana de Investigación,
Educación y Pedagogía

ISSN: 1657-107X

dir.unidadadinvestigacion@usantotomas.edu.co

Universidad Santo Tomás
Colombia

Montoya Londoño, Mauricio

Educación, derechos humanos, política y ciudadanía. Documento de fundamentación de una línea de investigación del Doctorado en Educación de la Universidad Santo Tomás

Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía, vol. 4, núm. 1, enero-

junio, 2011, pp. 33-52

Universidad Santo Tomás

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=561058721002>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org



Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Educación, derechos humanos, política y ciudadanía. Documento de fundamentación de una línea de investigación del Doctorado en Educación de la Universidad Santo Tomás*

**Education, Human Rights, Politics and Citizenship.
Groundwork document for a Research line of the
Doctorate in Education at the Santo Tomás University**

Mauricio Montoya Londoño**

Fecha de recepción: 21 de enero de 2011

Fecha de revisión: 1 de febrero de 2011

Fecha de aprobación: 7 de marzo de 2011

Resumen

El propósito de este artículo es construir las bases conceptuales para una de las líneas de investigación del Doctorado en Educación de la Universidad Santo Tomás de Bogotá, Colombia. El programa de Doctorado se caracteriza por su carácter

* Artículo de revisión, fruto del trabajo investigativo de la línea en Educación, derechos humanos, política y ciudadanía.

** Doctor en Filosofía y magíster en Filosofía de la Pontificia Universidad Javeriana. Filósofo de la Universidad del Quindío. Docente investigador del Doctorado en Educación de la Universidad Santo Tomás y de la Universidad de La Salle. Correo electrónico: mauriciomontoya@ustadistancia.edu.co - mmontoyal@unisalle.edu.co

interdisciplinario debido a que la formación de sus profesores es en educación, filosofía, teología y ciencias sociales; en este contexto nace la línea Educación, derechos humanos, política y ciudadanía. La línea de investigación tiene como propósito el análisis teórico y práctico, en una lectura contemporánea de los aspectos sociales, económicos, éticos y políticos, y en general a las actividades que conciernen a la perspectiva social de la educación. Por este motivo, el artículo ha sido escrito como una reflexión general con el fin de incluir la pluralidad de intereses investigativos que poseen tanto los profesores como los estudiantes. En consecuencia, este artículo debe ser interpretado como una fundamentación de carácter académico y no como los límites de las temáticas de investigación.

Palabras clave: educación, política, derechos humanos, ciudadanía.

Abstract

The purpose of this paper is to build the conceptual bases for a research group of the Doctorate in Education Program at the Santo Tomás University in Bogotá, Colombia.

The doctoral program is interdisciplinary since its professors have studies in Education, Philosophy, Theology and Social Sciences. In this context, the group *Education, Human Rights, Politics and Citizenship* is born. This line of research has the purpose of analyzing theoretical or practical current social, economic, political, and ethical issues and activities concerned with the social perspective of education. For that reason, the document was written as a general assessment with the purpose of including the plurality of research interests that our professors and students have. As a result of the above, this article should be interpreted as academic development and not as the limits of research subjects.

Keywords: education, politics, human rights, citizenship.

Introducción

El Doctorado en Educación de la Universidad Santo Tomás tiene como propósito fundamental contribuir a la producción de conocimiento científico en el campo de la educación; sin embargo, la visión del Programa, además de la formación en las líneas de Currículo y evaluación de la educación y Pedagogía con énfasis dominicano-tomista, reconoce la importancia del hecho que los procesos de formación doctoral incluyan una línea de investigación que reflexione sobre los impactos sociales, culturales y políticos de la educación en Colombia y Latinoamérica.

La línea de investigación surge de la necesidad de contribuir científicamente a la reflexión sobre el papel de la educación, teniendo como contexto, no sólo la perspectiva de desarrollo económico, sino también los procesos de derechos humanos, democracia, ciudadanía, conflicto y posconflicto que vive el país; pues por un lado, la nación sigue padeciendo las consecuencias de un conflicto armado, producto de la acción de la guerrilla, el paramilitarismo y las bandas emergentes; y por el otro, se adelantan procesos de justicia transicional y restaurativa, gracias a la puesta en marcha de la ley de justicia y paz (Ley 975 de 2005) y la ley de víctimas de 2011. Asimismo, el Plan Nacional de Desarrollo (PND, 2010-2014) se propone implementar una política integral de Estado para la promoción y protección de los derechos humanos y el Derecho Internacional Humanitario – DIH. Se trata de una política que implica la participación de toda la estructura institucional del Estado, en el que, por supuesto, los planes y programas

de los diferentes gobiernos encuentran en la educación uno de los actores fundamentales para el desarrollo de la nación.

Así, principios fundamentales como la búsqueda de la equidad y la igualdad de oportunidades; la consolidación de una democracia tanto participativa como representativa; la búsqueda de una cultura del diálogo social, la cooperación humanitaria y el desarrollo humano, reclaman la existencia de líneas de investigación que desde las ciencias humanas y sociales busquen comprender, analizar y transformar la situación de los derechos humanos, la construcción de ciudadanía, la justicia, la democracia y su impacto en la educación en Colombia y Latinoamérica. La línea de Investigación en educación, derechos humanos, política y ciudadanía contiene las siguientes sublíneas de investigación: 1) Educación y derechos humanos; 2) Educación, ética y construcción de ciudadanía; 3) Políticas y democracia. A continuación, se hará una aproximación de cada una de ellas.

Educación y derechos humanos

Como Thomas Risse (2000: 180) lo sugiere, es muy fuerte la relación que se puede establecer entre la construcción normativa de los derechos humanos y la creciente construcción de una sociedad civil trasnacional en todo el siglo XX. Existen referencias fundamentales como la campaña en contra de la circuncisión femenina (*Kiyukus* en Kenya) promovida por la Church of Scotland Missionary Society en los años veinte. Pero quizás, el momento crucial se produce con la declaración de la Organización de las Nacio-

nes Unidas – ONU, firmada el 26 de junio de 1945 en San Francisco, en la conferencia de la ONU sobre organización internacional¹ y la creación de la Comisión de Derechos Humanos a partir de La Magna Carta de los Derechos Humanos firmada en diciembre de 1948.

