



**PROGRAMA INTERINSTITUCIONAL DE DOCTORADO EN EDUCACION**  
**ÉNFASIS EN HISTORIA DE LA EDUCACIÓN, PEDAGOGÍA Y EDUCACIÓN COMPARADA**

**Prácticas de ciudadanía en la escuela contemporánea.**  
**Colombia, 1984 - 2004**

Tesis Doctoral

**Ruth Amanda Cortés Salcedo**

Director

**Oscar Saldarriaga Vélez**  
Doctor en Filosofía y Letras-Historia  
Universidad Católica de Lovaina-Bélgica

Julio 5 de 2012  
Bogotá-Colombia

## **JURADOS**

**Martha Cecilia Herrera Cortés**

*Doctora en Filosofía e Historia de la Educación*

Universidad Estadual de Campinas

Profesora Universidad Pedagógica Nacional

**Alejandro Álvarez Gallego**

*Doctor en Historia de la Educación y Educación Comparada*

UNED - España

Profesor Universidad Pedagógica Nacional

**Javier Sáenz Obregón**

*Doctor en Historia y Filosofía de la Educación*

Universidad de Londres

Profesor Universidad Nacional de Colombia

## **DEDICATORIA**

A Omar,  
Porque su abrazo es mi conjuro  
contra la mala jornada,

A mí adorado Nico,  
Porque sin él, nada fue, es, ni será mejor

A Maya,  
Ella sabe por qué

## **EPIGRAFE**

### **Ciudadano**

Anónimos y desterrados  
en el ruidoso tumulto callejero  
con los vientos en contra va el ciudadano,  
los bolsillos temblando y el alma en cueros.  
Rotos y desarraigados,  
hablando a gritos,  
golpeando los adjetivos precipitadamente,  
asfixiados en los humos y en las gestiones,  
se cruzan y entrecruzan, sordos e indiferentes,  
a salvo en sus caparazones.  
A quién le importarán  
tus deudas y tus deudores  
o los achaques de tus mayores.  
Así reviente el señor  
de miedo y de soledad,  
con Dios, ciudadano,  
ya te apañarás.  
Y se amontonan y se hacinan  
encima, enfrente, abajo, detrás y al lado.  
En amargas colmenas los clasifican,  
donde tan ignorantes como ignorados  
crecen y se multiplican,  
para que siga especulando  
con su trabajo, su agua, su aire y su calle  
la gente encantadora...  
los comediantes  
qué poco saben de nada, nada de nadie y son  
ciudadanos importantes.

**Joan Manuel Serrat**

## AGRADECIMIENTOS

Sin duda el nicho laboral que me ha acogido durante 13 años me dio el privilegio de conocer los constantes esfuerzos de maestros y maestras de la ciudad por transformar la educación, de acercarme a la complejidad de la producción de su pensamiento, develado en centenares de documentos que dan cuenta de proyectos pedagógicos emprendidos y a sus inquietantes preguntas frente a las posibilidades de formar niños y jóvenes para y en un país que a veces parece inviable. Ello fue lo que me exigió desde hace muchos años ya, alejada del aula, buscar comprender la escuela de hoy, que para este trabajo se anudó alrededor del tema de la formación ciudadana.

Por ello mis primeros agradecimientos son para el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico –IDEP-, por el tiempo cedido para los estudios doctorales y el apoyo para terminar esta tesis. En especial al profesor Abel Rodríguez Céspedes, Secretario de Educación de Bogotá y Presidente del Consejo Directivo del Instituto entre el 2004 y el 2008, quien aprobara por primera vez en la historia del IDEP y de la Secretaría de Educación de Bogotá, comisiones para doctorado a maestros y maestras de la educación básica y media del Distrito y a mi, en mi condición de servidora pública. A Cecilia Rincón, Directora del Instituto entre el 2006 y el 2008, por la comisión de estudios otorgada. Muy especialmente al profesor Olmedo Vargas Hernández, Director entre el 2009 y Marzo 2012 quien despejó el camino de los fantasmas jurídicos y le apostó a mi formación con todo lo posible a su alcance. Finalmente a Nancy Martínez Álvarez, actual Directora, quien me dio el último aliento institucional para llegar al final del camino sin másceños administrativos.

En el Doctorado, mi gratitud a las doctoras Rosalba Pulido y Margie Jessup Cáceres por su calidez, diligencia y apoyo desde la coordinación y dirección del programa.

En el orden académico, mis agradecimientos son para la Dra. Olga Lucía Zuluaga, quien aceptara mi propuesta de investigación en su línea “Historia de los conceptos de la pedagogía y relaciones conceptuales con otros campos de saber”, lo cual fue una situación honrosa para mí. Su ausencia física no fue un obstáculo para que su recuerdo alentándome a emprender este proyecto me acompañara permanentemente en la elaboración de esta tesis. A ella mi admiración por su legado al pensamiento pedagógico de este país, pero sobre todo un profundo respeto por ser la mujer que es. Al Dr. Oscar Saldarriaga, director de esta tesis, por su compromiso con mi formación, por su voto de confianza en este proyecto, por su noble e impecable interlocución y su siempre disponibilidad e interés por el tema. Su orientación académica fue invaluable, pero sobre todo lo fue su apoyo, su voz de aliento y su credibilidad en mí. Finalmente a la Dra. Martha Herrera, por ser ella quien en un primer momento me brindara la oportunidad de llegar al doctorado en un gesto de absoluta generosidad, el cual siento se ha mantenido intacto, por sus enseñanzas y sus motivaciones a pensar en y desde otros horizontes la educación del presente y la complejidad de este país.

Al doctor Alberto Martínez Boom, coordinador del énfasis de Historia de la Educación, Pedagogía y Educación Comparada del Programa de Doctorado, por su atención a este proyecto. A mis colegas del grupo de estudios, Miguel Ángel Maldonado, Raúl Jiménez, Ricardo Martínez, Miriam Fernández, Guillermo Echeverri, Wilson Soto, Juan Carlos Echeverri, Jackson y Wilson Acosta por sus aportes y comentarios a este proyecto durante los tres primeros años del Doctorado. De las cualidades humanas de cada uno de ellos también aprendí. A Inés Dussel y Silvia Grinberg por su generosidad y hospitalidad en Buenos Aires, sus comentarios al proyecto fueron definitivos también. Finalmente a Gustavo Parra y Adriana López, por su apoyo en la construcción del archivo documental y en la interlocución en medio de las soledades propias de este ejercicio, sin ello algunas de las hipótesis que surcaron este trabajo no habrían surgido.

No puedo dejar de lado a todos los colegas y amigos, que estuvieron ahí, cada quien en el momento justo. A Dora Lilia Marín, Absalón Jiménez, Jairo Gómez y

Alexander Ruíz, por las lecturas que hicieron de diversos escritos, por el ánimo, las críticas, los consejos y la solidaridad. A Amanda Romero, Jorge Palacio y Tania Bustos por las alentadoras y productivas conversaciones. Sobre todo a Mireya González por su complicidad profesional y personal con estas búsquedas y con las otras, quizá tan o más vitales. A todos ellos y ellas mi gratitud y afecto.

Aunque este trabajo está dedicado a tres seres maravillosos, no sobra reiterarles mi gratitud por su incondicional paciencia y amor durante los largos años que demoró cerrar este capítulo de mi vida y que sé que los desplazó por muchas horas, tiempo que espero retribuirles de la mejor manera en adelante.

## INDICE

<b>INTRODUCCION .....</b>	<b>12</b>
<b>CAPITULO I .....</b>	<b>24</b>
<b>UN AJUSTE DE LA MIRADA .....</b>	<b>24</b>
<b>1. La mirada crítica .....</b>	<b>24</b>
1.1. Eventualizar y problematizar la educación ciudadana .....	25
1.2. Una lectura arqueológico-genealógica .....	27
1.3. Sobre el saber pedagógico, la práctica pedagógica y el archivo .....	30
<b>2. El foco de la mirada: La noción de gubernamentalidad .....</b>	<b>34</b>
2.1. La dimensión metodológica de la noción de gubernamentalidad .....	40
2.2. El uso de la noción de gubernamentalidad en esta investigación .....	42
<b>3. La ciudadanía como tecnología de gobierno de la subjetividad política .....</b>	<b>46</b>
<b>CAPITULO II.....</b>	<b>54</b>
<b>LA CRISIS DE VALORES, 1980- 1997.....</b>	<b>54</b>
<b>1. El discurso de la violencia en Colombia: la escuela violenta y la destitución de la autoridad del maestro.....</b>	<b>56</b>
<b>2. El discurso sobre el ‘ fracaso’ de la función moralizante de las instituciones modernas.....</b>	<b>67</b>
<b>3. Los discursos de la filosofía política: la propuesta de una moral civil.....</b>	<b>83</b>
3.1. Hacia una propuesta de ética ciudadana para Colombia .....	88
3.2. La tesis del divorcio entre ley, moral y cultura .....	116
<b>4. Los discursos de la política internacional: lo que se ‘necesita’ aprender .....</b>	<b>127</b>
<b>5. A modo de síntesis y de problematización .....</b>	<b>138</b>

<b>CAPITULO III .....</b>	<b>144</b>
<b>REFORMAS Y POLÍTICAS .....</b>	<b>144</b>
<b>EL ORDEN DE LO JURÍDICO .....</b>	<b>144</b>
<b>1. La necesidad de educar para la civilidad, el orden y el progreso: Los estudios sobre la cívica y la urbanidad .....</b>	<b>147</b>
<b>2. La educación cívica y social: ¿formar un ciudadano para el Desarrollo?, 1962–1974 .....</b>	<b>157</b>
<b>3. La expulsión de la educación cívica y social del currículo, 1974 – 1989 .....</b>	<b>180</b>
3.1. La disputa por las ciencias sociales escolares .....	194
3.2. La emergencia curricular: educación para la democracia, la paz y los derechos humanos... 208	
<b>4. La democratización del espacio escolar y la escolarización del conflicto, 1991-2001 .....</b>	<b>220</b>
4.1. El frenesí de la política educativa .....	223
4.2. La Pedagogización de la Ley y la Juridización de la Escuela .....	241
4.3. La desescolarización de la educación del ciudadano .....	251
4.4. La Institucionalización de la investigación pedagógica: el maestro de la democracia .....	280
4.5. La democracia escolar, entre el saber pedagógico y el saber ‘experto’ .....	288
<b>5. La educación ciudadana, entre la formación y la evaluación.1998 – 2006 .....</b>	<b>311</b>
5.1. La ciudadanía como logro educativo .....	312
5.2. La ciudadanía entre el civismo redefinido y el indicio de su logro .....	340
5.3. De los indicadores de logros a los estándares de competencia .....	355
5.4. Las ciencias sociales, la convivencia y la ciudadanía escolar, entre el currículo y la competencia.....	375
<b>CAPITULO IV.....</b>	<b>395</b>
<b>ENTRE EL PODER PASTORAL Y EL PODER POLITICO .....</b>	<b>395</b>
<b>EL ORDEN DE LO MORAL.....</b>	<b>395</b>
<b>1. El régimen moral católico .....</b>	<b>397</b>
<b>2. El régimen de la moral civil .....</b>	<b>412</b>
2.1. Las teorías de la educación moral.....	428
2.2. La ciudadanía en los proyectos de aula de los maestros .....	438
<b>3. A modo de síntesis.....</b>	<b>444</b>

<b>CAPITULO V .....</b>	<b>451</b>
<b>EL RÉGIMEN PSI .....</b>	<b>451</b>
<b>NUEVO DISPOSITIVO DE GOBIERNO DE LO MORAL .....</b>	<b>451</b>
<b>1. Las pedagogía sicológicas .....</b>	<b>454</b>
1.1. El constructivismo moral .....	465
1.2. La formación para el desarrollo moral desde la técnica de los dilemas .....	479
<b>2. La Institucionalización de la Orientación Escolar .....</b>	<b>499</b>
<b>3. Tecnologías neo- pastorales de la formación moral: <i>revival</i> religioso y autoayuda .....</b>	<b>507</b>
3.1. Autoayuda en la educación religiosa y en la formación en valores .....	513
3.2. La literatura de autoayuda: de la mística religiosa a la motivación empresarial .....	521
<b>4. A modo de síntesis.....</b>	<b>544</b>
<b>CAPITULO VI.....</b>	<b>555</b>
<b>COMUNIDAD Y PARTICIPACIÓN .....</b>	<b>555</b>
<b>NUEVO DISPOSITIVO DE GOBIERNO POLÍTICO.....</b>	<b>555</b>
<b>1. Filiación universal, identidades particulares: la formación para la diversidad</b>	<b>555</b>
1.1. Comunidades étnicas contra la nación blanca: etnoeducación y educación intercultural....	556
1.2. Comunidades de territorio contra la nación sin fronteras internas: la región, el barrio y la ciudad-educadora. ....	564
1.3. Comunidades sexuales contra la nación patriarcal: coeducación y educación para la diversidad sexual.....	573
1.4. Comunidad educativa y relación intergeneracional contra la sociedad adultocéntrica: el desplazamiento del alumno y la soberanía del joven sujeto de derecho .....	592
<b>2. El ‘repliegue’ de la obediencia y la ‘ofensiva’ de la participación escolar .....</b>	<b>599</b>
2.1. El servicio social estudiantil: de la caridad cristiana a la solidaridad social .....	600
2.2. La participación democrática escolar : gobierno escolar y constitución del estudiante como sujeto de participación política .....	609
<b>3. A modo de síntesis.....</b>	<b>622</b>
<b>CAPITULO VII .....</b>	<b>628</b>

<b>PRÁCTICAS CORPORALES DE CIUDADANIZACIÓN Y BIOPOLÍTICA EN LA ESCUELA.....</b>	<b>628</b>
<b>1. La Cátedra de <i>Comportamiento y Salud</i> y otras prácticas de educación para la salud sexual y reproductiva, 1974- 1992 .....</b>	<b>628</b>
<b>2. La gestión dela sexualidad adolescente como asunto público, 1992-2006 .....</b>	<b>649</b>
<b>3. ¿Una ciudadanía desde el cuerpo? .....</b>	<b>673</b>
<b>4. A modo de síntesis.....</b>	<b>683</b>
<b>CONCLUSIONES.....</b>	<b>688</b>
<b>BIBLIOGRAFIA .....</b>	<b>699</b>

## INTRODUCCION

Esta tesis partió de la pregunta por lo que hay en el trasfondo de las múltiples reformas que ha sufrido el sistema educativo Colombiano en las últimas décadas y la reiteración en ellas del discurso sobre la función escolar de educar para la democracia y para la ciudadanía, tanto desde las normas como desde los saberes, seguidas de informes evaluativos y de investigaciones que constatan su fracaso permanente.

Algunos discursos sobre la *educación ciudadana* en la escuela colombiana, han hecho suponer que ella, en una suerte de progreso, ha pasado entre el siglo XIX y el siglo XXI, de una Instrucción Cívica destinada a formar sujetos de deberes y derechos para la Nación, a una Sociedad Educadora que forma sujetos para la participación, la inclusión y la diversidad cultural para un mundo global.

Sin embargo en esos discursos he podido identificar una serie de tensiones que atraviesan el campo de análisis de la *educación ciudadana* y que he planteado de la siguiente manera:

- de las racionalidades políticas: la tensión entre un relato nacionalista y un relato globalizador y entre una razón de Estado Benefactor y una razón política neoliberal. Además el impacto del discurso de lo Multicultural sobre el discurso de lo Nacional ha hecho que la escuela se vea abocada a asumir como nuevo ideario de la educación de ciudadanos, los debates sobre la diversidad, los derechos, la participación, la inclusión y la

diferencia, y ello por la triple vía de la Ley, de la normatización escolar y de los saberes –los disciplinares y los escolares - .

- de las instituciones de referencia: la estrategia de *educación ciudadana* centrada en el Estado y la Escuela en tensión con una estrategia educativa en la que la Ciudad emerge como espacio educativo y educador y nuevas instituciones actúan sobre la escuela con la intención de hacer circular discursos sobre la ciudadanía (las iglesias, las ONG, instituciones oficiales de desarrollo pedagógico, organismos multilaterales, las NTICS). Todo ello desafía la función que se creía hegemónica tanto de la Institución escolar como del Estado
- de las tecnologías de formación: la tensión entre un modelo de las pedagogías cívicas instalado en discursos de unidad nacional y representación política, frente al modelo pedagógico de las competencias que emerge en discursos del Desarrollo Humano, el Constructivismo Pedagógico y moral, la diversidad cultural y la participación ciudadana. En ese nuevo modelo pedagógico se despliegan múltiples tecnologías que disputan no sólo el control del currículo que forma al ciudadano sino el dominio de otras estrategias como las cátedras, los textos escolares, los programas transversales, los gobiernos escolares y los manuales de convivencia que defienden una idea de una democratización del espacio escolar.
- de los efectos de subjetivación: que distinguen entre sujetos virtuosos y sujetos competentes, sujetos obedientes y sujetos participativos, sujetos autónomos y sujetos *autonomizados*.

De otro lado, el balance que dejó la revisión de estados del arte y de investigaciones sobre el tema, evidenció que lo que las investigaciones han buscado, a pesar de su diversidad de perspectivas y objetivos políticos, son respuestas a si la escuela

ha cumplido o no con la tarea de educar a los ciudadanos en un orden social particular. El afán por buscar una relación de coherencia entre lo ideal y lo real remite a estilos de análisis en los que predomina una visión evolutiva que muestra sucesivos fracasos que han tratado de ser superados por modelos cada vez más democráticos de *educación ciudadana* y en los que la discusión es si el modelo actual es mejor que los precedentes y cómo debe operar.

Esas investigaciones han indagado por el fracaso de la *educación ciudadana* abordando dos posibles causas. La primera, que parece hallarse *afuera* (de la Escuela), sería el fracaso de los proyectos políticos de nación: en efecto, desde su aparición republicana en el siglo XIX, se han producido proyectos y distintos discursos en pugna sobre el sentido de la ciudadanía en relación con los proyectos de nación en juego. Si sólo en la segunda mitad del siglo XX, Colombia ha vivido una dictadura militar de corte populista, una alianza bipartidista excluyente, la emergencia de grupos insurgentes y de nuevos movimientos sociales, la modernización y la apertura económica, una nueva Constitución Política pluralista y multicultural, la agudización del conflicto armado y de la violencia socio-política, ¿no serían éstas razones suficientes para explicar el fracaso de la *educación ciudadana*? ¿La respuesta vendrá entonces de *lo político*?

La segunda causa se ha situado *dentro* de la misma Institución escolar. También entre el siglo XIX y el siglo XX, sistemas o métodos pedagógicos como el lancasteriano, el pestalozziano, la pedagogía activa, la tecnología educativa, el constructivismo y algunos otros, se han sucedido y criticado mutuamente como más o menos aptos para la formación de sujetos. Entonces, algo no marcha en la pedagogía, en el currículo, en la formación de maestros, en la disciplina escolar, en fin, en el sistema educativo ¿La respuesta vendría entonces de *lo pedagógico*?

Las realidades que plantean los estudios empíricos, y desde ellos las mismas tensiones identificadas, parecen mostrar a primera vista que, desde el punto de vista cronológico, hay un ‘avance’ en las finalidades ético-políticas de la *educación ciudadana* y se percibe un cierto halo finalista de la ciudadanía que apuntala a la perfección de su práctica.

Justamente, en este punto, parecía ‘demasiado evidente’ aceptar como un ‘logro’ indiscutible el que la *educación ciudadana* hubiese pasado de una educación cívica que formó al estudiante para ser un ciudadano disciplinado y virtuoso en un régimen de obediencia, a una *educación ciudadana* democrática y plural que forma a los estudiantes para ser ciudadanos participativos en un régimen de plenas libertades y reivindicaciones. Es por ello que he tomado distancia del término *educación ciudadana*, pues considero que el mismo es producto de unas prácticas discursivas y que más bien debía formar parte de mi objeto de análisis, por lo que en su lugar he propuesto la expresión *práctica de ciudadanía*, de la cual daré cuenta más adelante.

La pertinencia de este trabajo se puede argumentar desde dos perspectivas. La primera es la académica, pues este trabajo amplía el campo de reflexión sobre la formación ciudadana en la institución escolar, superando el ‘entrampamiento’ endiagnósticos ya desalentadores o ya utópicos, en la medida en que analizamos no *los quéni los para qué* de esa formación sino *los cómo* ¿Cómo hemos sido producidos como ciudadanos desde la escuela?, a partir de mostrar cómo operan tecnologías y racionalidades políticas y ¿cómo en el cruce de éstas se producen unos procesos de subjetivación?, si nos referimos a ello usando algunos conceptos de M. Foucault. La segunda perspectiva es la política, al avizorar estrategias en la formación del estudiante como sujeto político que no habían sido consideradas y que han actuado y están actuando de manera más difusa en la constitución de un tipo de ciudadano que muta en su posibilidad de edificarse con otros y por otros. Se trata de estudiar, históricamente, las diferentes formas por las cuales el individuo es conducido a constituirse a sí mismo como sujeto, en este caso como sujeto-ciudadano, lo que permitirá, por otra parte, buscar a cada quien -individuo o colectivo- comprender por qué somos gobernados así, y “cómo no ser gobernado de esa forma, en el nombre de esos principios, en vista de tales

objetivos, y por medio de tales procedimientos, no de esa forma, no para eso, no por ellos”<sup>1</sup>.

La delimitación temporal del estudio, situado entre 1984 y 2004, ubica la década del 80 como el momento en el que se consolida, en el mundo occidental, una nueva racionalidad política y una nueva episteme, que conjugadas han producido ciertos efectos de subjetivación, me refiero al neoliberalismo y al campo discursivo del cultivo de la individualidad. Particularmente en Colombia, considero que en la década de los 80's ocurrió un acontecimiento decisivo que produjo una ruptura en los discursos sobre la *educación ciudadana*, apareciendo enunciados distintos a los de nación y patria, y que establecieron nuevas finalidades éticas a los sujetos-ciudadanos como la participación, la tolerancia, el reconocimiento del pluralismo, la reflexión crítica y la responsabilidad, en contraste con las virtudes ciudadanas “clásicas”, obediencia, lealtad y devoción. En términos empíricos, la reforma curricular de 1984 señala la aparición del discurso de la educación para la democracia, dejando atrás la clásica “educación cívica”. En el otro límite cronológico, el año 2004, marca para el tema abordado, el inicio de una “pedagogía de las competencias ciudadanas” que muestra la consolidación de una racionalidad política que opera desde una episteme de la gestión, que traza nuevas tecnologías de formación moral que se adentran en la intimidad del individuo para que ‘administre’ su propio yo y constituya una subjetividad política en la figura de un ciudadano emprendedor y responsable de sí mismo.

Las consideraciones metodológicas, teóricas y conceptuales que asumí en este trabajo, tienen un antecedente que merece la pena mencionarse y fue la decisión de inscribir este proyecto, con el aval de la Dra. Olga Lucia Zuluaga, en el grupo de investigación del cual fue fundadora, el *Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia -GHPP-*. Esto de entrada hace que haya optado por situarlo en una perspectiva ‘foucaultiana’, lo cual lleva a hacer una precisión: la opción por conocer el pensamiento de este filósofo derivó en la selección de unos conceptos propuestos por él para

---

<sup>1</sup>Foucault, Michel, *¿Qué es la crítica?*, en Daimon, Revista de Filosofía No. 11, 1995, p. 7. Documento on line (<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2747250>)

operarlos metodológicamente en el análisis de los documentos, lo que significó a su vez conocer las apropiaciones de la propuesta de este autor que se han hecho en el país para el campo específico de la educación. Así me encontré con que la producción del GHPP<sup>2</sup> es ‘singular’, pues no fue posible un contraste con otros usos e interpretaciones posibles de Foucault para la investigación educativa, valga decir que esa divergencia se encuentra más bien internamente en las formas en las que cada miembro del grupo aborda sus objetos de estudio.

De otro lado, el hecho de que el grupo cuente con una tradición investigativa de algo más de treinta años, lo sitúa en lo que Mario Díaz denominó el *Campo Intelectual de la Educación* en el país, y por lo mismo representa una línea de saber/poder en el ámbito académico que pone su producción en un diagrama de fuerzas, de intereses y de expectativas sobre su legado. Lo que sin duda situará este trabajo en ese plano, sin embargo he de aclarar que mis acercamientos tanto a Foucault como al mismo grupo permitieron construir mis propias coordenadas.

La primera coordenada fue orientada por la apuesta que hicieron dos miembros del grupo, los profesores Alberto Martínez-Boom y Humberto Quiceno, al iniciar en el 2006 un estudio sobre la historia reciente de la educación en Colombia, que concretaron en la formulación del proyecto *Modernización, subjetividad y sociedad de control en la educación en Colombia (1950 – 2000)* y el cual fue presentado para fundamentar la línea *Historia de la Educación, Pedagogía y Educación Comparada* del Doctorado, lo que presentó un reto a la misma noción de arqueología y un acercamiento a ese ‘último’ Foucault. Con dicho proyecto se buscaba “identificar las condiciones que hacen posible que la modernización traiga consigo una nueva forma de entender el tipo de sociedad en que vivimos, la forma como se educa a los sujetos y el ser de las instituciones”<sup>3</sup> y en él se aventuraban cinco hipótesis: i) ya no se educa en espacios cerrados, ii) no se educa para

---

<sup>2</sup> Es necesario aclarar que mi acercamiento a la producción del grupo sólo se refiere a la que ha hecho los miembros fundadores: Olga Lucía Zuluaga, Alberto Echeverri, Javier Sáenz, Alberto Martínez-Boom, Humberto Quiceno, Alejandro Álvarez, Oscar Saldarriaga y Carlos Noguera.

<sup>3</sup> Martínez Alberto et al, *Modernización, subjetividad y sociedad de control en la educación en Colombia (1950 – 2000)*, documento sin publicar, 2006, s/p

ser productivos, iii) no se educa por medio de la conciencia sino de la mente, iv) en esta nueva sociedad ya no hay control del y sobre el tiempo y v) el espacio no define el ser de hombre. La propuesta de los investigadores al grupo de doctorandos determinó que la mayoría nos situáramos en este horizonte temporal y de alguna manera siguiéramos esas hipótesis.

La segunda coordenada, coincidiendo con la primera, fue la circulación en el país de la publicación de los cursos dictados por Michel Foucault en el Collège de France, por el Fondo de Cultura Económica, con lo que la lectura y relectura del autor se hizo indispensable, sobre todo de los cursos *Seguridad, territorio, población* (2006), *Nacimiento de la biopolítica* (2007) y *Defender la sociedad* (2008), pues en ellos aparecen replanteamientos fundamentales de la forma cómo hasta entonces había abordado Foucault sus estudios, en especial alrededor de la noción de *gubernamentalidad*. Ya se verá como esta noción resulta más potente que las de arqueología y genealogía, pues no sólo las recoge sino que incorpora el tema de la subjetivación, constituyendo la tríada saber/poder/ética, que a mi parecer no es posible separar ya, so pretexto de hacer una elección analítica, y por el contrario requerirá analizar más bien las articulaciones que se dan entre ellas, tal como lo expresaba Foucault, en su ensayo *¿Qué es la ilustración?*<sup>4</sup>

En este texto, el autor afirma que las investigaciones de tipo arqueológico-genealógico exigen que se considere la sistematicidad de las prácticas, es decir, la relación de tres grandes ámbitos de los cuales depende: i) el dominio sobre las cosas (el eje del saber), ii) el de las relaciones de acción sobre los otros (el eje del poder) y iii) de las relaciones del sujeto consigo mismo (el eje de la ética)

En otras palabras, la ontología histórica de nosotros mismos tiene que responder una serie abierta de preguntas; tiene por delante la faena de hacer un número no definido de indagaciones que se pueden multiplicar y precisar tanto como se quiera, mas respondiendo todas a la siguiente sistematización: cómo nos hemos constituido como sujetos de nuestro saber, cómo nos hemos constituido como

---

<sup>4</sup> Foucault, Michel. *¿Qué es la ilustración*, en: *Estética, Ética y Hermenéutica*, obras esenciales vol. III, Barcelona: Paidós, 1999

sujetos que ejercemos o soportamos las relaciones de poder; cómo nos hemos constituido como sujetos morales de nuestras acciones<sup>5</sup>

La noción de gubernamentalidad había sido apenas trabajada por el GHPP hasta el 2006, a excepción de Oscar Saldarriaga, quien en su libro *Del oficio del maestro*<sup>6</sup>, muestra en juego lo arqueológico-genealógico operando con dicha noción como ‘aparato conceptual’ para analizar la emergencia de ‘lo social’ en Colombia, tema que si bien ya había sido analizado en *Mirar la Infancia*<sup>7</sup>, lo hace desde un aporte metodológico adicional supremamente sugestivo como es la construcción de las matrices de sentido, que recogí aquí por su potencia para identificar antinomias, cruces, disyunciones y ejes así como para visualizar tendencias en el problema de estudio. Actualmente miembros del GHPP, como Carlos Noguera y Javier Sáenz, han iniciado investigaciones donde han puesto a jugar metodológicamente las nociones de *gobierno, gubernamentalidad y tecnologías de sí*, siguiendo la trayectoria de un grupo de investigadores que constituyeron en 1989 la red denominada *Historia del Presente* y quienes consolidaron el campo de *los estudios de la gubernamentalidad*,<sup>8</sup> los cuales han tenido poca, por no decir que ninguna difusión en nuestro país.

La tercera coordenada es justamente la de los estudios de la gubernamentalidad, a los que me aproximé a través de la lectura de algunos de los trabajos de Silvia Grinberg y Pablo De Marinis, estos académicos argentinos fueron interlocutores esporádicos de algunas ideas e inquietudes que les compartí y de sus comentarios y aclaraciones también se nutrió esta investigación. Resultó también ciertamente significativo conocer el trazado amplio y riguroso, que desde esta perspectiva, hace el filósofo colombiano Santiago Castro-Gómez, y que proporcionó elementos claves para analizar la

---

<sup>5</sup>Foucault, Michel. *¿Qué es la ilustración?...* p. 350

<sup>6</sup>Saldarriaga Oscar. *Del oficio del Maestro*, Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 2003

<sup>7</sup>Sáenz J. Saldarriaga O. Ospina A. *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*. Bogotá: Colciencias, Foro Nacional por Colombia, UniAndes, Universidad de Antioquia, Clío, 2003

<sup>8</sup> Ver los trabajos de Thomas Lemke, Peter Miller, Nikolas Rose, Colin Gordon, Graham Burchell, Pat O'Malley, Mitchel Dean, y en el mundo hispano el de Francisco Vázquez. En educación encontramos los trabajos de Julia Varela, Valerie Walkerdine, Tadeu Da Silva, Silvia Grinberg, Encarna Rodríguez y Francisco Jordar.

categoría *producción de ciudadanos*. Precisamente a partir de esta, es como he construido una definición ‘operativa’ de la noción de ciudadanía desde la perspectiva de *gobierno*, y la noción de *prácticas de ciudadanía* para explorar el vínculo que se puede establecer entre estas prácticas y las prácticas pedagógicas.

Desde estas coordenadas la estructura del trabajo fue tomando forma para terminar presentándose en siete capítulos.

El primer capítulo, describe todo el utillaje teórico-conceptual que se usó. Nociones como eventualizar y problematizar, se usaron para la identificación del problema de investigación. La lectura de la información se acercó a una perspectiva arqueológico-genealógica, la primera en una empresa puramente descriptiva, en el sentido de la Arqueología foucaultiana, y la segunda atendiendo a las relaciones y fuerzas de poder que juegan en un dominio dado por constituir ‘verdades’, por establecer espacios de emergencia de una práctica, institución, discurso o subjetividad como un evento singular en unas condiciones de existencia, que son situaciones que hacen posible la aparición de un determinado acontecimiento y no otro en su lugar. Finalmente el foco de la mirada fue el uso de la noción de gubernamentalidad y específicamente la de gobierno, que marcan un giro de los estudios del Mismo Foucault y permiten mirar tanto el espacio molecular del poder como el molar, para lo cual construí un enfoque metodológico de su uso y fue el que guió la reflexión. En la construcción del archivo y el tratamiento de este, se siguieron los aportes propuestos por Olga Lucía Zuluaga, desde las nociones de saber pedagógico, práctica pedagógica y archivo.

El segundo capítulo, sitúa los discursos de la crisis de valores como problematización, quizá diríamos como acontecimiento del giro de las prácticas de ciudadanía en la escuela y de su transformación en lo que he llamado una ‘escuela contemporánea’. El anuncio de la escuela violenta hace aparecer como ‘necesario’ intervenirla en pos de un ideal: su democratización. Para efectos de esa reorganización se harían necesarios también otros saberes que constituyeran distintas posiciones de sujetos: el sujeto del *empowerment*, pero también el de la *autoposesión*, el sujeto del *aprendizaje permanente* y el *sujeto de derechos*, el *sujeto de comunidad* y el *ciudadano*

*cosmopolita*. Algunos de estos perfiles coincidirán entre sí, pero no necesariamente todos.

El tercer y cuarto capítulo trazan una hipótesis que apunta a mostrar como esa escuela contemporánea esta constituida por el cruce de dos órdenes, el jurídico en el que *la cuestión cultural*, aparecerá como un ‘*milieu*’ en el cual la racionalidad política del neoliberalismo será una de las tecnologías de gobierno para las conductas de los escolares y para su conversión en sujetos políticos, un medio que permite ser regulado y en el cual se generarán unas condiciones de acción sobre las acciones. En este campo de fuerzas, en la tensión entre estos órdenes, es donde sitúo la emergencia de ciertas *prácticas de ciudadanía* en la escuela contemporánea como un acontecimiento de saber-poder-subjetivación.