Después de la Segunda Guerra Mundial se ha producido un desarrollo importante en la creación de ONG, con una capacidad de influencia, en los ámbitos nacional y transnacional; tenemos las acciones establecidas por la Comisión Internacional de Juristas (the International Commission of Jurists); la creación de fundaciones como la Ford; la German Friedrich Ebert and Konrad Adenauer Foundations; la European Convention on Human Rights (incluida La Corte sobre Derechos Humanos (1953)). En Latinoamérica la creación de la Organización de los Estados Americanos – OEA, que estableció la Comisión de Derechos Humanos en 1959. En 1961 la fundación de Amnistía Internacional por Peter Benenson; en 1975, en Helsinki, la puesta en marcha de la Conferencia sobre Seguridad y Cooperación Europea (the Conference on Security and Cooperation in Europe – CSCE). Asimismo, en mayo de 1976 la fundación, por parte de disidentes soviéticos, del Helsinki Watch Group; en el mismo año, la campaña del Antiapartheid en Sudáfrica; en 1978 la apertu-

ra del capítulo americano del Helsinki Watch Group; en 1981 la fundación del America Watch y diez años después, Human Rights Watch – HRW; en este sentido, como lo afirma Risse (2000, 181-183), el crecimiento vertiginoso de las ONG en los años setenta y ochenta, en los cuales se contaba con 79 ONG y se pasó a la creación y funcionamiento de 168 para 1993. Lo mismo sucedió con Amnistía Internacional, que para 1999 obtuvo presencia en más de 160 países (cf. Risse, 2000: 180).

En autores tan disímiles como Toni Negri y Michael Hardt (2004, 2005), Jürgen Habermas (1999, 2005), Peter Singer (2003) Noam Chomsky (1997), se encuentra un acentuado discurso que cuestiona el tema de los derechos humanos, y el mismo papel que hasta ahora desempeña la ONU en cuanto al mismo tema. Autores como Singer (2003) señalan que una rápida intervención militar multilateral de cara al genocidio llevado a cabo en Ruanda, o una intervención más efectiva en casos como el de Uganda (con Idi Amin), hubieran evitado el asesinato de decenas y cientos de miles de personas. Como lo afirma Habermas (1999: 163), la ONU ha caído en regulaciones ambiguas, que por un lado limitan la soberanía de los Estados, pero al mismo tiempo tienen la pretensión de garantizar la soberanía individual. De igual manera, la ONU no cuenta con un instrumento coercitivo propio que permita implementar el monopolio de la fuerza; cada intervención multilateral depende de la voluntad de las naciones que conforman el Consejo de Seguridad, principalmente de los países miembros de la OTAN. Esto quiere decir entonces que las intervenciones militares con

¹ Que entró en vigor el 24 de octubre del mismo año. La carta de la ONU ha tenido tres enmiendas fundamentales, la primera se llevó a cabo el 17 de diciembre de 1963, en la que se introdujeron reformas a los artículos 23, 27 y 61, que entraron en vigor el 31 de agosto de 1965. La segunda se llevó a cabo el 20 de diciembre de 1965 y entró en funcionamiento el 12 de junio de 1968. La tercera se produjo el 20 de diciembre de 1971, fecha en la que se reformó el artículo 61 –ésta entró en vigor el 24 de septiembre de 1973– (cf. <http://www.un.org/es/documents/charter/intro.shtml>).

propósitos de pacificación o defensa de los derechos humanos terminan dependiendo de la congruencia de los intereses internacionales de las naciones occidentales más desarrolladas y no en el cumplimiento de los horizontes normativos establecidos en la Carta y en las resoluciones.

Incluso el Tribunal Internacional de Justicia con sede en La Haya posee sólo una importancia simbólica, cuando no totalmente banal, pues sólo actúa a instancia de parte y los gobiernos no están vinculados por sus sentencias [...]. La seguridad internacional se garantiza hoy, al menos en las relaciones entre las potencias con armas nucleares, no a través del marco normativo de la ONU, sino mediante acuerdos de control de armamentos y, sobre todo, mediante "asociaciones de seguridad" (Habermas, 1999: 163).

Del mismo modo, el título del artículo de Risse (2000), "The Power of Norms versus the Norms of Power", refleja el debate entre el poder de las normas y las reglas del ejercicio del poder, en tanto las últimas intervenciones militares que se han llevado a cabo, y que se han justificado a partir de procesos de democratización, lucha contra el terrorismo y defensa de los derechos humanos; tal como lo sugiere Chomsky (1997) parecen obedecer a una visión de la *real politik* sobre las relaciones internacionales de Estados Unidos y de las potencias occidentales.

En su discurso la ONU manifiesta que se encuentra en un proceso continuo de reforma para fortalecer (*to strengthen*) la capacidad de respuesta sobre sus servicios básicos, en un contexto de eficiencia que privilegia: transparencia,

responsabilidad (*accountability*), integridad, eficiencia y flexibilidad (ONU, Strengthening the UN). Este discurso enfatiza una imagen cooperativa del mundo en el que las naciones proveen recursos para que la ONU trabaje en fortalecer la seguridad en el mundo. Con este objeto se expresa la intencionalidad de maximizar el impacto que producen los recursos de la ONU a través de una perspectiva de eficiencia en las operaciones, y para lograr ese objetivo se proponen racionalizar sus estructuras, construir una dinámica global de trabajo con la esperanza de innovar en cada una de sus áreas. La responsabilidad es interpretada como el deber de la organización de propiciar que las decisiones de los Estados miembros, en un contexto de gobernanza, que responda a los más altos estándares en relación con los objetivos de la ONU (Strengthening the UN). Estos elementos exponen una perspectiva administrativa de la ONU; ciertamente, la burocracia forma parte estructural de la creación de las instituciones, pero quizás una de las críticas importantes que podemos realizar a este proceso de la ONU autodenominado fortalecimiento (Strengthening), consiste en que su enfoque ni siquiera se plantea preguntas fundamentales que la institución debería abordar, como la pregunta por su legitimidad y las tensiones de poder en su interior.

En un análisis sobre las transformaciones de la última década en la ONU, Luis Peral (2005: 35) a propósito de la Cumbre Mundial sobre su reforma, celebrada en Nueva York en septiembre de 2005², sostiene que las instituciones

² Aunque este Consejo empieza a funcionar a mediados del 2006.

creadas adolecen de los mismos problemas de sus antecesoras, la difusión de sus perfiles, como el nuevo Consejo de Derechos Humanos y la Comisión de Consolidación de la Paz, el objetivo de la reforma para él tuvo el propósito de: "... superar discrepancias inconciliables sobre la posibilidad de recurrir a la acción armada transnacional, fuera del marco de la ONU" (Peral, 2005: 35). Marisa Viegas (2008: 38-39) considera que el propósito fundamental de la creación del nuevo órgano era superar varios problemas, siendo los más importantes lo relativo al exceso de politización de las decisiones; el aumento de la visibilidad política; la frecuencia de las reuniones; el exceso de burocracia; la necesidad de mejorar la coordinación en el interior del organismo y las agencias, así como la falta de voluntad política de los Estados para hacer cumplir sus compromisos.

Para Peral (2005: 35) el principal problema seguirá siendo la tensión ideológica de la postura norteamericana y sus intereses internacionales y la perspectiva universalista del espíritu de la organización. Uno de los aspectos fundamentales que produce el debate sobre la función de la ONU se encuentra en la discrecionalidad del Consejo de Seguridad para establecer en qué casos es necesaria una intervención y en cuáles no. Ciertamente, en el contexto de la Guerra Fría se consideraba una situación peligrosa para la desestabilización internacional la existencia de una guerra entre dos naciones; este concepto empezó a cambiar hacia la inclusión del desplazamiento –el éxodo masivo de refugiados– y el genocidio como un elemento también desestabilizador, y que, por ende, reclamaba una intervención militar

multilateral o humanitaria. Pero, los ataques sufridos por Estados Unidos y el lanzamiento de la guerra contra el terrorismo, hicieron que los avances, en términos de una racionalidad común, dieran paso nuevamente a la defensa de los intereses nacionales por parte de la nación norteamericana. No obstante, la opinión de Peral también está dividida, puesto que él considera que el documento final de la cumbre aborda el problema de los medios de acción para hacer frente a las crisis. "... Si se lograsen concretar las líneas de acción y de intención propuestas, talvez podrían llegar a resolverse algunos de los principales problemas actuales del mantenimiento de la paz" (Peral, 2005: 36).

Debido a estas circunstancias, las posiciones sobre el papel de la ONU y de la Institución de los Derechos Humanos son disímiles, el iusnaturalismo y las posiciones deontológicas fuertes –como las de Kant (1998) y Rawls (1987, 1993, 1999, 2003)– defienden el papel de las organizaciones multilaterales, la validez de los principios políticos y morales, y por tanto la necesidad de instituciones de justicia en el ámbito estatal e internacional. Rorty (1981, 1999, 2000) y MacIntyre (2001), por su parte, niegan la existencia de principios con validez universal, ellos defienden, junto con Taylor (1994, 1997) y Sandel (1998), la necesidad de que las relaciones ético-políticas surjan de una valoración profunda de los contextos de acción –el *background culture*–, y en ese sentido los principios, las libertades, los derechos y las instituciones políticas deben reconocer la importancia del multiculturalismo y la pregunta por la identidad.

En este sentido, se presenta la necesidad de diferenciar: la construcción normativa de los derechos humanos; el papel que desempeñan la ONU en los procesos humanitarios y las distintas intervenciones internacionales que realiza; el ejercicio de construcción de sociedad civil en torno al fortalecimiento de la democracia y la defensa de los derechos, y los proyectos nacionales de desarrollo y sus políticas públicas. Las dos guerras mundiales del siglo XX, los diversos conflictos internos e internacionales justifican cada vez la función *normativa* de los derechos humanos y del Derecho Internacional Humanitario – DIH; pero esta dimensión deontológica, su validez moral, no debería confundirse con la restringida función que ejerce la ONU, como órgano internacional sujeto a los intereses políticos y económicos de las naciones que conforman el Consejo de Seguridad.

Asimismo, más allá de que hoy se cuestiona el papel que han ejercido algunas ONG en términos de una intervención neocolonialista, es también innegable el importante papel que ellas han cumplido en Colombia, por lo menos en las últimas tres décadas. El CINEP ha realizado una labor de investigación y registro de la memoria del conflicto armado y de denuncia, social y política que no ha sido desarrollada por ninguna entidad del Estado. El monitoreo y seguimiento del conflicto armado colombiano de la violación de derechos humanos realizado por organizaciones como el CODHES; Human Rights Watch; Amnistía Internacional; la Fundación Ford; el capítulo de Colombia de la German Friedrich Ebert and Konrad Adenauer Foundations; la Cruz Roja Internacional; la Comisión

Nacional de Juristas; el colectivo de abogados José Alvear Restrepo, quienes realizan una función de defensa de los derechos humanos, políticos y morales de las víctimas, todos han sido procesos promovidos por la sociedad civil y que son determinantes en la construcción de democracia del país, entre más de 900 organizaciones no-gubernamentales en Colombia.

En nuestro país, el tomo 1 del *Plan Nacional de Desarrollo. Estado comunitario: desarrollo para todos*³, del gobierno del expresidente Álvaro Uribe Vélez, planteó como meta institucional la implementación del Plan Nacional de Acción en DD.HH. y DIH⁴. El PND abarca desde las funciones de justicia penal; los procesos de formación en DD.HH. y DIH de las fuerzas militares; las labores de promoción y preventión en materia de DD.HH. y DIH; el diseño y ejecución de una política de restauración de la justicia; el fortalecimiento de las condiciones

³ De aquí en adelante emplearé la sigla PND para referirme en forma general al Plan Nacional de Desarrollo, y PNNT1 para referirme al: tomo 1 del Plan Nacional de Desarrollo. Estado comunitario: desarrollo para todos (2007). Referencia completa: Plan Nacional de Desarrollo. Estado comunitario: desarrollo para todos (2007). Bogotá: Departamento de Planeación Nacional.

⁴ Dice en forma explícita el Plan: "El Estado colombiano, con miras a fortalecer el desarrollo nacional y el Estado Social de Derecho, culminará la elaboración e implementación del Plan Nacional de Acción en DD.HH. y DIH, cuyo impulso y cumplimiento ha sido asumido como una tarea prioritaria de Estado que trasciende los períodos de Gobierno. Con este Plan, de carácter estatal y con enfoque de género, será concertado con la sociedad civil y contemplará la integralidad de los DD.HH. y la dependencia recíproca entre los derechos civiles y políticos, económicos, sociales y culturales, se impulsará la aplicación de los tratados internacionales en materia de DD.HH. y DIH. Además, el Plan le permitirá al Estado contar con una guía para la ejecución de sus acciones y contribuirá a la articulación del Gobierno Nacional con las organizaciones de la sociedad civil" (PNNT1, 2007: 85-86).

regionales para la defensa de los DD.HH. y DIH, entre otros. De manera específica, en términos de educación, tenemos dos grandes políticas: la primera, la Mesa Nacional de Educación en Emergencia, que fue creada en el 2007 con el propósito de garantizar el derecho a la educación en situaciones de emergencia, tanto aquellas originadas por desastres naturales, como por situaciones de violencia y desplazamiento forzado⁵. En segundo lugar, el Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos – PLANEDH, que desde la declaración universal de los derechos humanos y la formación en estos ha ocupado un lugar importante en su implementación; consciente de este principio universal el PLANEDH busca implementar respuestas adecuadas a la creciente complejidad sociopolítica y los cambios sociales con el objeto de que el Estado incorpore en el sistema educativo la promoción y defensa de los DD.HH. y el DIH⁶.

En este contexto, la línea de investigación en Educación, derechos humanos, política y ciudadanía, y su sublínea, Educación y derechos

⁵ Como lo establece la directiva ministerial: “Los comités regionales y locales para la prevención y atención de desastres (CREPAD y CLOPAD) para desarrollar planes locales de emergencia y contingencias. Asimismo, deben participar en los comités regionales y locales para la atención integral a la población desplazada y en la formulación, implementación y seguimiento de los Planes Integrales Únicos – PIU, para atender a la población en situación de desplazamiento. Todo lo anterior, con el fin de definir planes de acción y coordinar su implementación en las diferentes etapas de la emergencia (prevención y gestión de riesgo, crisis y postemergencia)”. Directiva Ministerial No. 12 (2009). Bogotá, República de Colombia: Ministerio de Educación. Recuperado de <http://www.educacionenemergencia.net/>

⁶ cf. Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos (PLANEDH), (2010). Bogotá: Ministerio de Educación. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-266096_archivo_pdf_plan.pdf

humanos, pretende producir conocimiento científico sobre teorías, conceptos o enfoques metodológicos de investigación que contribuyan al desarrollo del país en el ámbito de la educación formal y no-formal, en DD.HH. y el DIH con el propósito de construir una nación más justa.