Específicamente en el tercer capítulo, se describe como ese orden jurídico ha operado un juego entre i) el derecho público de la soberanía, con un código legal o jurídico que prescribe lo que es permitido o prohibido, y en el que el sujeto es el sujeto de derechos en un sistema democrático ii) la mecánica disciplinaria, que opera entre la vigilancia y la corrección, y iii) las estrategias de seguridad que mantienen dentro de ciertos límites aceptables lo que suceda con la población escolar y que opera entre la libertad y la terapéutica. Esas fuerzas de poder entran en relación con una episteme basada en discursos de las ciencias de la conducta, la administración y la economía que estaría soportando una racionalidad política de gestión. Así, desde las reformas educativas desde 1962 hasta el 2002, se analizan mecanismos de soberanía que permiten ver cómo se ha formado un poder jurídico constituyente que a su vez se ha articulado con un poder disciplinario y biopolítico.

Por su parte, en el cuarto capítulo, se adoptó la categoría de régimen de la moral que permitió analizar cómo el *discurso de la crisis de valores* hizo aparecer la tensión entre un régimen de la moral religiosa-católica y otro que se consideró civilista, dos alternativas frente a lo que he llamado la emergencia de un problema de gobierno o de gubernamentalidad. También se rastrea la relación moral-ciudadanía que aparece cuando el ser ciudadano se emplaza en las interacciones de los sujetos en lo público y

con lo público y la moral entra a configurar un sistema de convivencia en la medida en la que define una serie de prescripciones sobre lo que se acepta como correcto o incorrecto en el actuar público, por lo que se hablaría entonces de una *moral cívica*. Es por eso que al hablarse, en este contexto colombiano, de una moral cívica se estará refiriendo tanto a virtudes cívicas como morales, tensionadas internamente bajo el juego estratégico entre el poder pastoral y el poder político.

El quinto, sexto y séptimo capítulos enfatizan en los efectos de los cruces entre el orden jurídico y el moral de la escuela contemporánea constituida a partir de los discursos de la crisis de valores. Así, el quinto capítulo muestra la emergencia de un nuevo dispositivo de gobierno de lo moral, que he denominado *régimen psi*, el cual sitúa desde los años 70, que retomando elementos del código religioso y del civilista configura un sistema de valores y reglas propios que articulados con unas tecnologías de formación y unas ciencias de la conducta, trata de llegar cada vez más adentro de las relaciones emoción-voluntad-razón del sujeto o de sus conductas dejándolas al gobierno de sí mismo, a la vez que las hace observables y evaluables.

El sexto capítulo da cuenta de la constitución de un nuevo dispositivo de gobierno político que ha situado la comunidad y la participación como *locus* de su actuación. He ubicado dos grandes focos de tensión en este juego; una primera tensión se constituye entre “la” *identidad nacional* frente a múltiples *identidades culturales*. Una segunda tensión está dada por el aparente repliegue de la *obediencia* frente una ‘ofensiva’ de la *participación*. Tensiones que tienen en común la emergencia de una matriz discursiva que tiene como centro de gobierno ya no la ‘sociedad’ (como unidad alrededor de la nación) sino la ‘comunidad’ (como diversidad de grupos identitarios) en la que aparecen enunciados como el de la diversidad, bien sea étnica, sexual, generacional o territorial; en tanto que ‘la participación’ constituye una esfera de ‘responsabilización’ que se vuelve funcional a esa condición primera del ciudadano contemporáneo que es la de ser ‘muy’ autónomo.

El séptimo capítulo, pone en escena el asunto de la biopolítica en la escuela de hoy. El tema no fue puesto caprichosamente sino que emergió en la medida en la que

indagaba por las transformaciones del currículo desde la segunda mitad del siglo XX. En esa labor apareció que la cívica y la urbanidad fueron desplazadas por la *cátedra de comportamiento y salud* que inevitablemente llevó a preguntarse ¿por qué tal y tan extraño desalojo? Este planteamiento derivó en dos periodizaciones, la primera ubicada entre 1974 y 1992, en el que las políticas de la salud entraron a la escuela como parte del currículo, desde dónde se quiso regular la salud sexual y reproductiva, esto sólo fue posible si se hacía visible el cuerpo del adolescente, pero ya no intervenido desde una anatomopolítica sino ahora desde una biopolítica, en un sutil desplazamiento del cuerpo individual al cuerpo social, gestionado desde la vida misma. El otro período, entre 1992 y 2006, muestra cómo discursos sobre la salud sexual girarían, a inicios de los 90, y a partir de un hecho particular, hacia nuevas políticas del cuerpo centradas en la sexualidad misma del adolescente escolar, que la harían un asunto público. Es en este capítulo en el que se ha puesto el mayor acento para mostrar las contraconductas de los jóvenes escolares y de los mismos maestros.

Finalmente se cierra con unas conclusiones, que hacen un balance de lo analizado y pretende reconstruir, desde el ejercicio de elaborar matrices de sentido, los hallazgos más importantes de la investigación.

# CAPITULO I

## UN AJUSTE DE LA MIRADA

### 1. La mirada crítica

En este trabajo se ha acudido a una forma de analizar el problema de la educación, preguntándose por su historicidad en tanto parte de una racionalidad particular de gobierno de las sociedades contemporáneas occidentales. Y pensar la pedagogía hoy, en palabras de la pedagogacolombiana, Olga Lucía Zuluaga “representa un compromiso histórico y una tarea crítica que encuentra, en el espacio del saber, un lugar propicio para la realización de investigaciones sobre la condición subalterna a la que es sometido el maestro por el Estado, y los procedimientos de control y las prácticas de subjetivación ligadas o producidas en la educación”<sup>1</sup>.

Una labor crítica, que además de ser evaluativa, no puede ser ajena a procesos de interrogación y cuestionamiento de la ‘verdad’ como productora de relaciones de poder, de un poder que a su vez construye una verdad, pero también es una crítica asumida como una *ontología de nosotros mismos*<sup>2</sup>, esto es, que la crítica mudará en una búsqueda histórica a través de los eventos que nos han llevado a constituirnos y a reconocernos como sujetos de lo que hacemos, pensamos y decimos.

En el contexto de esta perspectiva crítica, la construcción metodológica de la investigación que aquí se presenta, funge a manera de una ‘caja de herramientas’ que contiene nociones que en distintos momentos usó Michel Foucault para abordar sus estudios, tanto como de las construidas por el Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia, las cuales han resultado útiles para definir un armazón conceptual que me permitió operar analíticamente.

---

<sup>1</sup> Zuluaga, Olga Lucía. *Foucault, una lectura desde la práctica pedagógica*. En: Zuluaga Olga Lucia et al. *Foucault, la Pedagogía y la Educación*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 2005, p.13

<sup>2</sup> Foucault, Michel. *¿Qué es la ilustración, ...* p. 350

En primer lugar las nociones de *eventualización* y *problematización*<sup>3</sup> me ayudaron a historizar el objeto de estudio, la realización de una *lectura arqueológica-genealógica*<sup>4</sup> me permitió reconocer superficies de emergencia de enunciados que aparecen como manifestaciones de distintos modos de formar ciudadanos y de unas formaciones discursivas que operan para tal fin, lectura articulada a un foco analítico sobre el poder gracias a la noción de *gubernamentalidad*,<sup>5</sup> lo que me ha llevado a proponer la noción de *prácticas de ciudadanía*, la cual, articulada con la de *práctica pedagógica*<sup>6</sup>, me permitieron situar el análisis en una institucionalidad, en un campo de saber y en unas posiciones de sujeto específicas.

### 1.1. *Eventualizar y problematizar la educación ciudadana*

La necesidad de romper con las evidencias que apareció en la formulación del problema, significó el reto de deslocalizarme epistemológicamente, y para ello el sentido de la problematización y la eventualización sirvió como brújula permanente para orientar la mirada sobre el objeto de investigación.

El concepto de eventualización, es definido por Foucault como principio de inteligibilidad histórica, como “una ruptura de evidencias, en primer lugar. Allí donde nos sentiríamos bastante tentados de referirnos a una constante histórica, o una característica antropológica inmediata, o también a una evidencia que se impone de igual manera para todos, se trata de hacer surgir una singularidad. Mostrar que no era tan necesario como parecía”<sup>7</sup> Y esa ruptura de evidencias termina también con esa idea de linealidad histórica, de progreso, de evolución. En palabras de Foucault, *eventualizar* es

<sup>3</sup> Las dos nociones fueron tomadas de Foucault, Michel. *El Polvo y la Nube, Mesa Redonda*. En: La imposible prisión, debate con M Foucault. Barcelona: Editorial Anagrama, 1982

<sup>4</sup> La noción de arqueología fue estudiada en Foucault, Michel. *La arqueología del saber*. México: Siglo Veintiuno Editores, 1999 y la de genealogía en Foucault, Michel. *El orden del Discurso*, (2ª Ed.). Barcelona: Tusquets Editores, 1999.

<sup>5</sup> Tanto la noción de gobierno como la de gubernamentalidad es ampliamente descrita en Foucault, Michel. *Seguridad, Territorio y Población*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2006.

<sup>6</sup> Zuluaga, Olga Lucía. *Pedagogía e Historia*. 2a ed. Bogotá: Anthropos, 1999.

<sup>7</sup> Foucault, Michel. *El Polvo y la Nube*... p.61. Subrayado en el original

“remover una falsa evidencia [...] hacer aparecer no su arbitrariedad, sino la compleja vinculación con unos procesos históricos múltiples y, en muchos casos, recientes [...] Así que no se trata de reencontrar una continuidad oculta, sino de saber cuál es la transformación [...] la localización de una discontinuidad que no es otra cosa que la verificación de un problema a resolver”<sup>8</sup>.

En esas evidencias es en las que se apoyan nuestros saberes, nuestras prácticas y nuestras decisiones y romperlas, dice Foucault, es la primera función teórico-política de la eventualización. La segunda función es la de encontrar las estrategias y las relaciones de fuerza que han formado la evidencia o necesidad, analizándola según los múltiples procesos que la constituyen.

Por otro lado, el concepto de problematización se refiere al “conjunto de las prácticas discursivas o no discursivas que hace que algo entre en el juego de lo verdadero y de lo falso y lo constituye como objeto para el pensamiento (bien sea en la forma de la reflexión moral, del conocimiento científico, del análisis político, etc.)”<sup>9</sup>. Este concepto me parece, complementa muy bien la intención de la eventualización y combinados construye posibilidades distintas de leer un problema, abordar un objeto.

Me ha sido posible así, emprender un estudio histórico sobre las *prácticas de ciudadanía* en la escuela, no para indagar si ella ha cumplido con unos objetivos que le han asignado, ni para ‘evaluar’ si con ella se ha ampliado el ejercicio de la ciudadanía, sino para analizarlas como evento, lo cual significó estudiar los procesos que las hacen posibles (las técnicas de formación, los medios, las racionalidades, los saberes expertos, los conceptos, la constitución de espacios, los tipos de subjetividad, etc.), preguntar por lo que resultaba ‘obvio’ o ‘natural’ en ellas y por lo que las ha mantenido por fuera del campo del pensamiento. También significó analizar cómo se ha transformado un régimen de prácticas que tiene un efecto prescriptivo, un efecto de verdad en lo que se dice y lo que se sabe del objeto que se estudia, o dicho de mejor

---

<sup>8</sup>Ibíd., p. 59

<sup>9</sup>Foucault Michel. *La filosofía analítica de la política*. En: Estética, Ética y Hermenéutica, Obras Esenciales, Vol. III. Barcelona: Paidós, p.371

modo, ¿cómo es que ‘educar para la ciudadanía’ ha llegado a ser uno de los ‘objetos’ o ‘productos naturales’ de la escuela?

### 1.2. *Una lectura arqueológico-genealógica*

Tal como lo sugiriera Foucault en su texto *Qué es la ilustración*, una lectura crítica arqueológica, es metodológica en tanto “tratará a los discursos que articulan lo que pensamos, decimos y hacemos, como eventos históricos”<sup>10</sup>, una lectura crítica genealógica será más bien un fin en la medida en que “desprenderá de la contingencia que nos ha hecho ser lo que somos, la posibilidad de no seguir siendo, pensando o haciendo lo que somos, hacemos o pensamos”,<sup>11</sup> y aquí el dominio de referencia que retoma el autor es el de las prácticas.

La noción de *práctica* se refiere a lo efectivamente dicho y lo efectivamente hecho, en cuanto *formas de racionalidad que organizan esas maneras de hacer* y a la *libertad* con la que se actúa. Entonces, es necesario reconocer desde esta postura, que las prácticas discursivas (la episteme), abordadas por la arqueología, y las prácticas no discursivas (el dispositivo) abordadas por la genealogía, están en relación con juegos de saber/poder, reglas que delimitan lo que es lo verdadero y que es lo falso de lo que se dice y que ello, asumido como evidencia generalizable y naturalizable, debe romperse es decir eventualizarse y problematizarse.

La investigación arqueológica trasciende el ámbito de las disciplinas y se ubica en el ámbito del saber – la verdad – de lo social. La arqueología no es una disciplina interpretativa, no encuentra el sentido oculto, ella analiza el saber que se ubica en un plano discursivo, como práctica, en el que se abordan sistemas de enunciados. La arqueología **es una empresa puramente descriptiva**. Busca “describir enunciados, describir la función enunciativa de que son portadores, analizar las condiciones en que

---

<sup>10</sup>Foucault, Michel. *¿Qué es la ilustración?*, ... p. 350

<sup>11</sup>Ibíd., p. 349

ejercen su función, recorrer los diferentes dominios que supone y la manera en que se articulan”<sup>12</sup>. Entonces el estudio arqueológico se ejerce en la multiplicidad de registros discursivos, en su dispersión y “trata de captar el enunciado en la estrechez y singularidad de su acontecer”<sup>13</sup>. La finalidad es estudiar las reglas que han permitido la formación de los objetos, las posiciones del sujeto que habla, la aparición y transformación de sus conceptos y las elecciones teóricas. Así, analiza los discursos y ve cómo ellos pudieron formularse históricamente y sobre qué realidades históricas se articularon en un nivel específico: el nivel enunciativo.

El discurso es pues fundamental en este enfoque, por lo cual es necesario hacer unas precisiones. Para Foucault el discurso es una práctica social que produce un dominio de saber que está constituido por un conjunto de enunciados que dependen de una misma formación discursiva<sup>14</sup>, que se definen, aplican y transforman, que tienen diversas posibilidades de uso y apropiación y que configuran un espacio en el que el sujeto puede y debe asumir una posición para hablar de los objetos de que trata su discurso. Pero hay dos planos de análisis más que es preciso definir. Uno, es la *formación discursiva* que se establece cuando hay una regularidad entre un grupo de enunciados y el otro, es el de *práctica discursiva* que designa "un conjunto de reglas históricas, siempre determinadas en el tiempo y el espacio que han definido en una época dada, y para un área social económica, geográfica o lingüística dada, las condiciones de ejercicio de la función enunciativa"<sup>15</sup>.

Las prácticas discursivas poseen una realidad efectiva, se refieren a un hacer, se definen por el saber que forman, son susceptibles de ser historiadas, tienen una racionalidad que hace referencia al modo en que funcionan esas prácticas y “contempla variables que hacen distinción entre unos fines, unos efectos, unas estrategias y unos

---

<sup>12</sup> Foucault, Michel. *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI Editores, 2005, p.195

<sup>13</sup> *Ibíd.*, p.45

<sup>14</sup> “En el caso de que se pudiera describir, entre cierto número de enunciados, semejante sistema de dispersión, en el caso de que entre los objetos, los tipos de enunciación, los conceptos, las elecciones temáticas, se pudiera definir una regularidad (un orden, correlaciones, posiciones en funcionamiento, transformaciones) se dirá, por convención, que se trata de una formación discursiva” (*Ibíd.*, p.62)

<sup>15</sup> *Ibíd.*, p.198

usos”<sup>16</sup>. La arqueología, así, no analiza los discursos científicos sino los saberes que están en una práctica discursiva y que constituye un dominio de diferentes objetos que adquieren o no un estatuto científico. Por su parte las prácticas no discursivas, incluyen las relaciones de poder que fungen como condiciones de posibilidad de la formación de saberes.