Educación, ética y subjetividad

La interrelación entre educación y ética es casi tan antigua como el origen de la cultura occidental; Jaeger (1994: 19) sitúa su nacimiento en la poesía gnómica de Hesíodo, la cual se caracterizó por integrar elementos de la sabiduría popular, las primeras formulaciones de normas de conducta y su relación con la virtud de la prudencia, la cual se formuló inicialmente en una tradición oral, pero que en la posteridad pasaría a la historia a través de las tragedias griegas y el paso del mundo mítico a la racionalidad filosófica con Sócrates y Platón.

El tema central de la *República* de Platón es la configuración de una interrelación entre la pregunta por la justicia (*dikaiosyne*), la ley (*nomos*), la virtud (*areté*) y la *Eudaimonia*⁷. Más allá de la aproximación tradicional de cuestionarse por las distintas formas constitutivas de la virtud: la prudencia, el valor, el carácter y la templanza, la pregunta fundamental consiste en cómo lograr que la *politeia* entera alcance su realización por medio de la virtud de la *prudencia* (en el caso de Platón bajo el concepto de la *sofrōsyne*), y obtenga en el mayor grado posible su cerca-

⁷ Habitualmente en los textos se traduce en forma imperfecta por el concepto de “felicidad”.

nía con el bien supremo (*teleion agathon*) o la *Eudaimonia*. Terence Irwin sostiene que con el habla de la filosofía moral Platón se refiere, primero, a la respuesta, la pregunta normativa: “¿cómo deberíamos vivir?”, y en segundo lugar, a la respuesta, la pregunta epistemológica: “¿cómo podemos saber de qué manera deberíamos vivir”. La razón de esto obedece a que: “... la respuesta de Platón a la pregunta normativa se encuentra en sus concepciones acerca de la conexión existente entre las virtudes y la felicidad...” (Irwin, 2000: 15).

La *paideia* jugará un papel determinante en la consecución de la *eudaimonia* puesto que los legisladores, los gobernantes o quienes ejerzan las función gobernativa deberán poseer un plan de educación (Platón, 2000: 132, par. 429c). La *paideia* tendrá la función de dirigir a los ciudadanos hacia la búsqueda de la *perfección humana*, la virtud del hombre, nos dirá Platón (2000: 153. 444e), será la salud, la belleza y el bienestar del alma; y el vicio, la enfermedad, la fealdad y la flaqueza⁸. Pero estas nociones deben entenderse en relación con la constitución del alma, por este motivo, Platón (1997) explicará en el Fedro que el *bien supremo* consiste en la obtención de la verdad (*aletheia*), la belleza (*kalos*), la justicia (*diké*) y la ciencia absoluta (la episteme del *eidos*).

Como la mente de lo divino se alimenta de un entender y saber incontaminado [...].

⁸ “De esta manera, si vence la parte mejor de la mente, que conduce a una vida ordenada y a la filosofía, transcurre la existencia en felicidad y concordia, dueños de sí mismos, llenos de mesura, subyugando lo que engendra la maldad en el alma, y dejando en libertad aquello en lo que lo excelente habita” (Platón, 1997: 281, par. 256a).

En este giro, tiene ante su vista a la misma justicia, tiene ante su vista a la sensatez, tiene ante su vista a la ciencia, y no aquella a la que le es propio la génesis, ni la que, de algún modo, es otra al ser en otro –en eso que nosotros llamamos entes–, sino esa ciencia que es de lo que verdaderamente es ser (Platón, 1997: 265, par. 247d-e).

El mejor de los regímenes posibles será aquel que propicie la formación del alma, por ende, es fundamental que la *politeia* tenga una constitución buena y recta, cuya administración se encargue a través de la *paideia* de la formación del *ethos*, del carácter moral y político de los ciudadanos (Platón, 2000: 156, par. 449a).

Aristóteles (1998) sostuvo, tiempo después, en la *Ética a Nicómaco* que si bien es difícil establecer en qué consiste el *teleion agathon*, al menos conocemos su nombre y éste será la *Eudaimonia*. Si bien las posturas filosóficas entre Platón y Aristóteles, de cara a la realidad histórica, a la pregunta ontológica, epistemológica y metafísica, diferirán en gran proporción, en ambos existe una preocupación por la ya mencionada interrelación entre *dikaiosyne-nomos-areté* y *Eudaimonia*. Aristóteles afirmará –al final del capítulo segundo de la *Ética a Nicómaco*– que es cosa bella hacer el bien a uno solo, pero es aún más bella y más divina (*kalos agathos*) hacer el bien a la comunidad entera. Queda plasmada así una comprensión de la filosofía en la que la pregunta ética y la pregunta política no son más que dos dimensiones del mismo *obrar humano*. Por esta misma circunstancia, Aristóteles (1999: 51, par. 1253a) definirá el *zōion politikon* –el animal social o político– por la capacidad de poseer el logos –la palabra, el

discurso, el lenguaje—, que permite determinar la acción en una triple dimensión: lo justo y lo injusto; lo bueno y lo malo; lo conveniente y lo perjudicial. El pensar político, la dimensión social, pasa, de esta manera, por las consideraciones de tres conceptos cuya justificación inicial pertenece al campo de la deliberación moral. Así, Aristóteles dirá que la construcción de una buena legislación, en primera instancia, es para garantizar la seguridad de la *politeia*; en segundo lugar, la creación de los intercambios comerciales y la ayuda mutua entre Estados; pero, la característica fundamental será la de preocuparse por la virtud política y su contrario (Aristóteles, 1999: 176, par. 1280b).

En este sentido, el fin de la *politeia* es la construcción de un régimen para vivir bien, en medio de una comunidad *autárquica*, autosuficiente, que a través de la *philia*, la amistad política, busca alcanzar el ejercicio de la virtud: “Se sigue de ello, acudiendo a los mismos argumentos que la ciudad mejor (*politeia*) es a la vez la más feliz y próspera; pero es imposible que les salgan bien las cosas a los que no obran bien, y no hay obra buena ni del individuo ni de la ciudad sin virtud y prudencia” (Aristóteles, 1999: 402, par. 1323b). Igualmente, la mejor de las *politeias* es aquella en la que el ciudadano pueda prosperar y vivir felizmente⁹; sin embargo, para que esto sea posible el gobernante deberá

legislar sobre qué debe enseñarse, hasta dónde y cuándo. La razón no es otra distinta a que Aristóteles considera que la naturaleza del ser humano está dividida en dos partes: el cuerpo y el alma; en consecuencia, es necesario crear una *paideia* bajo cuyo cuidado se desarrollen ambas potencialidades:

Está, pues, claro que la legislación debe regular la educación y que ésta debe ser obra de la ciudad (*politeia*). No debe dejarse en olvido cuál debe ser la educación y cómo se ha de educar. Actualmente, en efecto, se discute sobre estos temas, pues no todos aceptan que haya que enseñar lo mismo a los jóvenes, ni en cuanto a la virtud, ni en cuanto a la vida mejor, ni está claro si conviene atender más a la inteligencia que al carácter del alma. Desde el punto del sistema educativo actual la investigación es confusa, y no está nada claro si deben practicarse las disciplinas útiles para la vida o las que tienden a la virtud, o las que salen de ordinario (pues todas ellas tienen sus partidarios) (Aristóteles, 457, par. 1337a: 35-40).

En este párrafo podemos apreciar que la inquietud de Aristóteles no podría estar más vigente, pues en la actualidad, y por supuesto adaptando los conceptos a un lenguaje contemporáneo, también tiene sentido preguntarse por el papel que el sistema educativo desempeña frente a la formación de las ciencias sociales y humanas, a las ciencias naturales, y los estudios técnicos, pues como bien lo expresa Aristóteles, a propósito de su prioridad, cada uno de ellos tiene sus defensores.

Ahora bien, la lectura de la interrelación entre la ética y la política va a ser asumida por Santo Tomás de Aquino (1994: 5); para él, el Estado

⁹ En ¿Se acobardó Aristóteles frente a Platón? Un análisis de la noción *εὐδαιμονία* en la Ética a Nicómaco; (Montoya, 2010a) se puede encontrar un análisis completo de la noción “felicidad” (*εὐδαιμονία*) en la racionalidad ética de Aristóteles. Asimismo, desde un punto de vista propedéutico, un estudio de los diversos elementos que componen el concepto de virtud desde la perspectiva aristotélica en: Un análisis crítico de la virtud en la Ética a Nicómaco de Aristóteles (Montoya, 2010b).

debe interpretarse metafóricamente como si fuera una nave, y el gobernante ha de tener la función de guiarla, como un timonel competente, a su puerto, a su destino. Sin embargo, esta función es entendida como un ordenamiento de la existencia humana; la razón tiene aquí una función teleológica, y a través del lenguaje debe conducir al bien común de todos los miembros de la sociedad. El poder político conduce a la sociedad al bienestar común de la misma manera que el alma orienta el espíritu (De Aquino, 1994: 8). Pero el ejercicio político partirá de la premisa de la libertad, pues el ordenamiento político, que unas veces es recto y en otras mal dirigido debe partir de la premisa aristotélica de la prudencia y del autogobierno.

Porque es libre quien es causa de sí mismo, mientras que siervo es quien cuanto es, lo es por causa de otro; luego, si la sociedad de los libres es dirigida por quien gobierna hacia su bien común, se da un régimen recto y justo, como corresponde a los libres (De Aquino, 1994: 8).

Más allá de la defensa de la Monarquía en Santo Tomás, es fundamental su perspectiva de argumentar la importancia de instaurar un poder político cuya función sea contribuir a la formación de una sociedad civil caracterizada por el ejercicio de la virtud de sus miembros.

Parece pues, que el último fin de la multitud reunida en sociedad consiste en vivir virtuosamente. Porque los hombres se reúnen para vivir rectamente en comunidad, cosa imposible de conseguir viviendo cada uno aislado [...]. La señal de lo dicho está en que estos solos son partes de la multitud reunida que se comunica entre sí para vivir rectamente (De Aquino, 1994: 71).

En otro sentido, el pensamiento kantiano en torno a la razón práctica estará fundado sobre la idea de autonomía y libertad. En *La fundamentación de la metafísica de las costumbres*, Kant (1998b) defenderá la importancia de no guiar las decisiones morales a partir de las inclinaciones, los fines y los intereses particulares, puesto que tal perspectiva conduce a la instauración de acciones heterónomas. Si la felicidad es entendida como la búsqueda completa de la satisfacción de las inclinaciones, en lo que se refiere a la calidad y cantidad, las acciones se fundan sobre una idea de egoísmo y sobre los apetitos de cada quien¹⁰. Por el contrario, para Kant procurar alcanzar la *dignidad de ser feliz* y la *estima de sí mismo* implica la búsqueda del autorrespeto; ambos conceptos propenden por encontrar el mejor de los equilibrios entre la búsqueda de la felicidad y el ejercicio de la virtud de la justicia¹¹.

El imperativo categórico, como principio primero de la moralidad, tendrá en Kant el papel de desplegar la idea de la autonomía y la libertad, puesto que el test interno de la universalización lo que proporciona es el sentido de validez moral en torno a la acción misma¹². Si un individuo tiene la capacidad de guiar sus acciones a partir

¹⁰ Una explicación de estos aspectos se encuentra en el canon de la razón pura, en la *Crítica de la razón pura* (Kant, 1999).

¹¹ Kant (1998c) expone en la *Crítica de la razón práctica* la antinomia de la razón práctica, ésta consiste precisamente en buscar y obtener un enlace sistemático entre los conceptos de felicidad y virtud.

¹² Para una explicación más profunda de los límites y fortalezas de las ideas de libertad y autonomía en Kant, ver la disertación doctoral: Montoya, L. Mauricio (2010c). *Lo justo entre lo bueno y lo legal. Un diálogo entre la intencionalidad ética de Paul Ricœur y el constructivismo político de John Rawls*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

de los principios que la razón pura práctica le permite producir, entonces, a partir del primer imperativo¹³, dichas acciones tienen contenido moral porque han sido pensadas en una perspectiva de inclusión universal; pero a su vez, tendrán el carácter de respeto mutuo y de dignidad humana, a partir de la segunda formulación¹⁴.

Kant asume en la *Antropología práctica* que el carácter auténticamente humano se despliega en la libertad, tanto de su modo de pensar como en la capacidad de actuar acorde con principios; por este motivo, el carácter práctico es independiente del temperamento, pues las acciones se justifican a partir de máximas que la razón se otorga a sí misma en sus facultades: “Un hombre posee un modo de pensar cuando ostenta ciertos principios prácticos y no sólo principios lógico-teóricos. El carácter configura la libertad. Quien no ostenta ninguna regla de conducta no posee carácter alguno” (1990: 32).

Ahora bien, el carácter y su relación intrínseca con las demás facultades demanda un proceso de formación en consecuencia, Kant concibe la necesidad de crear una pedagogía. Kant interpreta la pedagogía como una teoría de la educación que fundamentalmente tiene dos objetos de estudio: la educación física y la educación práctica. La educación física se ocupa del cuidado del ser humano; la educación prá-

tica o moral es aquella que tiene el propósito de formar al ser humano para que pueda vivir:

... como un ser que obra libremente –se llama práctico a todo lo que tiene relación con la libertad–. Es la educación de la personalidad, la educación de un ser que obra libremente, que se basta a sí propio, y que es un miembro de la sociedad, pero que pueda tener por sí mismo un valor intrínseco (Kant, 2003: 45).