Ahora bien, la relación de la arqueología con la genealogía, la establece Foucault en su ensayo *El orden del Discurso*. Allí afirma que el saber produce a su vez unas relaciones de poder en tanto toda producción de discurso es “controlado, seleccionado y redistribuido por un cierto número de procedimientos que tienen por función conjurar los poderes y los peligros, dominar el acontecimiento aleatorio y esquivar su pesada y temible materialidad”<sup>17</sup>

Por tanto, los discursos, que son portadores de saber, no pueden dejar de lado las fuerzas que los hacen funcionar en una sociedad dada y es aquí donde la genealogía intenta, desde la noción de *relaciones de poder*, analizar los modos en los que esas relaciones ‘producen’ objetos, instituciones, saberes, sujetos y prácticas, lo que Foucault denominó ‘dispositivo’. Entonces la parte genealógica “se refiere por el contrario a las series de la formación efectiva del discurso: intenta captarlo en su poder de afirmación y entiendo por esto no un poder que se opondría al de negar, sino el poder de constituir dominios de objetos, a propósito de los cuales se podría afirmar o negar proposiciones verdaderas o falsas”<sup>18</sup>. En resumen, el enfoque genealógico permite establecer el espacio de emergencia de una práctica, institución, discurso o subjetividad, como un evento singular en unas condiciones de existencia, que son situaciones que hacen posible la aparición de un determinado acontecimiento y no otro en su lugar.

El enfoque asumido me permitió mirar entonces ese objeto denominado *educación ciudadana* como una práctica discursiva, esto es, como un dominio de saber en el que es posible ver, en la dispersión de los registros, enunciados que han emergido

---

<sup>16</sup> Castro-Gómez, Santiago. *Historia de la gubernamentalidad*, Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2010, p.29

<sup>17</sup> Foucault, Michel. *El orden del Discurso*...p. 9

<sup>18</sup>Ibíd., p. 20

gracias a unas condiciones de posibilidad que le han dado existencia y a unos modos de funcionamiento, en un momento histórico. Esta lectura que se le hizo al objeto de estudio mostró por ejemplo la emergencia hacia mediados de los años 80, en nuestro país, de discursos como los de la crisis de valores que actuaron como condición para enunciar la escuela violenta, mostrándola como responsable de producir ciudadanos violentos, y que sirvió para intervenirla de una manera distinta a como se había venido haciendo.

Esta es sólo una de las caras que aparece en esa figura poliédrica de la que nos hablaba Foucault, y de la que no es posible predefinir su número exacto de aristas. La lectura genealógica, como se hiciera mención antes, no es un medio como si lo es la arqueología, sino un fin, en ese sentido el intento fue por mirar esas relaciones de poder que se hacen presentes cuando de ‘educar ciudadanos’ en la escuela se trata, hacer visibles los saberes que se interponen y que tienen pretensión de instalar alguna verdad, pero también la de mostrar cómo hemos sido producidos como ciudadanos, y quizá de manera más amplia, cómo es que se ha *gestionado la subjetividad política*. Pero esta noción la vi potenciada con la noción de gobierno, con lo que me aproximé a la definición más concreta de *práctica de ciudadanía*, de la cual daré cuenta en el numeral 3., de este capítulo.

### 1.3. *Sobre el saber pedagógico, la práctica pedagógica y el archivo*

Del trabajo investigativo del GHPP asumí para este trabajo la noción de *saber pedagógico*, de *práctica pedagógica*, la metodología propuesta de *archivo* y construidas a partir de la excepcional apropiación de la *Arqueología del Saber* por parte de Olga Lucía Zuluaga y que difundiera en su texto insigne *Pedagogía e Historia*.

La noción de *saber pedagógico*, es definida por Olga Lucía Zuluaga como ese saber que está conformado por los diferentes discursos a propósito de la enseñanza y reúne los temas referentes a la educación, la pedagogía, la didáctica y la enseñanza. “Es el conjunto de conocimientos con estatuto teórico o práctico que conforman un dominio

de saber institucionalizado el cual configura la práctica de la enseñanza y la adecuación de la educación en una sociedad. Circula por los más variados registros de poder y del saber”<sup>19</sup>

En estrecha relación con la noción de saber pedagógico, propuso la de *práctica pedagógica*, que nombra los procesos de institucionalización del saber pedagógico, es decir su funcionamiento en las instituciones educativas y comprende las formas de enunciación y de circulación de los saberes enseñados en tales instituciones, sin olvidar el sujeto que soporta ese saber y que lo ejerce en la institución. Para Zuluaga ese sujeto es el maestro, “el cual ha sido socialmente marginado como productor de ese saber”<sup>20</sup>.

La práctica pedagógica, no define la acción cotidiana del maestro en el aula de clase, como “prácticas discursivas, están cruzadas por prácticas interdiscursivas y políticas que imprimen al discurso pedagógico y a su ejercicio en las instituciones una forma específica de vincularse como saber a las prácticas sociales”<sup>21</sup>. Esto se muestra potente para comprender que la institucionalización de la *educación ciudadana* en la escuela se realiza desde un juego de relaciones discursivas que la intervienen, pero que se hace necesario identificar otras prácticas, en nuestro caso de *ciudadanización*, para comprender sus transformaciones en un momento histórico particular.

La noción de práctica pedagógica permite situarse en una institución, la escuela, un discurso, el saber pedagógico, y unos sujetos, el maestro y el estudiante, y operar metodológicamente, en tanto ella designa:

1. Los modelos pedagógicos tanto teóricos como prácticos utilizados en los diferentes niveles de la enseñanza.
2. Una pluralidad de conceptos pertenecientes a campos heterogéneos de conocimiento retomados y aplicados por la pedagogía.
3. Las formas de funcionamiento de los discursos en las instituciones educativas donde se realizan prácticas pedagógicas.
4. Las características sociales adquiridas por la práctica pedagógica en las instituciones educativas de una sociedad dada que asigna unas funciones a los sujetos de esa práctica.

---

<sup>19</sup>Zuluaga, Olga Lucía. *Pedagogía e Historia...* p.149

<sup>20</sup> *Ibíd.*, p.49

<sup>21</sup> *Ibíd.*, p.38

5. Las prácticas de enseñanza en los diferentes espacios sociales, mediante elementos del saber pedagógico<sup>22</sup>

Historiar las *prácticas de ciudadanía* en la escuela contemporánea permite recuperar la historicidad del saber pedagógico y de la práctica pedagógica, pero también la historicidad de la escuela, de la enseñanza, del maestro y el estudiante en nuestro tiempo presente. Esto es posible en este trabajo cuando se reconocen conceptos, objetos, nociones de otros saberes y disciplinas que son apropiados por la escuela, cuando se exploran sus relaciones con la práctica política, con los saberes enseñados, con las disciplinas que la prescriben, con sus teorías y métodos.

Otra noción metodológica que se retoma para esta investigación, y conectada con la anterior, es la noción de *Archivo*, entendido este no como una acumulación de documentos que conserva las cosas dichas, sino “como la organización de enunciados que conforman los discursos producidos y acumulados por una sociedad”<sup>23</sup>. Para la constitución del archivo en torno al tema de *educación ciudadana*, partimos de considerar que los discursos sobre ella se encontrarían dispersos en registros como:

- *Los conceptos propios del dominio que se analiza*, para lo cual se abordaron discursos de la filosofía, la sociología, la ciencia política y la psicología (las “ciencias de la educación”).
- *La normas que institucionalizan las prácticas de ciudadanía* dadas por los organismos gubernamentales del orden distrital, nacional e Internacional. En este caso se estudiaron leyes, decretos, resoluciones, documentos de políticas, informes oficiales de varios Ministerios, Institutos gubernamentales nacionales y de organismos multilaterales como UNESCO, Organización Panamericana de la Salud, UNICEF y OEI, Banco Interamericano, Banco Mundial, la Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo, entre otros.

---

<sup>22</sup> *Ibíd.*, p.147

<sup>23</sup> *Ibíd.*

- *La adecuación social a la que es sometido el discurso para efectos del poder político o económico* para lo cual se analizaron textos escolares de democracia, cívica, comportamiento y salud, urbanidad, competencias ciudadanas, religión, educación ética y en valores humanos.
- *La difusión llevada a cabo por organismos del Estado y sociedades de discurso*, para lo que la revista *Educación y Cultura* resultó crucial, así como el periódico *El Tiempo*, el periódico *Al Tablero* del Ministerio de Educación Nacional y el Magazín *Aula Urbana* del IDEP. También se acudió a memorias de encuentros en educación y discursos de Ministros de educación, de presidentes de la República y de un Alcalde de Bogotá.
- *La producción de saber por los sujetos de saber que institucionalizan una práctica*. En este registro se analizaron propuestas pedagógicas agenciadas desde el Estado, en particular del ministerio de Educación, Ministerio de Salud, IDEP, Instituto Luis Carlos Galán, Consejería presidencial para los Derechos Humanos, la DIAN, la Cámara de Comercio, la Secretaría de Educación de Bogotá y la Corte Constitucional.
- *La producción de saber por los sujetos de saber que lo configuran*, como proyectos de investigación sobre la escuela en el tema, para lo cual se acudió a las investigaciones de la academia universitaria y de ONGs, a algunas de las publicaciones de la Cooperativa Editorial Magisterio y la Revista Colombiana de Pedagogía.
- *Los registros propios de las Instituciones y las posiciones de sujeto de saber que puede asumir un maestro*; como los proyectos de investigación e innovación que pueden realizar en el aula, para lo cual el interés se centró en el archivo del IDEP y en algunas publicaciones de la Cooperativa Editorial Magisterio.

- *Las adecuaciones que producen en el saber pedagógico otros saberes hegemónicos*, para el caso de este estudio se constituyó un corpus documental que se tematizó como *discursos psi*.

## 2. El foco de la mirada: La noción de gubernamentalidad

La noción de gubernamentalidad fue la que resultó más potente para abordar este trabajo ya que lo que se ha pretendido aquí es comprender cómo hemos sido gobernados, cómo nos gobernamos y cómo gobernamos a otros.

Dado que es la noción que resultó ser central en la decisión metodológica para el análisis, me extenderé en la descripción de cómo Foucault la produjo, para luego exponer cual es la perspectiva metodológica que encontré en ella y cómo fue usada en la investigación.

En un giro crucial en el análisis clásico del poder, Foucault propone abordarlo, no desde el modelo bélico que ve el poder como dominación<sup>24</sup>, sino como la articulación de fuerzas productivas que actúan en las conductas, tanto las ejercidas sobre los otros como las ejercidas sobre uno mismo. El poder, afirma nuestro autor<sup>25</sup>, se ejerce a través de un tipo de relaciones entre los hombres que no es coercitiva, pues en todo ejercicio del poder siempre hay libertad y

En el fondo, el poder es menos una confrontación entre dos adversarios o la vinculación de uno con otro, que una cuestión de gobierno... Gobernar en ese sentido, es estructurar el posible campo de acción de los otros. El modo de relación propia del poder no debería buscarse entonces del lado de la violencia o

---

<sup>24</sup> Como lo supone en su texto de *Historia de la Sexualidad* en la que hay todavía una noción negativa o bélica del poder:

“Por poder hay que comprender primero la multiplicidad de las relaciones de fuerza inmanentes y propias del dominio en que se ejercen, y que son constitutivas de su organización, el juego que por medio de luchas y enfrentamientos incesantes las transforma, las refuerza, las invierte; los apoyos que dichas relaciones de fuerza encuentran, las unas en las otras, de modo que formen cadena o sistema o al contrario, los corrimientos, las contradicciones que aíslan a unas de otras, por último que las torna efectivas, y cuyo dibujo general o cristalización institucional toma forma en los aparatos estatales, en la formulación de la ley, en las hegemonías sociales” ( Foucault, Michel. *Historia de la sexualidad, la voluntad de saber*, 18ª edición en español. México: Editorial Siglo XXI, 1991, p. 112)

<sup>25</sup> Foucault, Michel. *Tecnologías del yo*, Barcelona: Paidós, 1990

de la lucha, ni del lado del contrato o de la vinculación voluntaria (los cuales pueden ser, a lo más, instrumentos de poder,) sino más bien del lado de un modo de acción singular, ni belicoso ni jurídico, que es el gobierno<sup>26</sup>.

Se trata así, de unas tecnologías de gobierno que suponen una racionalidad, esto es, una forma de pensar estratégicamente cómo se ejerce. A este resultado le condujeron sus análisis históricos, esbozados en 1976 y 1978, en los que amplió y modificó sus estudios anteriores sobre el panoptismo, el poder disciplinario, el biopoder y la biopolítica. ¿Pero qué es lo que hace que Foucault defina al poder en términos de gobierno?<sup>27</sup> Parece ser que su inquietud por comprender cómo la vida se fue convirtiendo, desde el siglo XVIII, en objetivo de poder, lo lleva a hacer una genealogía de esa producción política de la vida. Una forma de poder que desplegó una serie de mecanismos de seguridad aplicados a la vida de los hombres como seres vivientes y biológicos, no ya como cuerpos individuales sino como especie humana, como masa, como población, mecanismos que -articulados con viejas tecnologías disciplinarias-, se orientaron, y a no a hacer morir, como el viejo poder soberano, sino a hacer vivir, a fortalecer las fuerzas de la población.

Desde el análisis histórico de varios documentos sobre la policía, la razón de Estado, o el pastado, Foucault va precisando las diferencias y relaciones entre los mecanismos disciplinarios y los dispositivos de seguridad. Señala que, mientras la disciplina funciona aislando un espacio, los dispositivos de seguridad funcionan en circuitos cada vez más amplios, y sobre espacios abiertos. Mientras la disciplina reglamenta todo, la seguridad deja hacer todo, mientras la disciplina opera desde el código permitido/prohibido y prescribe lo que debe hacerse, el dispositivo de seguridad capta las cosas como se producen y aprende de ellas en el plano de su realidad efectiva para usarla -y hacerla actuar-, operando desde el código de la regulación/desregulación.

---

<sup>26</sup>Foucault, Michel. *Sujeto y poder*. En: En: Dreyfus y Rabinow (Eds.), Michel Foucault: más allá del Estructuralismo y la hermenéutica. México, D.F: Universidad Nacional Autónoma de México, 1988, p. 239

<sup>27</sup> La noción de gobierno ya había sido esbozada por Foucault en su curso *Los Anormales* de 1975, pero es en el curso de 1978 *Seguridad, territorio, población* cuando profundizará sobre el tema. (Foucault, Michel. *Seguridad, territorio, población*, ...)

La disciplina normaliza<sup>28</sup> por el procedimiento de descomponer en unidades a los individuos, los lugares, los tiempos los actos. Los clasifica, establece secuencias y fija procedimientos progresivos y de control permanente; finalmente separa de manera analítica a ineptos e incapaces de los que no lo son. Es decir que distingue entre lo normal y lo anormal.

La normalización, desde el modelo disciplinario, se construye a partir un determinado resultado que se consigue en la medida en que los actos de la gente se ajusten a una medida ‘normal’. Por el contrario, en los dispositivos de seguridad, la normalización opera no desde la prescripción, ni del impedir que algo suceda, sino que desde una racionalidad basada en la probabilidad y el azar, se deja actuar interviniendo la población desde el cálculo del riesgo, la peligrosidad y la individualización del fenómeno colectivo, se regula. El interés por este tema lleva a Foucault a proponer una historia del gobierno de los hombres para mostrar cómo fue posible la emergencia de lo que anunció como el biopoder y la biopolítica.<sup>29</sup> El tema del biopoder fue introducido

---

<sup>28</sup> Es necesario aquí hacer la distinción entre norma y ley y entre normación y normalización, tal cual lo hace Foucault. La primera distinción remite a las cinco diferencias fundamentales que establece el autor entre norma y ley: 1) la norma remite a los actos y las conductas de los individuos a un dominio que es, a la vez, un campo de comparación, de diferenciación y de regla a seguir, la ley por su parte remite las conductas individuales a un corpus de códigos y textos, 2) la norma diferencia a los individuos respecto de este dominio considerado como umbral, una media, un *optimum* que hay que alcanzar. La ley especifica los actos individuales desde el punto de vista de los códigos, 3) la norma mide en términos cuantitativos y jerarquiza en términos de valor las capacidades de los individuos. La ley en cambio, califica los actos individuales como permitidos o prohibidos, 4) A partir de la valoración de las conductas, la norma impone una conformidad que debe alcanzarse, busca homogenizar. A partir de la separación entre lo permitido y lo prohibido, la ley busca la condena, 5) finalmente la norma traza la frontera de lo que es exterior (la diferencia respecto de todas las diferencias): la anormalidad. La ley en cambio, no tiene exterior: las conductas son simplemente aceptables o condenables pero siempre dentro de la ley. (Ver: Foucault, M. *Vigilar y Castigar*. México: Siglo XXI Editores, 1998, pp.187-188 y Castro Edgardo. *Diccionario Foucault*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2011, pp.281-282). Es la misma distinción que hace en seguridad territorio y población entre normatividad, referida a la ley, y normalización, referida a la disciplina. (Ver: Foucault, M. *Seguridad, territorio, población...*p.75). Ahora bien, el autor aclara la segunda diferencia, entre normación y normalización, diciendo que la primera, situada en la disciplina, partía de una norma y a continuación era posible distinguir lo normal de lo anormal en relación con el ordenamiento efectuado por ella. Mientras que en la normalización lo que opera – de manera inversa- es un señalamiento de las diferentes curvas de normalidad y lo que la normalización procura es “hacer interactuar esas diferentes atribuciones de normalidad y procurar que las más desfavorables se asimilen a las más favorables [...] Lo normal es lo primero y la norma se deduce de él”. (Ver. *Ibíd.*, p.83)

<sup>29</sup> Aunque algunos lectores de Foucault afirman que él no hizo distinción alguna entre los dos términos, nos resulta útil acudir a la disertación que hace el filósofo colombiano, Rubén Sánchez, cuando señala que

por Foucault en el segundo tomo de *Historia de la sexualidad*<sup>30</sup> donde explicita su nueva mirada sobre el poder y tematiza nuevos mecanismos de regulación, ya no de los individuos sino de un problema distinto: la población. El poder soberano, de modelo bélico que se ejercía para matar y así poder vivir, se volvió una estrategia inversa en la que el poder se ejercía positivamente sobre la vida, esto es para hacer vivir, para administrar y calcular la propia vida. En la última clase del curso *Defender la sociedad*,<sup>31</sup> también aborda la noción para diferenciarla de las tecnologías disciplinarias y caracterizarla como un ejercicio que no es individualizador sino masificador, pero es en la primera clase del curso *Seguridad, territorio, población* en la que define biopoder como “el conjunto de mecanismos por medio de los cuales, aquello que en la especie humana constituye sus rasgos biológicos fundamentales, podrá ser parte de una política, una estrategia general de poder; en otras palabras, cómo, a partir del siglo XVIII, las sociedades occidentales modernas, tomaron en cuenta el hecho biológico fundamental de que el hombre constituye una especie humana”<sup>32</sup>.