Es decir, los procesos de educación se ocupan de tres dimensiones diferentes de formación: la primera de ellas es la formación mecánica, que se refiere fundamentalmente a los procesos de competencias en términos de habilidad, y por ende, la didáctica se identifica con la instrucción. En segundo lugar, se refiere a la educación práctica, cuyo propósito fundamental es la formación de ciudadanos: “La educación por la prudencia le hace ciudadano, porque adquiere un valor público. Aprende con ella, tanto a dirigir la sociedad pública a sus propósitos como a adaptarse a ella” (Kant, 2003: 45). Y en tercer lugar, la formación moral también tiene a su cargo una función más amplia, porque la consideración de la validez moral ha de ser pensada en términos de valores referidos a toda la especie humana.

En este sentido, más allá de la propuesta de la construcción de una nueva metafísica en Kant (1999), su invitación radica en establecer una *actitud crítica* en la que el pensador, científico natural o social, debe conocer y establecer los límites y alcances de su conocimiento; debe asumir una posición escéptica frente a la disyuntiva racionalismo y empirismo, libertad

13 La primera formulación del imperativo categórico es la siguiente: “Obra sólo según la máxima a través de la cual puedes querer al mismo tiempo que se convierta en una ley universal” (Kant, 1999b: 172).

14 La segunda formulación: “Obra de tal modo que uses la humanidad tanto en tu persona como en la persona de cualquier otro siempre a la vez como fin, nunca meramente como medio” (Kant, 1999b: 189).

trascendental y causalidad de la naturaleza; y debe comprender que la pregunta trascendental se encuentra en un plano del pensar que reclama la experiencia como su piedra de toque, y a su vez, la experiencia requiere de los conceptos, los juicios y las teorías, los cuales le proporcionan el ordenamiento formal de sus contenidos. La filosofía de Husserl (2004) radicalizará la actitud escéptica de Kant, y planteará una filosofía reflexiva que tiene como meta primera el descubrimiento de la subjetividad radical, pero se trata de una subjetividad distinta de la cartesiana, en tanto la intencionalidad de la acción está referida al mundo de la vida. Como nos dice Guillermo Hoyos (1995: 4), las relaciones entre las ciencias y la ética en los orígenes ilustrados de la modernidad pasan no sólo por el sentido de crisis descubierto por la fenomenología y la hermenéutica, sino también por la teoría crítica de la sociedad, en un sentido en que es necesario comprender la racionalidad de la ciencia, la reducción tecnocrática de la ciencia, en una perspectiva más amplia, y ésta es la de la crítica social, la de la crítica de las ciencias humanas y sociales.

La educación no puede escapar a este espíritu crítico, la introducción de las reformas institucionales analizadas por los dos célebres artículos de John Williamson (1990, 1993), el primero que se refiere a las reformas neoliberales introducidas en el área de la política pública, el gobierno y el Estado por Margaret Thatcher, en Inglaterra, y Ronald Reagan en EE.UU., quienes promovieron la liberación del mercado, la substitución de funciones del gobierno por parte del sector privado, y la privatización de las empresas estatales, así como la liberación de

los controles al sector financiero. Esta primera perspectiva de reforma conocida a partir de Williamson como los principios del *Consenso de Washington* (1990), y que más tarde, en una lectura más mesurada, pero igualmente centrada en el poder del mercado, la cual es denominada neoinstitucionalismo. Las reformas neoinstitucionalistas están detrás de una *positivización* de los organismos encargados de establecer las directrices de la educación y la investigación en Latinoamérica, y, precisamente, porque no todo es negativo en su perspectiva, es necesario asumir una lectura crítica de un fenómeno que de todas formas hoy reduce los procesos de formación a las necesidades de un sector económico preponderante.

En este contexto, la línea de investigación en Educación, derechos humanos, política y ciudadanía, y su sublínea, Educación, ética y subjetividad, se propone llevar a cabo análisis sobre la incidencia de las teorías, conceptos y dimensiones metodológicas de ética y la política en los procesos de educación en Colombia y Latinoamérica con el objeto de contribuir a la construcción de la dimensión social de la Educación en un ambiente de pluralidad de sentidos y perspectivas.

Política, democracia y construcción de ciudadanía

Aunque la concepción occidental moderna de democracia hunde sus raíces hasta la Grecia antigua y Roma, Robert Dahl (1999: 15) tiene toda la razón al señalar que es un error presuponer que existe una fecha de su invención,

como puede ocurrir, por ejemplo, con la invención de la máquina de vapor. La razón es que lo que entendemos hoy por democracia se nutre de tan diversas fuentes de pensamiento, que hablando en sentido estricto, pensadores como Platón, Aristóteles, Hobbes y Kant, fueron en realidad duros críticos de lo que en su época se interpretaba como un régimen democrático; no obstante, las ideas que defendieron forman elementos constitutivos de nuestra definición contemporánea de democracia. Esto se origina, por ejemplo, en que pensadores como Aristóteles tenían una gran desconfianza de la noción de democracia. Aristóteles consideró que los regímenes desviados eran tres: la tiranía, la oligarquía y la democracia; esta división estaba pensada desde el número de personas que detentaban el poder, uno, varios y muchos o todos. Los tres anteriores son regímenes políticos desviados porque en cada uno de ellos los gobernantes no ejercen su poder en busca de la virtud moral y política, sino que gobiernan pensando exclusivamente en su propio bienestar, en la tiranía, el monarca; en la oligarquía, el gobierno de varios, pero de los más adinerados; y en la democracia, el poder de todos, sin embargo, aquí, "el todos" se interpreta como el de los más pobres, y son pobres porque carecen de la virtud y de los elementos suficientes para una mejor vida. Y sin embargo, es Aristóteles, uno de los pensadores que va a plantear una de las primeras investigaciones sistemáticas sobre fenómenos como el poder político, la construcción de ciudadanía, la importancia de establecer una relación intrínseca entre la formulación de la ley (*nomos*), la justicia (*dikaiosýne*), y la interdependencia de la dimensión ética y la disciplina política. De igual

manera, es Aristóteles quien establece esa importante definición del hombre como un ser social y político (*zōion politikon*), en el sentido que el verdadero desarrollo de la condición humana es al interior de las comunidades políticas, a través del ejercicio del discurso político o el libre intercambio de argumentos; todos ellos, aspectos fundamentales para pensar la dimensión contemporánea de la democracia.

Algo similar sucede con Kant, quien considera que la democracia es en realidad el régimen de la tiranía de la minoría. Kant (1998) pensaba que el problema de la democracia radicaba en que la población que realmente vota y elige un gobernante termina siendo, en última instancia, una porción mínima del conjunto general de la sociedad. Kant consideró que era necesario crear otro tipo de régimen político, y sin embargo, lo que él defendió como parte estructural de ese otro régimen, hoy forma parte fundamental de muchas democracias contemporáneas. Kant (1998) sostuvo que el mejor de los regímenes era la república, porque, en primer lugar, debido a la pureza de su origen: una constitución política que fuera, a su vez, el resultado de una voluntad general y una anuencia generalizada. En segundo lugar, el régimen republicano defendía la división de poderes, y esta idea es fundamental porque establece los límites del poder ejecutivo, con el fin de prevenir la tiranía. En tercer lugar, el republicanismo kantiano sostuvo la necesidad de fundar los regímenes dentro de un *Estado de derecho público* que establezca con claridad qué tipo de acciones son correctas y legales, y cuáles no. Se trata por supuesto de ideas que hoy son fundamentales para la comprensión de lo que hoy entendemos por

democracia. Luego, tal y como lo afirma Dahl (1999), la democracia se nutre de gran cantidad de fuentes que lo han estructurado, tanto en el tiempo como en diversos aportes disciplinares que lo constituyen.

Ahora, es importante establecer tres aspectos centrales en esta sublínea: primero, responder la pregunta ¿qué significado se le otorga al concepto democracia?; en segundo lugar, ¿cuál es el papel de la educación en la construcción de una democracia contemporánea?, y en tercer lugar, justificar el papel que tiene el análisis y la evaluación de las políticas públicas en educación para el doctorado.

Los elementos que definen en forma mínima una democracia son los siguientes: primero, la regla básica de que los ciudadanos son los constituyentes primarios del Estado y la existencia de lo que Alain Touraine (2001) ha definido como la existencia de un mercado político abierto; segundo, la libertad de elección (libertad de elegir y ser elegidos); tercero, la existencia de un estado de derecho (*rule of law*), un imperio de la legalidad que establezca mediante procedimientos y formas lo permitido y lo prohibido dentro de la sociedad; en cuarto lugar, la existencia de un aparato institucional que garantice desde funciones básicas como: el orden, la seguridad, la protección y la estabilidad, pasando por la satisfacción de las libertades políticas, otro tipo de libertades básicas y bienes primarios. En quinto lugar, la existencia de mecanismos y procedimientos, tanto del ejercicio del *Check and balances* de los diversos poderes que constituyen la institucionalidad del Estado, como de mecanismos

que permitan un ejercicio de veeduría y fiscalización de la administración pública. En sexto lugar, la existencia de dispositivos de participación, representación y deliberación política, no sólo en términos de los procesos electorales, sino también a propósito de la agenda política y la política pública. Y por último, la tensión existente entre la sociedad civil, los movimientos sociales, las ONG y el Estado.

Frente a nuestro segundo interrogante, ¿cuál es el papel de la educación en la construcción de una democracia contemporánea? Sostenemos que los sistemas de educación de las naciones tienen la función no sólo de preparar profesionales competentes, e investigadores efectivos y eficientes, sino la de formar personas y ciudadanos. Estos dos aspectos, que deberían ser centrales en las instituciones educativas del país, palidecen cada vez más frente a una lectura neoinstitucionalista de la educación, que si bien tiene la ventaja de estructurar los sistemas de educación, de implementar un horizonte de desarrollo, tiene también la enorme dificultad de interpretar lo humano, la subjetividad humana y la condición de ciudadanía a lo que con acierto Hannah Arendt ha denunciado como la reducción de la persona al *homo laborans* y al *homo economicus*. En este sentido, uno de los propósitos fundamentales de la educación debe ser la formación para la construcción de ciudadanía, la defensa de los derechos humanos, las libertades políticas y los principios constitucionales del Estado social de derecho. Pues como bien nos recuerda José Suárez (2003: 243), a propósito del pensamiento político de John Dewey, ¿en qué radica el cansancio del pueblo en torno a la democracia?, en una crisis

suscitada a partir de una incultura política, la cual demanda la existencia de una educación necesaria para que los ciudadanos interioricen el *ethos* de la democracia. Un ejercicio justo de la democracia reclama entonces la existencia de procesos formativos que indaguen por los impactos sociales, políticos y de cultura política de la educación en Colombia y Latinoamérica.

En tercer lugar, desde una perspectiva general, podemos decir que las políticas públicas implican la existencia de unos actores con poder político que se proponen unos objetivos, determinan las condiciones de posibilidad, establecen los medios de una acción para un espacio-tiempo específico, con el objeto de buscar solución a un problema socioeconómico y/o normativo¹⁵. Asimismo, para Meny y Thœnig (1992: 194) la evaluación de las políticas públicas consiste en elaborar los conceptos y métodos que le permitan describir, explicar y valorar, desde una dimensión científica, los resultados de una acción de gobierno. Por este motivo, Gustavo Hernández sugiere que una de las preguntas fundamentales que estructura la disciplina del análisis de las políticas públicas

es la siguiente: “¿Cómo contribuir a que los gobiernos resuelvan con mayor eficiencia los problemas públicos, y que se pueda alcanzar una mayor comprensión de la actividad gubernamental?” (1999: 12). El análisis y la evaluación de política pública encuentran un espacio en el proceso de formación doctoral en Educación, porque finalmente son las políticas los instrumentos que emplea el Gobierno para ejercer su función pública.

En este contexto sostenemos que la formación en democracia y ciudadanía debería ocupar un lugar más crucial en los diversos niveles de educación de una nación. Un país como Colombia, lastrado por altísimos niveles de corrupción, de violencia y de desigualdad social, no debe plantearse como meta únicamente la formación de profesionales con calidad técnica; es fundamental el papel que pueden desempeñar las ciencias humanas y sociales en la construcción de una democracia más justa e incluyente. El ejercicio de la democracia no debería reducirse a sus procesos electorales, las instancias de participación deberían demandar de las instituciones la realización de los principios que la misma Constitución Política plantea. Sin embargo, la falta de formación y cultura política hacen de la institucionalidad del Estado, no el escenario para alcanzar el desarrollo económico de la mano de verdaderos niveles de equidad y justicia social, sino el trampolín para la promoción de los fines particulares. En este contexto, la línea de investigación en Educación, derechos humanos, política y ciudadanía se propone, en primer lugar, desarrollar análisis, teorías y enfoques científicos que contribuyan en la formación para el ejercicio

15 Esta definición es planteada a partir de la reconstrucción en términos de políticas públicas tomando como base el artículo de Gustavo Hernández (1999): “El análisis de las políticas públicas. Una disciplina incipiente en Colombia”. Traeré a colación tres definiciones por él citadas: 1) la de H. Laswell: “La ciencia de las políticas públicas está orientada en torno de los problemas y es contextual por naturaleza, multidisciplinaria en su enfoque y explícitamente normativa en su perspectiva” (1951: 14-15); 2) la de Anderson: “Una orientación deliberadamente seguida por un actor o por un grupo de actores al tratar un problema o una cuestión que les concierne” (1990: 3). Y la de Jenkins: 3) “Un conjunto de decisiones interrelacionadas adoptadas por un actor o un conjunto de actores políticos, concernientes a la selección de objetivos y los medios para alcanzarlos en el marco de una situación específica” (1978: 17).

de la democracia; y en segundo lugar, producir análisis alrededor de la formulación, implementación y evaluación de las políticas públicas en educación con el objeto de contribuir al desarrollo de una democracia más justa e incluyente.