La noción de gubernamentalidad le permitió a Foucault incluir la cuestión del Estado en sus análisis, pero entendido éste no como una esencialidad o abstracción, sino como un espacio más de gobierno. A partir de 1979 esta noción sufrirá en los análisis de Foucault una nueva transformación, cuando enuncia que gubernamentalidad tiene que ver más con las formas de *gobierno*, esto es, con la manera como se conduce la conducta

---

tanto biopoder como biopolítica son usadas por Foucault, para diferenciar entre una forma de racionalidad política y un conjunto de tecnologías de gobierno desplegadas por ella. “En efecto en tanto que la tecnología biopolítica puede ser definida como el conjunto de procedimientos gracias a los cuales se produce una población, el biopoder puede ser considerado como una forma de racionalidad política que somete a la vida produciendo a partir de ella individuos y poblaciones” (Sánchez A. Rubén. *Alcances y límites de los conceptos biopolítica y biopoder en Michel Foucault*. En: Sánchez A. Rubén (Ed.). *Biopolítica y formas de vida*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 2007, p. 34). Es el trabajo de Oscar Saldarriaga el que efectúa un análisis sobre la articulación compleja entre “tecnologías de gobierno” y “formas de racionalidad política” para dar cuenta de la invención de lo social en Colombia, y en el que sitúa la biopolítica como tecnología de poder de procesos de moralización sociobiológica y de medicalización. (Ver: Saldarriaga O. *Del Oficio del Maestro...* pp.190-205)

<sup>30</sup>Foucault Michel. *Historia de la sexualidad, el uso de los placeres*, 16ª edición en español. México: Editorial Siglo XXI, 2005

<sup>31</sup> Foucault Michel. *Defender la sociedad*, 4ª reimpresión. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. Págs. 217 – 259

<sup>32</sup>Foucault, Michel. *Seguridad, Territorio ...*p.15

de los hombres, y que es ella la que define el campo estratégico de las relaciones de poder “en lo que tienen de móviles, transformables y reversibles; y es un acontecimiento en la medida que toda relación de poder supone un análisis estratégico en el que no puede dejarse de lado el análisis de las contraconductas o las resistencias”.<sup>33</sup> En lo que estudia en sus últimos años, no sólo contempló la acción que se ejerce sobre la acción de los otros, sino que pensó que también habría lugar para las acciones que se ejercen sobre uno mismo. “[...] la noción de gubernamentalidad permite, creo, hacer valer la libertad del sujeto y la relación con los otros, es decir, lo que constituye la materia misma de la ética”<sup>34</sup>. Una ética que, en lo fundamental, para Foucault hace referencia a la relación consigo mismo y con la verdad en el ejercicio de la libertad, lo cual, al cruzarse con la noción de gobierno de los otros, proporciona el marco analítico de las prácticas de subjetivación.

En suma, lo que Foucault saca a la luz es que las *prácticas de gobierno* han constituido la subjetividad en Occidente moderno, estudiando inicialmente las tecnologías de discurso (arqueología del saber), de poder (genealogía de las relaciones entre sujetos) y en su última etapa, las tecnologías de sí<sup>35</sup> (modalidades de subjetivación). Este movimiento puede verse como un desplazamiento del autor, del campo de lo político al campo de lo ético; sin embargo, él mismo señalaría que no hay tal distancia al afirmar que su interés fue historiar los modos o prácticas de subjetivación desde tres ámbitos: el sujeto como objeto de saber, el sujeto como objeto de relaciones de diferenciación, y el sujeto objetivado como sujeto de sí mismo. El sujeto, desde la mirada de Foucault, no es asumido como una esencia, sino como efecto de gobierno que se constituye, bien sea a través de instancias de poder, como sujeto político; de

---

<sup>33</sup>Foucault, Michel. *Hermenéutica del Sujeto*, 2ª reimpresión. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2008, p.247

<sup>34</sup>Foucault, Michel. *La filosofía analítica...* 1999, p.414

<sup>35</sup> En esta perspectiva pensó sus trabajos sobre el sujeto, abordados en sus libros *historia de la sexualidad II*(1984) e *historia de la sexualidad III*, (1987) en sus cursos la *hermenéutica del sujeto* (2008), *el gobierno de sí y de los otros*(2009) y *el Coraje de la verdad : el gobierno de sí y de los otros II*(2010) .

objetivación de un saber, como sujeto de conocimiento; o a través de un trabajo ético, como sujeto moral.<sup>36</sup>

“Si se entiende por gubernamentalidad un campo estratégico de relaciones de poder en lo que tienen de móviles, transformables y reversibles, creo que la reflexión sobre esta noción de gubernamentalidad no puede dejar de pasar, teórica y prácticamente, por el elemento de un sujeto que se definiría en la relación de sí consigo. Mientras que la teoría del poder político como institución se refiere por lo común a una concepción jurídica del sujeto de derecho, me parece que el análisis de la gubernamentalidad -es decir: el análisis del poder como conjunto de relaciones reversibles- debe referirse a una ética del sujeto definido por la relación de sí consigo. Lo cual quiere decir, simplemente, que, en el tipo de análisis que trato de proponerles desde hace cierto tiempo, podrán ver que: relaciones de poder-gubernamentalidad-gobierno de sí y de los otros-relación de sí consigo, constituyen una cadena, una trama, y que es ahí, en torno de estas nociones, que debemos poder articular, creo, la cuestión de la política y la cuestión de la ética”<sup>37</sup>.

Según este planteamiento, no sólo estaría entonces el problema de cómo los sujetos se vuelven gobernables, esto es, que no es suficiente con ver la relación de eficacia entre quien gobierna y quien es gobernado, relación clásica que implicaría el reconocimiento de la autoridad ejercida por el gobernante por parte de quienes son gobernados, desde una aceptación voluntaria de su sometimiento. Si la ética tiene que ver con la constitución del sí mismo como sujeto moral, supone una práctica a través de la cual los seres humanos toman su propia conducta como objeto. Referirse al gobierno, a la regulación de la conducta, involucra remitir a una práctica que supone no sólo la experiencia en el gobierno político, sino de otras experiencias que vinculan el sujeto a múltiples formas de ser gobernado. En otras palabras, el gobierno implica saber no sólo cómo se ejerce la autoridad sobre los otros o cómo gobernamos el Estado o las

---

<sup>36</sup>Ver: Foucault, Michel. *Sujeto y poder...*

<sup>37</sup>Foucault, Michel. *Hermenéutica del Sujeto...* p. 247

poblaciones, sino cómo nos gobernamos a nosotros mismos y a otros, cómo se crean o creamos *prácticas de sí*.

### 2.1. *La dimensión metodológica de la noción de gubernamentalidad*

Si bien la noción de *gubernamentalidad* fue elaborada por Foucault en talleres históricos, como señala Senellart, ésta fue adquiriendo una significación general y abstracta. Así, la noción, tal como la fue elaborando Foucault, puede ser entendida a la vez como instrumento de análisis y como un objeto de investigación. Como objeto de investigación, es el resultado de la descripción del investigador que ha hecho un recorte en el dominio de análisis, lo que le permitió a Foucault analizar el problema del Estado Moderno, no como institución sino como espacio de prácticas de gobierno político, en donde se incorporan unas *tecnologías de gobierno* procedentes de *racionalidades políticas* diferentes -e incluso contradictorias entre sí (el Pastorado, la Razón de Estado, el Liberalismo y el Neoliberalismo). Racionalidades y tecnologías que, aunque parecieran sucederse en el movimiento histórico, Foucault las veía reacomodándose permanentemente, operando y articulándose unas con otras desde el siglo XIII hasta el XX.

Ahora bien, como instrumento de análisis, la noción permite al investigador operar de tal manera que puede distinguir los niveles de análisis, los métodos que corresponden a cada uno, y la periodización correspondiente. Es un concepto que se utiliza, no para desentrañar la limitación de una forma de gobierno ni su fracaso, sino para modular la validez de su análisis apoyado en dos dimensiones: una, las racionalidades políticas, esto es, las modalidades o formas políticas que se usa en el gobierno político; y dos, las tecnologías de poder sobre los sujetos que se articulan unas con otras y que operan de diversa manera, en diferentes momentos históricos.

Por ello, Foucault señalaría una serie de precauciones metodológicas para un análisis histórico de la gubernamentalidad<sup>38</sup>, esto es, de la relación racionalidad–poder:

- Comprender que una racionalidad política es el modo de definir las relaciones entre el Estado y los hombres, en particular de diferentes procesos económicos, sociales, culturales y técnicos, que se encarnan en instituciones y estrategias, y que tienen su propia especificidad política.
- Al desinstitucionalizar las relaciones de poder, esto es, al pasar al exterior de la institución desde una perspectiva genealógica, es posible identificar tecnologías, redes de alianzas, comunicaciones, puntos de apoyo, para ver cómo se forman, se conectan, se multiplican y transforman, descubriendo en qué y por qué son inestables.
- Al desfuncionalizar las relaciones de poder, se sustituye la investigación sobre la efectividad de la institución en el cumplimiento de sus funciones por la investigación sobre las tácticas y estrategias que le dan legitimidad por fuera de ella misma.
- Al captar la constitución de regímenes de verdad que constituyen un dominio, se permite analizar la racionalidad, no como un todo, sino como un proceso que se da en diferentes campos, fundado cada uno de ellos en una experiencia fundamental.
- Tomar como punto de partida las formas de resistencia contra las diferentes formas de poder.

A partir de esta mirada, que sin duda muestra la riqueza de la noción de gubernamentalidad como noción metodológica, sería necesario entonces incorporar al análisis de las racionalidades y las tecnologías, un tercer elemento para pensar las formas de gobierno: los procesos de subjetivación. Esto es, los procesos que determinan

---

<sup>38</sup> Que haría cada vez más precisas en textos citados en este trabajo como *El sujeto y el poder*, *Tecnología política de los individuos*, *La filosofía analítica de la política*, y en el curso de *seguridad, territorio, población*.

lo que debe ser el sujeto, “cuáles deben ser sus condiciones, que estatus debe tener, que posición debe ocupar en lo real o en lo imaginario para llegar a ser sujeto legítimo de tal o cual tipo de conocimiento”<sup>39</sup>

Así, el concepto de gubernamentalidad, nos permite no sólo estudiar una racionalidad política particular y su relación con el funcionamiento de ciertas tecnologías de gobierno para acceder a formas de gestión de la vida de los individuos, sino que también permite identificar los juegos estratégicos que generan contraconductas, pues como afirmara el mismo Foucault, donde hay poder hay resistencia, concepto que comienza a aparecer con contundencia en las reflexiones del pensador, a partir de 1978.<sup>40</sup>

Si bien la noción de gubernamentalidad le sirvió a Foucault para repensar el problema del Estado Moderno y recortar un dominio específico de relaciones de poder, debe aclararse que la noción se amplía a otras relaciones de poder justamente por la adopción del concepto de *gobierno* -definido como la conducción de la conducta-, lo que permite que sea usada para pensar las distintas formas de gobierno: la de los niños, la de las almas, la del propio Estado, etc., pues la gubernamentalidad lo que define es el campo estratégico<sup>41</sup> de las prácticas de gobierno.

## 2.2. *El uso de la noción de gubernamentalidad en esta investigación*

---

<sup>39</sup>Foucault Michel. *La filosofía analítica de la política...* p. 364

<sup>40</sup> En la clase del 1 de Marzo de 1978, en su curso *Seguridad, territorio, población*, Foucault desarrolla la noción de conducta y de contraconducta y -a pie de página-, el editor señala que en ese año la noción de resistencia está en el centro de la concepción foucaultiana de política. “La política no es nada más ni nada menos que lo que nace con la resistencia a la gubernamentalidad, el primer levantamiento, el primer enfrentamiento” (Foucault, Michel. *Seguridad, territorio, población...*p. 225).

<sup>41</sup> Lo estratégico también tiene un sentido específico para Foucault: los medios empleados en la consecución de un cierto fin, es por lo tanto una cuestión de racionalidad orientada a un objetivo. En segundo lugar se emplea, para designar la manera en la cual una persona actúa en un cierto juego de acuerdo a lo que ella piensa que sería la acción de los demás y lo que considera que los demás piensan que sería su acción, esta es la forma en que uno busca tener ventajas sobre los otros, y una tercera acepción es la que refiere a aquellos procedimientos usados en una contienda para privar al contrincante de sus medios de defensa y así obligarle a retirarse (Ver. Foucault, Michel. *El sujeto y el poder...*)

Mirar una práctica desde la perspectiva de la gubernamentalidad implica situarnos en un plano que nos ayude a ver cómo se configura y cómo opera el campo estratégico del gobierno de sí y de los otros, procurando analizar el cruce de las racionalidades políticas, los fines éticos y las formas de subjetivación producidas con las prácticas pedagógicas, toda vez que estas últimas son y están atravesadas por una serie de técnicas de gobierno que operan en tres instancias: instituciones, saberes y sujetos<sup>42</sup>. (Figura 1)

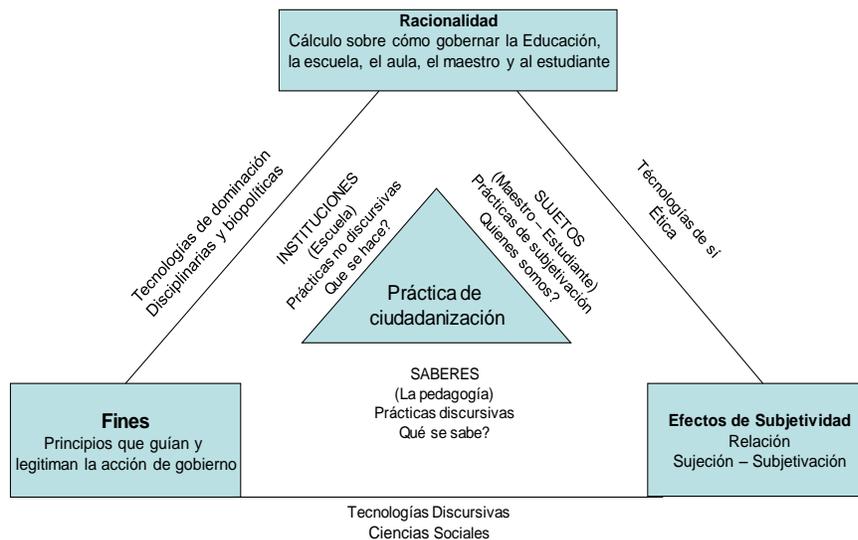


Figura 1. Enfoque metodológico de la noción de gubernamentalidad

El análisis de una racionalidad política, es decir, de aquella forma estratégica de ejercer el gobierno de los sujetos, mostrará los cálculos efectuados para gobernar la educación, la escuela, el maestro y el estudiante, quiénes les gobiernan, qué les gobiernan y de qué maneras, pero también hablará de los gobernados. En este sentido,

<sup>42</sup> El Grupo de investigación *Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia*, en especial, Olga Lucía Zuluaga, identificó al sujeto y las instituciones como instancias delimitadoras del saber pedagógico y de su práctica. (Zuluaga, Olga Lucía. *Pedagogía e historia...*)

De Marinis, siguiendo los estudios de la gubernamentalidad, en especial los realizados por Rose y Miller propone que

Un análisis de las racionalidades políticas podrá incluir varios aspectos: las diversas justificaciones morales de los modos particulares de ejercer el poder por parte de los diferentes tipos de autoridades; las nociones sobre las formas apropiadas, los objetos y límites de la política, y las concepciones sobre la correcta distribución de estas tareas entre las diferentes autoridades, ya sean seculares, espirituales, militares, familiares, pedagógicas, etc.<sup>43</sup>

En el polo de las racionalidades políticas, están los fines que orientan la acción de gobierno, para lo cual se proponen las preguntas *para qué y por qué se gobierna*, no sólo el ejercido sobre los otros, sino el desplegado sobre sí mismos, son las formas morales de administración de la vida. Es en este sentido que el análisis no privilegiaría una idea de poder dominante, sino que justamente, mostraría cómo se configuran unas relaciones de poder estratégicas —móviles y transformables—, que dan lugar al ejercicio de la libertad - por tanto, a unos fines éticos.