Referencias

- Anderson, J. (1990). *Public Policymaking: An Introduction*. Boston: Houghton-Mifflin.
- Aristóteles (1998). *Ética nicomáquea*. México: Editorial Porrúa.
- Aristóteles (1999). *Política*. Madrid: Editorial Gredos.
- Chomsky, N. (1997). *El miedo a la democracia*. Barcelona: Editorial Grijalbo.
- Dahl, R. (1999). *La democracia. Una guía para los ciudadanos*. Madrid: Editorial Taurus.
- Directiva Ministerial, No. 12 (2009). Bogotá: República de Colombia, Ministerio de Educación. Recuperado de <http://www.educacionenemergencia.net/>
- De Aquino, T. (1994). *La monarquía*. Barcelona: Ediciones Altaya.
- Documentos. Recuperado de <http://www.un.org/es/documents/charter/intro.shtml>
- Documentos. Recuperado de <http://www.un.org/en/strengtheningtheun/>
- Habermas, J. (1999). *La inclusión del Otro*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Habermas, J. (2005). *Facticidad y validez. Sobre el derecho y el Estado democrático de derecho en términos de teoría del discurso*. Madrid: Editorial Trotta.
- Hardt, M. y Negri, A. (2004). *Multitud. Guerra y democracia en la era del Imperio*. Barcelona: Debate.
- Hardt, M. y Negri, A. (2005). *El Imperio*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Hernández, G. (1999). El análisis de las políticas públicas. Una disciplina incipiente en Colombia. *Estudios Sociales*, 4, 1-13.
- Hoyos, G. (1995). Ciencia, educación y desarrollo: un nuevo *ethos* cultural. *Nómadas*, 2.
- Husserl, E. (2004). *La psicología en la crisis de la ciencia europea. Conferencia de Praga*, (14 y 15 de noviembre de 1935). En Husserl, E. (1993). *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendentale Phänomenologie. Ergänzungsband. Texte aus dem Nachlass 1934-1937*. Dordrecht London: Reinhold, N. Smid, Husseriana XIX.

- Jaeger, W. (1994). *Paideia: los ideales de la cultura griega*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Jenkins, W. (1978). *Policy Analysis: A Political and Organizational Perspective*. London: Martin Robertson.
- Kant, I. (1990). *Antropología práctica*. Madrid: Tecnos.
- Kant, I. (1998). *La paz perpetua*. México: Editorial Porrúa.
- Kant, I. (1998b). *La fundamentación de la metafísica de las costumbres*. México: Editorial Porrúa.
- Kant, I. (1998c). *Crítica de la razón práctica*. México: Editorial Porrúa.
- Kant, I. (1999). *Crítica de la razón pura*. Madrid: Editorial Alfaguara.
- Kant, I. (1999b). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*, Barcelona: Ariel.
- Kant, I. (2003). *Pedagogía*. Madrid: Ediciones Akal.
- Laswell, H. y Lerner D. (1951). *The Policy Sciences: Recent Development in Scope and Method*: Stanford, CA: Stanford University Press.
- MacIntyre, A. (2001). *Tras la virtud*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Montoya, M. (2010). ¿Se acobardó Aristóteles frente a Platón? Un análisis de la noción εὐδαιμονία en la *Ética a Nicómaco*. *Universitas Philosophica*, 54(27), 85-108.
- Montoya, M. (2010b). Un análisis crítico de la virtud en la *Ética a Nicómaco* de Aristóteles. *Revista Logos*, 17: 49-61.
- Montoya, M. (2010c). *Lo justo entre lo bueno y lo legal. Un diálogo entre la intencionalidad ética de Paul Ricœur y el constructivismo político de John Rawls*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Meny, Y. y Thoenig, J. (1992). *Las políticas públicas*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Peral, L. (2005). La cumbre sobre la reforma de la ONU y la responsabilidad de proteger. Crónica de una expropiación sin las debidas garantías. En *Tiempo de Paz*.
- Plan Nacional de Desarrollo – PND (2010-2014). Recuperado de http://wsp.presidencia.gov.co/Prensa/2010/Noviembre/Paginas/20101112_10.aspx
- Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos – PLANEDH (2010). Bogotá: Ministerio de Educación. Recuperado de

- http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-266096_archivo_pdf_plan.pdf
- Plan Nacional de Desarrollo (2007). *Estado comunitario: desarrollo para todos*. Bogotá: Departamento de Planeación Nacional.
- Platón (1997). *Fedro*. Barcelona: Editorial Gedos - Editorial Planeta.
- Platón (2000). *República*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Rawls, J. (1987). *Liberty, Equality, and Law*. En Rawls, J, Sen, A., et ál. *Selected Tanner Lectures on Moral Philosophy*. Salt Lake City: University of Utah Press-Cambridge University Press.
- Rawls, J. (1993). *Political Liberalism*. New York: Columbia University Press.
- Rawls, J. (1999). *A Theory of Justice*. Cambridge: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Rawls, J. (2003). *The Law of People. With the Idea of Public Reason Revisited*. Cambridge: Harvard University Press.
- Risse, T. (2000). The Power of Norms versus the Norms of Power: Transnational Civil Society and Human Rights. En Florini, Ann (ed.) (2000). *The Third Force. The Rise of Transnational Civil Society*. Washington: JCIE. Japan Center for International Exchange, Tokyo & Carnegie Endowment for International Peace.
- Rorty, R. (1981). *Philosophy and the Mirror of Nature*. Princeton: Princeton University Press.
- Rorty, R. (1999). *Objectivity, Relativism and Truth. Philosophical Papers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rorty, R. (2000). *El pragmatismo una versión. Antiautoritarismo en epistemología y ética*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Sandel, M. (1998). *Liberalism and the Limits of Justice*. New York: Cambridge University Press.
- Singer, P. (2003). *Un solo mundo, la ética de la globalización*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Suárez, J. (2003). John Dewey: la apuesta pragmatista por la democracia deliberativa. En Cortés y Carrillo (2003). *Los clásicos de la filosofía política*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Taylor, C. (1994). *Sources of the Self. The Making of the Modern Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Taylor, C. (1997). *Argumentos filosóficos. Ensayos sobre el conocimiento, el lenguaje y la modernidad*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Terence, I. (2000). *La ética de Platón*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Touraine, A. (2001). *¿Qué es la democracia?* México: Fondo de Cultura Económica.
- Viégas, M. (2008). El nuevo Consejo de Derechos Humanos. De la organización de las Naciones Unidas: algunas consideracio- nes sobre su creación y su primer año de funcionamiento. *Revista Colombiana de Derecho*, 12: 36-66.
- Williamson, J. (1990). What Washington Means by Policy Reform. En J. Williamson (Ed.). *Latin American Adjustment: How much has Happened*. Washington: Institute of International Economics.
- Williamson, J. (1993). Democracy and the Washington Consensus. *World Development*, 21(8).