Por su parte las tecnologías de gobierno, siguiendo al mismo Foucault, contemplarían cuatro tipos que representan cada una de ellas una matriz de la razón práctica:

1) tecnologías de producción que nos permiten producir, transformar o manipular cosas, 2) tecnologías de sistemas de signos, que nos permiten utilizar signos, sentidos, signos o significaciones; 3) tecnologías de poder, que determinan la conducta de los individuos, lo someten a cierto tipo de fines o dominación, y consisten en una objetivación del sujeto; 4) tecnologías del yo, que permiten a los individuos efectuar, por cuenta propia o con ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conducta, o cualquier forma de ser, obteniendo así una transformación de sí mismos con el fin de alcanzar cierto estado de felicidad, pureza, sabiduría o inmortalidad.<sup>44</sup>

---

<sup>43</sup>De Marinis, Pablo. *Gobierno, gubernamentalidad, Foucault y los anglofoucaultianos (o un ensayo sobre la racionalidad política del neoliberalismo)* En: Ramos Ramón y García Fernando (edit.), *Globalización, riesgo y reflexividad. Tres temas de la teoría social contemporánea*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, 1999, p. 87

<sup>44</sup>Foucault, Michel. *Tecnologías del yo...*p.48

Las tecnologías de poder se corresponden a mecanismos prácticos a través de los cuales las autoridades<sup>45</sup>, que no son solo estatales, pretenden normalizar, guiar, instrumentalizar, las aspiraciones, ambiciones, pensamientos y acciones de los otros, a efectos de lograr los fines que ellas consideran deseables. Las tecnologías no tienen un autor o responsable único y consciente, como los saberes, las tecnologías distribuyen las funciones o posiciones de los sujetos según sus reglas de juego. Son mecanismos que resultan ser naturalizados y que conducen a la incorporación de hábitos, rutinas, convicciones que buscan, desde el cálculo, orientar y producir unos efectos determinados en la conducta de otros; pero, en todo caso, están sometidas a las libertades y resistencias de esos otros. Las tecnologías discursivas o de *sistemas de signos*, como las denominó Foucault, son aquellas que se orientarían a la producción de verdad. Deane resume el concepto de tecnología de gobierno, en este sentido, como “la relación entre formas de saber y ciertas actividades prácticas y técnicas por ejemplo, aquellas involucradas en la dirección de la conducta humana, la formación de capacidades y el modelado de personas, ciudadanos y entidades colectivas”<sup>46</sup>.

La subjetividad es un efecto de ese conjunto de juegos y procedimientos, en esa relación de fuerzas de poder que, como señala Rose, “supone identificar los modos en que los seres humanos somos individualizados”<sup>47</sup>, constituidos como sujetos de relaciones en las cuales nos hallamos direccionados por medio de diversas prácticas de gobierno y autogobierno. Esto involucra directamente la educación, si por ella se entiende las prácticas implicadas en la producción de subjetividades, y a la pedagogía

---

<sup>45</sup>Las “autoridades”, según Michel de Certeau, no son sino las fuentes o fundamentos de lo que hace creíble ante sus coetáneos, a un sujeto, a una institución, a un saber o a un símbolo; en la sociedad moderna éstas deben ser (o parecer), no recibidas o impuestas, sino producidas y reconstituidas desde abajo, a partir de un cierto dispositivo de credibilidad: “Por ‘autoridad’ entiendo todo aquello que hace (o pretende hacer) autoridad -representaciones o personas- y se refiere por tanto, de una manera o de otra, a lo que es ‘recibido’ como ‘creíble’”. Una sociedad, dice lapidariamente de Certeau, “resulta finalmente de la respuesta que cada uno dé a la cuestión de su relación con una verdad y de su relación con los otros. Una verdad sin sociedad no es sino un engaño. Una sociedad sin verdad no es sino una tiranía”. DE CERTEAU, Michel. *Les révolutions du croyable* [1974] En: ID, *La culture au pluriel*. París, Éditions du Seuil, 1993, p. 30.

<sup>46</sup>Citado en De Marinis, Pablo. *Gobierno, gubernamentalidad...* p.51

<sup>47</sup> Citado en Grinberg, Silvia. *Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*. Argentina: Miño y Dávila Editores, p.98

como uno de esos espacios de saber en el que se configura ese campo de relación de fuerzas, de encuentro, de voluntades, de distribución y producción de determinados tipos de discurso que prefiguran unos tipos de subjetividad. Así, el sujeto está en una relación de sujeción cuando es gobernado a través de tecnologías de poder y de significación y de subjetivación cuando logra dirigir su propia conducta.

### **3. La ciudadanía como tecnología de gobierno de la subjetividad política**

La formación de un hombre emancipado que halle la posibilidad de ejercer su libertad ha sido un ideal de las sociedades modernas desde el siglo XVI, pero es un ideal que aparece siempre como inacabado. Esa promesa que se torna invariablemente inalcanzable, puede ser entendida como efecto de un modo de legitimación política de las prácticas sociales de la modernidad, un mecanismo por el cual, la realización de un cierto porcentaje de su promesa sirve para mantener la esperanza de que, algún día, todos seamos incluidos aunque nunca se alcance el cien por ciento de su cumplimiento. Es este funcionamiento, por paradójico que suene, el que le ha permitido al Estado moderno “[...] ostentar siempre su legitimidad política sustentada en un sincero “interés social”, y constituye el complejo juego de promesa/resistencia por el cual los ciudadanos tendremos siempre derechos que reclamar y conquistas para defender. El que la ley, “el diseño ideal”, nunca se cumpla del todo, es lo que hace posible el funcionamiento siempre actualizado del dispositivo moderno de lo social”<sup>48</sup>

Esa misma paradoja visibiliza la construcción de un tipo de ciudadanía que configura la relación entre lo individual y lo político, que señala la sujeción de los individuos a unas reglas pero a su vez hace posibles los efectos de las luchas, las resistencias, las reivindicaciones y los contrapoderes. Si se entiende que este dispositivo de la promesa ciudadana hace parte constitutiva del funcionamiento de las sociedades

---

<sup>48</sup>Saldarriaga, Oscar. *Del oficio del Maestro...*p. 223. Las comillas son del original

democráticas, se ha de concluir que se está ante una de sus formas características de gobernar a los sujetos.

La ciudadanía, así entendida, se constituyó, desde las independencias del siglo XIX en Latinoamérica, en una estrategia de síntesis<sup>49</sup>, pues ella fue imprescindible para construir una identidad política que permitiera operar una arquitectura de memoria colectiva, de pertenencia, de sentimientos de lealtad a esa entidad llamada Nación a la que le apostó la élite latinoamericana del siglo XIX:

El proyecto decimonónico de la nación exigía la construcción de un mundo en el que todos sus gestores - políticos, militares, letrados - pudieran sentirse cómodos y seguros; un mundo en el que todos los signos tuvieran un referente, todas las palabras una significación y todas las acciones un fundamento. Los discursos teóricos sobre lo ‘nacional’ y ‘lo latinoamericano’ jugaron precisamente en consonancia con este propósito: transmitir a los ciudadanos la sensación de reconocerse a sí mismos en una ficticia ‘historia común’ que sintetizaba las contradicciones de raza, género, clase, edad y orientación sexual.

Esta estrategia que hace viable el gobierno de la población, puede situarse en tres niveles: 1- Una estrategia homogenizadora que prometía el reconocimiento de los derechos del Hombre y del Ciudadano elevándolo al estatus de sujeto jurídico y sujeto político, que le otorgaba un sentido de pertenencia, que lo hacía visible, que le daba voz y que lo hacía sustancia universal, lo que encierra unas relaciones tensionales en tanto individualiza y colectiviza al sujeto, en las que la ciudadanía es a la vez universal en su noción de humanidad y es singular referida al sujeto de derechos. 2- Es también una estrategia vinculante que configuraría las relaciones entre los sujetos y una comunidad política – por lo general el Estado -, estableciendo promesas identitarias y convicciones

---

<sup>49</sup> La noción de *estrategia* asumida en los tres sentidos propuestos por Foucault (ver cita a pie de página 41, p.39 de este trabajo) y el término *síntesis*, usado por Castro-Gómez para señalar como el Estado es entendido como la esfera en la que se pueden formular metas colectivas y válidas para todos, por considerar que la ciudadanía es una figura que concreta esas metas desde la producción de una identidad política común. (Ver: Castro-Gómez, Santiago. *Ciencias Sociales, violencia epistémica y el problema de la “invención del otro”*. En: Lander Edgardo (Comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2000)

compartidas, en la que el individuo estaría dispuesto a “sacrificar” su individualidad por la “cosa pública”. 3- Y es una estrategia diferenciadora que, para el reconocimiento de los derechos ciudadanos, definió lo público y lo privado regulando el primero, generalmente desde el derecho y dejando para el individuo la ilusión de que gobierna moralmente el segundo<sup>50</sup>. Como se verá en este trabajo, efectivamente es una ilusión, una “apariencia” –o un efecto de realidad-, pues la moral en tiempos contemporáneos es gobernada por otros en ámbitos de la propia intimidad del sujeto.

Estas tres estrategias se basan en - y producen - un tipo de subjetividad que ha sido construida históricamente a partir del juego complejo entre dos formas de racionalidad política distintas pero que han terminado por complementarse: las tecnologías de poder pastoral y las del poder político; que en el ajuste de su complementariedad han definido lo que le compete al Estado y lo que no, lo que es público y lo que es privado, como lo demostrará esta tesis tanto para el caso de la ‘educación moral’ como de la ‘educación sexual’.

En las tecnologías de poder pastoral, la metáfora del pastor y del rebaño caracteriza un tipo de vínculo personal entre gobernantes y gobernados que está en relación con tres cosas: la salvación, la ley y la verdad. Es el pastor quien debe guiar hacia la salvación, prescribir la ley, enseñar la verdad y cuidar no sólo a la comunidad en su globalidad, sino a cada individuo en particular durante su vida entera, por tanto es un poder individualizador. El rebaño existe gracias a la presencia permanente y a la acción directa del pastor, quien ejerce el poder como si fuera un deber y desde un sentido de abnegación y permanente vigilia. Por su parte del rebaño se espera la obediencia a la ley y la aceptación de la verdad enseñada. Esta forma de poder no puede ser ejercida sin el conocimiento de las mentes de cada individuo, “sin explorar sus almas, sin hacerles

---

<sup>50</sup> No se puede desconocer que en la delimitación de estos espacios se dan unas relaciones de fuerza que pugnan por correr la frontera que los separa y que es lo que justamente se presenta como efecto de gobierno. (Cfr.: Parada Lina María, Serna Adrián. *Cuerpo, subjetividades y ciudadanías. Dilemas de la ciudadanía incorporada. Prácticas de incorporación e incorporación de prácticas para la vida pública*. En: Cuadernos de investigación. No. 8. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2006)

revelar sus más íntimos secretos, lo que implica un conocimiento de la conciencia y la habilidad para dirigirla”<sup>51</sup>.

Pero este poder también actúa sobre el individuo “para conocerle, descubrirle, y para hacer emerger su subjetividad y estructurar la relación consigo mismo y con su conciencia”<sup>52</sup>. La laicización de este tipo de poder a partir del siglo XVIII empuja muchas de sus funciones en el ejercicio del gobierno que pretendió también hacerse cargo de las conductas de los hombres. Ese nuevo poder pastoral laicizado dejó de ser una cuestión de guiar a la gente para su salvación en el más allá, para pasar a ser una cuestión de asegurar su salvación en este mundo, para lo que desplegó técnicas disciplinarias.

Por su parte, la matriz del poder político, no se ocupa de los individuos sino como elementos constituyentes de una masa a la que se exige desplazar sus intereses particulares en función de los bienes generales, en un juego en el que la ciudad sobrevive a través del sacrificio de sus ciudadanos y la tarea de quien ejerce el poder político es formar sujetos civiles y así “nuestras sociedades han demostrado ser realmente demoníacas en el sentido de que asociaron estos dos juegos- el de la ciudad del ciudadano, y el del pastor del rebaño- en eso que se ha llamado Estados Modernos”<sup>53</sup>.

La multiplicación de los objetivos y agentes del poder pastoral y su combinación con el poder político focalizó el desarrollo del conocimiento humano alrededor de dos roles: uno globalizante y concerniente a la población – esto es la biopolítica con sus dispositivos de seguridad- y otro analítico, concerniente a la producción de individuos – esto es la anatomopolítica con sus mecanismos disciplinarios<sup>54</sup>. Saldarriaga resume así esta compleja distinción:

---

<sup>51</sup> Foucault, Michel. *Seguridad, territorio...*p.157

<sup>52</sup> Foucault, Michel. *La filosofía analítica...*p.125

<sup>53</sup> Foucault, Michel. *Tecnologías del yo...*p. 117

<sup>54</sup> Es pertinente aquí señalar la diferenciación que hace Caruso de estos dos tipos de tecnologías durante el siglo XVIII con la entrada del capitalismo industrial, teniendo presente que las tecnologías pastorales de gobierno ya habían mutado en algunos de sus elementos en las tecnologías disciplinarias, y que se articularon a los mecanismos de seguridad : a) La biopolítica, a diferencia de las disciplinas se

En este proceso, las tecnologías de poder pastoral, (de origen religioso, encarnado para nuestra sociedad en la Iglesia católica), y las tecnologías del poder político, (tendencialmente encarnada en las formas estatales), a las que en conjunto Foucault denomina matrices de racionalidad política, habrían aportado de modo conflictivo y a la vez complementario, sus tecnologías específicas de poder. El modo de ejercicio de las técnicas de poder pastoral, es dirigir y conducir los hombres a lo largo de su vida, es un poder que consiste en querer tomar a cargo la existencia de los hombres en su detalle [y desde su interioridad], y en su desenvolvimiento desde la cuna hasta la muerte, y ello para obligarles a una cierta manera de comportarse, asegurar su salvación.

La pastoría es por tanto un tipo de poder individualizante: se dirige a cada individuo, el pastor es aquel que se sacrifica por la salvación de cada uno y aquel que posee las técnicas y saberes necesarios para hacer visible la interioridad y hacerla consciente de sí en términos de verdad y bajo la forma de la confesión.

El poder político, por el contrario, no se ocupa de los individuos sino en tanto que elementos de una masa o un grupo, localizados en un territorio, unidades de una muchedumbre a quienes se les exige un sacrificio, incluso de la vida, por el “bien común” o el “bien de la ciudad o de la patria”. Ahora bien, agrega Foucault:

“de una manera paradójica e inesperada, a partir del siglo XVIII, tanto las sociedades capitalistas e industriales, como las formas modernas de estado que las han acompañado y sostenido, han tenido necesidad de los procedimientos, [...] de los mecanismos de individualización que el pastorado religioso había puesto por obra. A pesar del rechazo de instituciones [...] y creencias religiosas, ha habido una implantación, incluso una multiplicación y difusión de las técnicas pastorales en el marco laico del aparato de Estado”.<sup>55</sup>

---

desenvuelve no desde los cuerpos particulares sino en un campo de acción llamada sociedad de masas. b) el objeto de su intervención serán el cuerpo los individuos y los procesos vitales de la población. c) su localización en el mundo social: la biopolítica es casi siempre una intervención de tipo estatal mientras que las disciplinas son prácticas institucionales. d) las disciplinas funcionan en la formación del sujeto de manera inductiva: se puede apreciar que el paso de las personas a través de diversas instituciones disciplinarias producirá un efecto acumulativo de ordenamiento del sujeto. La biopolítica, por su parte, es un asunto estatal y su lógica de funcionamiento es más bien de tipo deductivo, ya que sus instrumentos clásicos, como las tasas de natalidad y de mortalidad y las condiciones de salud tanto como la situación de aprovisionamiento necesitaban de un saber totalizante que superaba con creces la dimensión individual institucional y que por lo tanto sólo podía ser recolectado y sistematizado por los aparatos estatales en expansión. e) la cronología de su aparición en escena social: Foucault fechó la aparición de la biopolítica de manera contradictoria, primero a mediados del siglo XVIII, luego a comienzos del siglo XIX. (Caruso Marcelo. *La biopolítica en las aulas*. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2005, p.45)

<sup>55</sup> Saldarriaga, Oscar *Del oficio de maestro...*, p.198. Las comillas son del original

Como efecto de todos los análisis anteriores, se concluye que la relación Estado-ciudadano no puede analizarse sólo como coerción o ideologización, ella es posible si hay varios puntos de encuentro, de productividad mutua, alrededor de, por ejemplo, la ‘necesidad’ de cuidar la vida, lo cual significa emprender acciones concretas con y sobre el cuerpo, tanto en forma individual como colectiva.

Desde este lugar entonces, asumo en esta tesis, que la formación de la ciudadanía, como subjetividad política, resulta de unas tecnologías de gobierno en un campo de acción e intervención generado a partir de un conjunto heterogéneo de prácticas, que he llamado *prácticas de ciudadanía*, entendidas no ya como el ideal de la ampliación de la ciudadanía sino como una estrategia que produce prácticas de ciudadanía. Prácticas que operan en el ámbito de las relaciones entre la individualidad – ‘lo moral’- de los sujetos (individuales o colectivos) y lo ‘político’ (lo estatal, lo público, lo común, que no siempre son sinónimos, y su delimitación mutua es objeto de luchas). Relaciones inscritas en racionalidades particulares y con unos fines éticos determinados y que contemplarían unas tecnologías que gobiernan la conducta de los individuos, que objetivizan el sujeto y que le permiten al sujeto actuar sobre si mismo. Técnicas que exploran nuevas estrategias para conseguir una transformación en las conductas de los sujetos – ciudadanos haciéndoles actuar de una manera y no de otra.

Se trata entonces de mirar que tipo de ciudadanía ha producido la racionalidad gubernamental neoliberal. Esa mirada es una mirada del presente que quiere indagar por las contingencias históricas y las estrategias de poder que configuraron a la ciudadanía moderna en sus pretensiones de universalidad, de normatividad, de homogeneidad, en fin, de verdad. Verdad que hoy es posible interrogar desde los desplazamientos que han dado lugar a prácticas de ciudadanía distintas y a un nuevo orden de discursos y de saberes que las han instalado y que las han legitimado.

Asumir el análisis de la cuestión de las prácticas de ciudadanía en la escuela desde el enfoque teórico de la gubernamentalidad implicaría i) asumir esas prácticas como una estrategia de gobierno orientada a dirigir la conducta de los sujetos y a producir en ellos una determinada subjetividad, pero también a describir las prácticas de

gobierno de los sujetos sobre ellos mismos ii) identificar las prácticas discursivas y no discursivas sobre este ámbito en un contexto histórico y social específico iii) describir la institución escolar en el marco de la relación educación – gubernamentalidad y las técnicas desplegadas para producir ciudadanía.

Se trató así de analizar como esas nuevas prácticas se articulan con un dispositivo específico llamado escuela que a su vez produce, administra, reparte saberes en un fin educativo que pretende formar unas subjetividades que funcionen adecuadamente. Entender cuales han sido los dispositivos de saber – poder desde los cuales se ha producido discursivamente un objeto de conocimiento llamado ciudadanía e investigar genealógicamente las condiciones de posibilidad de los discursos sobre ella. Indagar cómo se ha constituido a la escuela contemporánea como espacio de “educación ciudadana” y por el saber que se ha generado desde la escuela sobre lo que es ciudadanía y sobre lo que es ser ciudadano.

Como he sostenido ya anteriormente en este trabajo, no es suficiente con creer que haya habido un ‘progreso’ en la educación del ciudadano, ni en la misma ciudadanía, lo que afirmo es que ha habido unas mutaciones técnicas y tácticas que son posibles por la yuxtaposición de prácticas que se reacomodan para dar lugar a un evento singular. Consideré entonces que la transformación de las prácticas de ciudadanía en una Institución como la Escuela tenían que analizarse en la complejidad de su historicidad, en la articulación con racionalidades políticas y las tecnologías de formación que ellas despliegan en el marco de unos juegos de verdad y falsedad, que producen y regulan formas de hacer y unas formas de decir, en suma unas formas de gobernar, preguntas formuladas desde el marco de una “historia de la gubernamentalidad” abierta por Michel Foucault.

Por esos, los interrogantes no podrían seguir estando dirigidos solo a saber ¿qué debemos hacer para alcanzar una ciudadanía plena y activa, para educar en tal sentido a niños y jóvenes? Sino ¿desde qué tipos de prácticas hemos sido inventados como ciudadanos?, ¿cómo se expresa hoy el discurso de la ciudadanía en la escuela como estrategia de gobierno de la subjetividad? ¿Cómo es que se ha ido gubernamentalizando

la educación ciudadana en Colombia?, es decir ¿cómo se han producido unos procedimientos, cálculos, reflexiones, saberes y tácticas que han permitido ejercer una forma específica de poder, que es el gobierno sobre los otros, en tanto maneras de conducir la conducta de los sujetos-ciudadanos pero también en la movilidad de esas maneras que dejan ver a su vez contraconductas? El cómo se gobierna a los niños para hacerlos ‘ciudadanos’, o el para qué y cómo quiere la escuela formar ‘ciudadanos’, en medio de un permanente juego de tensiones pedagógicas, culturales y políticas, es lo que se constituyó en objeto de análisis, o mejor en el problema a estudiar en esta investigación.

## CAPITULO II

### LA CRISIS DE VALORES, 1980– 1997

A lo largo de casi dos décadas, en Colombia se produjo una verdadera ‘explosión’ de discursos sobre una *crisis*<sup>1</sup> en la que el país se sumergía a causa de la profundización de la violencia y, derivado de esto, de la violación sistemática de los derechos humanos. Hecho que aparece por primera vez visibilizado en el ámbito internacional tras la denuncia hecha en 1980 por Amnistía Internacional, en su informe sobre el llamado *Estatuto de Seguridad* instaurado por el Gobierno de Julio César Turbay Ayala (1978 – 1982), que en 1978 se elaboró como “plan de defensa de la Democracia”, el cual contenía los fundamentos para combatir a los grupos guerrilleros mediante la organización de la "defensa nacional", mecanismos para garantizar la "defensa civil" y la creación de "autodefensas"<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> “Esos fenómenos de escalada que se producen de manera regular y también se anulan de manera regular son en suma lo que a grandes rasgos se denominará [...] *crisis*. La crisis es el fenómeno de intensificación circular que sólo puede ser detenido por un mecanismo natural y superior que va a frenarlo, o por una intervención artificial”. (Foucault Michel. *Seguridad, territorio, población*,... p.82).

<sup>2</sup> “En su misión de investigación en Colombia en 1980, Amnistía Internacional recibió 600 denuncias de casos de tortura documentados; examinó en directo y verificó 60 de ellos hasta llegar a la evidencia, y tuvo conocimiento de registros de alrededor de 6000 casos. Otros organismos internos investigaron torturas perpetradas por funcionarios de la administración Turbay, como: el Instituto de Medicina Legal; la Cámara de Representantes; el Concejo de Bogotá; la Asamblea Departamental de Antioquia; el Foro Nacional por los Derechos Humanos. Todos comprobaron la existencia de una práctica sistemática de la tortura [...] En síntesis, se puede hablar de un cuatrienio (el del gobierno de Turbay) en el cual se ejerció un dominio militar absoluto sobre la población civil, apoyándose en instrumentos ilegales con apariencia “legal”, con el fin de desarrollar la más amplia ofensiva contra la oposición política. El registro de esta represión quedó consignado en documentos de varios organismos internacionales que visitaron Colombia en esos años e investigaron numerosas denuncias de violaciones a tratados internacionales. Amnistía Internacional realizó su misión de observación del 15 al 31 de enero de 1980; La Comisión Interamericana de Derechos Humanos de la OEA, la cual fue invitada apresuradamente por el Gobierno colombiano con la pretensión de contrarrestar el Informe de Amnistía Internacional, aceptó con inusitada rapidez (recibió la petición el 1º de abril de 1980, la respondió al día siguiente, 2 de abril, como caso insólito en su historia ya que siempre tarda meses y hasta años en tomar esas decisiones, y realizó su misión del 21 al 28 de abril del mismo año, produciendo un Informe bastante coincidente con el de Amnistía Internacional. También la Liga Internacional de los Derechos del Hombre (con sede en Francia) en unión con la Comisión internacional de Juristas Católicos, realizó una misión de observación en 1981” (Giraldo Javier. *El*

El diagnóstico de una crisis generalizada fue elaborado desde distintos lugares, pero en lo que coincidieron fue en señalar que dicha crisis era específicamente de valores, lo cual fue mostrado como la fuente de lo que acontecía. Esto hizo aparecer como urgente intervenir y desplegar una serie de acciones que detuvieran la crisis en nombre de la necesidad de formular otro proyecto de formación ético-político para el país que permitiera transformar las conductas violentas de los ciudadanos. La Escuela aparecía, de nuevo<sup>3</sup>, como espacio estratégico para producir este efecto.

Uno de esos lugares de diagnóstico fue el de los académicos universitarios que, como nuevos expertos, configuraron una lectura sobre el país y sobre la escuela clasificándolos como *escenarios violentos*. Un segundo lugar de diagnóstico produjo el discurso sobre el ‘fracaso’ moralizante de las instituciones civilizatorias, en especial el de la iglesia católica, mostrando la pugna entre esta institución y las aspiraciones secularistas que se desprendieron de la Nueva Constitución Política de Colombia, en su afán por gobernar la moral de los colombianos. En tercer lugar, aparecieron los discursos de la filosofía política, tanto en escenarios académicos-universitarios como de incidencia en políticas públicas, que quisieron constituir un marco de referencia para ese nuevo proyecto de formación ético-político que pareció oscilar entre lo religioso y lo secular. Y finalmente, desde la política educativa internacional se constituyeron nuevas nociones que guiarían en buena medida el rumbo de otros modos de educar moralmente desde nociones menos filosóficas y más entroncadas con una ‘episteme de la gestión’.

Estas cuatro formas discursivas, en su articulación, hicieron redefinir un viejo problema de gobierno, el asunto de la ingobernabilidad de la población frente a “la violencia”; que debía ser enfrentado a partir de nuevos cálculos, de la puesta en funcionamiento de otras estrategias, que en la escuela pasarían por la transformación de esa clásica tarea de ‘formar ciudadanos’, ya expuesta como insuficiente e ineficiente.

---

*proceso de paz de Betancur, una mirada desde las ONG de Derechos Humanos*, 1984, documento on line, consultado en <http://www.javiergiraldo.org/spip.php?article3>

<sup>3</sup>Ya en investigaciones de historia de la educación se ha señalado que ante la debilidad de otras instituciones de lo social, la escuela se vuelve el dispositivo sobrecargado de funciones “sociales”. (Ver: Saldarriaga, O. *El Oficio del Maestro y Sáenz...y Sáenz J. Saldarriaga O. Ospina A. Mirar la infancia ...*)

Debían producirse nuevas maneras de ser ciudadanos, no ya patriotas vehementes, ni devotos fieles, ni individuos obedientes, más bien se esperaba que se formaran ciudadanos pacíficos, solidarios, tolerantes y participativos.

### **1. El discurso de la violencia en Colombia: la escuela violenta y la destitución de la autoridad del maestro**

La situación actual del país, atravesada por una violencia generalizada, la violación permanente de los derechos humanos y una profunda crisis de valores que abarca todos los estamentos sociales, representa para el Movimiento Pedagógico un llamado a la reflexión sobre el papel formador de la escuela y una toma de posiciones tanto teóricas como prácticas<sup>4</sup>

El llamado que hacía Javier Sáenz, coordinador del Proyecto Pedagógico de la Organización no gubernamental *Foro Nacional por Colombia*, a los maestros del país, por las tres nociones que une -violencia, derechos humanos y crisis de valores-, resulta ser un arquetipo de lo que se fue transformando en la función de ‘educar ciudadanos’ en la escuela y de cómo se naturalizó esa nueva estrategia que hoy define a la escuela contemporánea en esa labor.

Esas nociones se ha rastreado particularmente en dos *eventos de saber*, procedentes del campo de la educación y ocurridos en 1988: El primero fue el Seminario *Educación en y para la democracia*, realizado en Cali en 1988; y el segundo, la publicación de un número de la Revista Educación y Cultura, órgano de la agremiación sindical de maestros –FECODE, dedicado al tema de educación y derechos humanos.

Los dos eventos permiten analizar cómo se constituyeron unas líneas de fuerza y unas posiciones de sujeto que dieron lugar a una serie de acontecimientos políticos y pedagógicos que en las últimas tres décadas, actuaron a modo de condiciones de existencia de distintas *prácticas de ciudadanía* en la escuela. Si bien estos eventos

---

<sup>4</sup> Sáenz Javier, *El currículo oculto: democracia y formación moral en la escuela*. En Revista Educación y Cultura No. 16, Educación y derechos Humanos Bogotá: FECODE, 1988, p. 14. Esta revista ha tenido un tiraje de 30.000 ejemplares y una cobertura en todo el país.

dejan ver una ruptura, también muestran regularidades en la singularidad de estas maneras de hacer-se ciudadanos, o mejor, de los modos de gobierno de la subjetividad política en nuestro tiempo reciente.

Entre estos discursos de la crisis que se rearticulan en la década de los ochentas, se destaca la aparición de unos ‘nuevos expertos’ en las ciencias sociales universitarias que se conocieron como ‘los violentólogos’, quienes se esforzarían por explicar las causas de la situación de violencia en el país<sup>5</sup>, la cual veían complejizarse por la aparición de escuadrones de la muerte, bandas de sicarios, grupos de autodefensas campesinas o de justicia privada, los asesinatos sistemáticos de sindicalistas, la ofensiva guerrillera en el contexto urbano<sup>6</sup>, el narcotráfico y la denuncia internacional de abusos de autoridad vinculados con los derechos humanos, lo que derivó en la paulatina pérdida de credibilidad en las instituciones y en la visibilización de Colombia en el mapa mundial como un país violento. Esta desconfianza no se suscitó sólo en el país, pues en el escenario internacional a mediados de los años 80, se desencadenarían importantes acontecimientos que desdibujaron el mundo bipolar; como la caída del muro de Berlín y la Perestroika y el paso de un Estado Benefactor a uno Neoliberal, sucesos que venderían con mayor fuerza la idea del sistema democrático y capitalista como el único viable. De otra parte las ciencias sociales declararon la crisis de los metarelatos o de la Modernidad, con lo que se abre un gran debate sobre las verdades universales que las mismas ciencias sociales habían ayudado a legitimar.

En busca de equilibrio, la llegada de la propuesta de ‘diálogo nacional’ del presidente Belisario Betancur (1982 – 1986), reflejaba los anhelos de paz del país y

---

<sup>5</sup>En el informe *Colombia: Violencia y Democracia* presentado al Ministerio de Gobierno en 1987, por Gonzalo Sánchez, se planteó la tesis de la pluralización de la violencia que distinguía tres etapas en la historia de Colombia: “la de las guerras civiles en el siglo XIX, en las que se manifiesta claramente las rivalidades entre las clases dirigentes, la violencia de los años cincuenta, conducida por estamentos populares, y la violencia actual en la que coexisten violencias de diferente tipo y procedencia”. (Citado por Tirado Mejía. *Del Frente Nacional al momento actual: Diagnóstico de una crisis*. En: Nueva Historia de Colombia. Bogotá: Editorial Planeta 1989, p.404)

<sup>6</sup>Que se manifiesta con la toma en 1980 de la embajada de República Dominicana en Bogotá por parte del grupo insurgente M-19, que nació a raíz de un supuesto fraude electoral en las elecciones presidenciales del 19 de abril de 1970

entusiasmo a muchos grupos sociales, agremiaciones y partidos políticos, incluyendo a sectores de izquierda. Del conocido como “acuerdo de la Uribe” nacía el partido político Unión Patriótica como fracción política de las FARC, mientras el M-19 firmaba el acuerdo de paz en el municipio de Corinto (Cauca); y Betancur, en un gesto de tregua acuartelaba las fuerzas armadas, mientras tanto los grupos paramilitares que se formaron durante el gobierno de Turbay, aparecían como grupos de autodefensas campesinas para proteger la propiedad de grandes terratenientes, al modo de ejércitos privados que hacían justicia por mano propia. Por otra parte, Betancur reactiva el proceso de extradición luego del asesinato del Ministro Lara Bonilla en 1984 por parte de narcotraficantes, lo que provocó una alianza entre ellos, conocida como *los extraditables*, quienes se apoyarían a su vez en grupos paramilitares de extrema derecha, para declarar la guerra al Estado y provocar la desestabilización política y social del país. Este período se conoció como el *narcoterrorismo*, e iría desde 1984 hasta 1993.

En 1985, el M-19 se toma el Palacio de Justicia y el ejército lo retoma con una acción violenta que dejó varios muertos y desaparecidos; y en este mismo año se inicia el genocidio del partido político de izquierda, Unión Patriótica. Durante el gobierno de Virgilio Barco (1986 – 1990) se recrudecieron los hechos de violencia y el tema de los derechos humanos se convirtió entonces en un asunto estratégico para el país.

En 1987 se creó la *Consejería Presidencial para la Defensa, Protección y Promoción de los Derechos Humanos* bajo la dirección del historiador Álvaro Tirado Mejía, cuya tarea principal fue la de promover que otras entidades del Estado y organizaciones sociales, asumieran su defensa. La Consejería serviría así como canal de comunicación para que individuos y organizaciones acudieran al Estado en busca del restablecimiento de los derechos vulnerados o para la prevención de eventuales violaciones, pero también para dictar políticas en la materia entre ellas la de una pedagogía de la democracia y los derechos humanos.

En esta línea, la Consejería realizó en 1988 el seminario *Educación en y para la democracia*, realizado entre la Universidad del Valle y el Ministerio de Educación Nacional–MEN. En este seminario participaron algunos de los nuevos expertos,

como Gonzalo Sánchez, historiador y director del informe *Colombia: Violencia y Democracia*, Álvaro Tirado Mejía, también historiador, Jaime Arocha, antropólogo de la Universidad Nacional; Carlos Eduardo Jaramillo, historiador; y Estanislao Zuleta, intelectual independiente, y miembro también de la Consejería. Los académicos presentaron en el evento algunas de las conclusiones del estudio, las cuales irían a fundamentar la propuesta pedagógica para ‘Educar en democracia’ diseñada por el MEN y publicada en una cartilla desde la *Dirección General de Capacitación y Perfeccionamiento Docente, Currículo y Medios Educativos* en 1989, dirigida a todos los maestros del país<sup>7</sup>.

Los conceptos básicos presentados en la cartilla fueron: derechos humanos, violencia y educación; con lo cual, dentro de los objetivos presentados, se pretendía invitar a los maestros a crear, formular y diseñar estrategias para introducir prácticas democráticas en la escuela, en la vida cotidiana de la institución y en las relaciones escuela-comunidad. En la cartilla se nombró *la violencia* como “el problema más grave que tiene el país” y se afirmó que para vencer la desazón ante la violencia sólo había un camino: “confrontar a cada ciudadano con sus posibilidades de compromiso en su vida cotidiana: sea como padre, desde el hogar; como intelectual, desde la academia; como educador y como alumno, desde el escuela”<sup>8</sup>. Con esto el maestro y el estudiante eran *situados en la escuela como ciudadanos*, y las nociones de *violencia, paz, convivencia y derechos humanos* aparecieron en la red de discursos que circularon en la institución escolar y, a través de ellas, emergió un nuevo enunciado: ‘la escuela violenta’.

---

<sup>7</sup> Esto coincidía con el informe del Relator Especial de la ONU sobre Ejecuciones Sumarias o Arbitrarias, de la visita realizada a Colombia en 1989: sugiere que en aplicación del mandato constitucional debiera promoverse la instrucción cívica como disciplina obligatoria a nivel de primaria y de secundaria, sobre la base del estudio dinámico de la Constitución y de los derechos humanos y dar prioridad a la elaboración de materiales didácticos y de manuales prácticos para colmar la necesidad existente en todos los proyectos del área educativa (ONU. Relatoría sobre ejecuciones sumarias o arbitrarias en Colombia, 1989. Documento on line consultado en: <http://www.hchr.org.co/documentoseinformes/documentos/html/informes/onu/reex/E-CN-4-1990-22-Add-1.html>

<sup>8</sup> MEN, *Educación en y para la democracia*, Bogotá: MEN, 1989, p. 16

El Ministro Manuel Francisco Becerra, en la presentación de la cartilla, señalaba que la educación del país debía “formar un ser humano, un colombiano, que vivencie, quiera y defienda la democracia y la paz”, ideal este que enseguida se contraponía a lo que consideraba era lo ‘real’ de la situación educativa del país, cuestionando a una escuela que consideraba antidemocrática y en parte responsable de educar para la violencia, pero además viendo en ella el espejo de lo acontecido en la sociedad, en una lectura muy cercana a las posiciones que señalaban a la escuela como reproductora de desigualdades e injusticias:

La escuela ha sido escenario de prácticas antidemocráticas que se viven en la concepción autoritaria de la docencia y la existencia de reglamentos inflexibles en la escuela, lo que trae consigo el desapego por las prácticas de convivencia pacífica. Por ello es importante reflexionar sobre la responsabilidad de los esquemas educativos tradicionales en la formación de ciudadanos violentos, y sobre lo que la escuela puede hacer frente al papel de formación de los hombres del futuro, en una cultura de convivencia democrática. Por otro lado, la escuela no es ajena a las dificultades de orden social y político que vive el país; refleja su crisis de valores, la presencia de dogmatismo e intolerancia.<sup>9</sup>

Por su parte, Álvaro Tirado Mejía afirmaba que “la cultura de la violencia” que azotaba a los colombianos, hundía “sus raíces en una formación autoritaria, en la familia y en la escuela, ya que el autoritarismo caracteriza en una gran parte a nuestra población, la actitud de los adultos hacia los niños, de los hombres hacia las mujeres, y en general de los poderosos hacia los débiles”<sup>10</sup>. El término *cultura* se usó en sentido negativo para nombrar un conjunto de creencias, prácticas, códigos de comportamiento y normas que darían sentido a esa forma de actuación violenta de la sociedad colombiana. Al mismo tiempo la ‘cultura de la violencia’ fue convertida en un objeto de análisis, por lo que en adelante sería estudiada desde distintas perspectivas.

Pero el discurso de la violencia en la escuela no sólo apuntó a la inflexibilidad de sus reglamentos, o a la verticalidad de las relaciones interpersonales del maestro con el alumno, sino también a una violencia particular, la que vincularon con el conocimiento:

---

<sup>9</sup> *Ibíd.*, p.5

<sup>10</sup> *Ibíd.*, p.9

“No podemos asumir la actitud de sabelotodo, de depositarios de un saber sagrado, acabado e inmutable”<sup>11</sup>. Esta afirmación iría seguida de esta otra: “desde el conocimiento, en la escuela [...] estamos mostrando que todos tenemos posibilidades iguales; y que somos ignorantes cada uno de una manera diferente”.<sup>12</sup> He aquí una primera destitución del maestro como sujeto de un saber que le fuera propio, pues no es que él supiera algo, es que él, como cualquier otro, tampoco sabe. La igualdad de condiciones dada a maestros y estudiantes daría lugar a aquellas posturas que clamarían por la figura de un maestro que no enseñara sino que aprendiera de y con sus estudiantes, pues en una ‘escuela democrática’ los estudiantes participarían también con su saber y confrontarían el de su maestro, quien ahora ‘mediaba’, ‘facilitaba’ o ‘dinamizaba’ el aprendizaje.

En la crítica que los académicos universitarios y el MEN hacían al autoritarismo del maestro y en la apuesta por la democratización de la escuela, se ve aparecer dos paradojas. La primera; la desaparición de una escuela antidemocrática será a su vez la aparición de la figura de un maestro sin ‘autoridad’<sup>13</sup> pedagógica. La segunda; la entrada de la democracia a la escuela será también la visibilización del conflicto, que Zuleta vinculará con la entrada de los derechos humanos como norma de regulación de la convivencia escolar

Lo más importante es que los estudiantes sepan cuáles son sus derechos, en qué condiciones se puede vetar a un profesor [...] que los profesores sean criticados y puedan también defenderse. Lo importante es tomar medidas, poner en entredicho ciertas prácticas, ciertos poderes, ciertos abusos, que los estudiantes tengan sus propios representantes, que comiencen a vivir la democracia. Desde luego, que no sean discriminados por razones familiares, raciales o religiosas. La vivencia de los derechos humanos es irremplazable. La escuela necesita un espacio legal en el que se pueda diferir, pelear, estar en desacuerdo, una ley que se pueda interiorizar. La democracia tiene que ver también con ese tipo de normas que convienen a todos, así no se compartan ideas o precisamente porque no se comparten ideas. La introducción de los derechos humanos como práctica en la educación seguramente será conflictiva; pero cometeríamos un error muy grave si aspiráramos a que todo el mundo acepte sin objeción alguna los

---

<sup>11</sup> *Ibíd.*, p.16

<sup>12</sup> *Ibíd.*, p.16

<sup>13</sup> En el sentido dado por De Certeau y que he expuesto, a pie de página, en el capítulo introductorio.

derechos humanos. La sociedad misma es conflictiva pero necesitamos un espacio que nos permita no estar unos en contra de los otros, sino enriquecernos. Una sociedad es capaz de enriquecerse con sus propios conflictos, de vivir con ellos de manera que cada vez sea más fecunda.<sup>14</sup>

En el mencionado evento de la Universidad del Valle en 1988, se criticó el establecimiento de la Democracia como una asignatura, señalándose que esto no era suficiente en la medida en la que a través de ella sólo se transmitían y se repetían unos contenidos sobre el tema; frente a lo cual se invitaba a que la escuela retomara “su liderazgo formativo, ético y cultural para fomentar el respeto de las libertades individuales y las posibilidades de diferencia y pluralidad en el desarrollo colectivo e individual, que vivencie como una práctica permanente y como posibilidad para la construcción de paz y convivencia política”<sup>15</sup>.

En el evento se presentaron experiencias escolares que acudían a gobiernos escolares y a la organización, promoción e integración juvenil a la comunidad, queriendo demostrar que construir una “comunidad educativa democrática” era posible por “autogestión”, y que con ello era viable una “desmitificación del poder y del currículo en tanto recuperación del conocimiento cultural”<sup>16</sup>. Dos preguntas se propusieron para clasificar las prácticas de los maestros en la escuela: “¿De qué forma opera la democracia en nuestra escuela? y ¿Cuáles son los comportamientos democráticos y antidemocráticos en el contexto escolar?”<sup>17</sup>

Así, pareció necesario que a la escuela entrara la democracia como experiencia, con lo cual se previó también la entrada del conflicto, y con él los problemas de convivencia considerados por los ‘expertos’ como propios de las prácticas democratizadoras. En palabras de uno de los expertos que participaron en el evento: “debemos pensar en cómo contribuir a que los niños crezcan con la idea de que los árbitros sociales son necesarios. Es un absurdo que la gente haga ‘justicia’ por mano

---

<sup>14</sup> MEN, *Educación en y para la democracia*, Bogotá: MEN, 1989, pp. 19-20

<sup>15</sup> *Ibíd.*, p.32

<sup>16</sup> *Ibíd.*, p.35

<sup>17</sup> *Ibíd.*, p.16

propia y el pensar que el otro, el distinto, el que no pertenece a nuestra tradición, no tiene un aporte que hacer o ni lo ha hecho, históricamente”<sup>18</sup>. Exigencia que retoman los autores de textos escolares para tratar de manera distinta la democracia como contenido escolar.

Subrayo aquí un par de asuntos. El primero, es la forma de nombrar la escuela como un *espacio legal*(o jurizado), ese espacio que no es la sociedad, y que necesariamente derivará en un conjunto de prácticas destinadas a formar desde la escuela un ciudadano que sepa afrontar, a partir de un sistema de juridicidad definido por el derecho, las fragilidades de una convivencia que se le crea como una necesidad imperiosa. El otro tema es que *el conflicto* sea nombrado en su forma positiva, ya no es un problema a eludir, es una oportunidad; y para ello se le deslinda de la noción de violencia, nociones que ya los expertos se dedicarán a diferenciar muy concienzudamente para diseñar propuestas de educación para la paz o para la ‘resolución’ o ‘tramitación’ ‘pacífica’ o ‘creativa’ del conflicto, que estarán igualmente en la línea del derecho.

El segundo evento “educativo” al que me he remitido, aconteció en el mismo año de la publicación de la cartilla del MEN, y fue la publicación del número 16 de la Revista *Educación y Cultura*, editada por el sindicato nacional de maestros – FECODE<sup>19</sup>–, dedicado al tema de educación y derechos humanos, en la que se pueden leer posiciones distintas a las expresadas por los violentólogos y que, se podría decir, están situadas desde el campo intelectual de la pedagogía. Uno de los temas tratados es

---

<sup>18</sup> Arocha Jaime, citado En: *Ibíd.*, p.12. Las comillas son del original

<sup>19</sup> La Federación Colombiana de Educadores había promovido el Primer Congreso Pedagógico en 1982, en el donde se formalizó el llamado Movimiento Pedagógico; el cual surgía de una fuerte crítica al modelo de la tecnología Educativa de los años 70 y a la propuesta de reforma curricular que el MEN presentaba en los 80, pero también se nutría del auge de los Movimientos Sociales que intentaban construir Proyectos Alternativos. Esto posibilitó la configuración de una subjetividad docente centrada en la figura del maestro como intelectual, con un saber propio –la pedagogía – lo cual jugará un papel importante en las tácticas asumidas por los docentes frente a las estrategias de gobierno. Tamayo, Alfonso. *El Movimiento Pedagógico en Colombia*, en: Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.24, p. 102 –113, dez. 2006, p.102, consultado el 15 de julio de 2009 en [http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes\\_anteriores.html](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes_anteriores.html)

el de la autoridad pedagógica, pero habrá otros autores que compartirán la lectura de los violentólogos sobre la crisis de valores.

El editorial empieza señalando que “difícilmente la escuela y la educación podrían escapar o ser ajena al clímax social y político que vive el país y su aspecto más neurálgico: la violencia, la crisis de valores y la violación reiterada de los derechos humanos”<sup>20</sup>. El editorial pretendía responder al señalamiento que se le hacía a la escuela y a los maestros de ser los responsables de la crisis; recordando que “la escuela fue despojada de sus fines formativos, éticos y culturales, y la responsabilidad por sus resultados compete a quienes la han dirigido y orientado, los mismos que hoy ante los resultados de su propósito educativo, recurren presurosos a tratar de enmendar sus errores bajo el amparo de campañas a favor de los derechos humanos”<sup>21</sup>.

La crítica a la cartilla publicada por el MEN y la Consejería presidencial, y a la Cátedra de democracia<sup>22</sup>, señalaba que estas estrategias no eran suficientes para hacer frente a la crisis de violencia que vivía el país. Sin embargo, el editorial anunciaba el compromiso del magisterio con el desarrollo de una cultura democrática “centrada en la formación de una conciencia ciudadana, la solidaridad, el respeto por la diferencia, la convivencia civilizada en la diversidad de opciones y opiniones políticas, en la vivencia y defensa de los derechos humanos”<sup>23</sup>.

Se reitera la imagen de una escuela que ha infringido continuamente los Derechos Humanos, y emerge así la sensación de una Institución que necesita cuestionarse así misma, inspeccionar su ‘interioridad’ para que logre entenderse como un espacio que debe ahora ser democrático en sus relaciones y garante de los derechos humanos.

Se cuestionen así mismas y encuentren respuesta a la problemática vigente y se haga el ejercicio de vivenciar los derechos humanos, más que enseñarlos por

---

<sup>20</sup> Editorial de la Revista Educación y Cultura No. 16, Bogotá: FECODE, 1988, p. 2

<sup>21</sup> *Ibíd.*

<sup>22</sup> Se refieren a la *Cátedra de Democracia, paz y derechos humanos*, instaurada por el gobierno de Belisario Betancur (1982 – 1986) en medio de la reforma curricular de los 80 y de la cual daremos cuenta más ampliamente en el siguiente capítulo.

<sup>23</sup> Editorial de la Revista Educación y Cultura...

medio de cátedra. Afirmación que apoya FECODE, ya que se debe propiciar en los maestros una toma de conciencia sobre que no deben continuar reproduciendo la sumisión como modelo social. Pero se necesita de la concientización de los maestros, primero, para que puedan ellos generar conciencia en sus alumnos<sup>24</sup>

Otro de los articulistas de la revista presentaba la reflexión sobre la relación educación–derechos humanos, que insistía en los reclamos de varios sectores: “la educación no debe ser para, sino en los derechos humanos, enseñar los valores de manera transdisciplinaria y permitir espacios de construcción y no de repetición, permitir el espacio de intersubjetividad, donde los valores valgan y no sólo sean objetos de estudio; donde los derechos tengan valor y no sólo sean contenidos programáticos”<sup>25</sup>. La educación en derechos humanos debía apuntar a formar a los futuros ciudadanos “para que sean gestores, defensores y promotores de una conducta solidaria, fraternal y acorde con lo mejor del humanismo”<sup>26</sup>.

La línea abierta por el Sindicato se vería explícita con la participación de Germán Toro, directivo de FECODE, en la 32ª Asamblea de la Confederación Mundial de Organizaciones de Profesionales de la Enseñanza, reunida en 1988 en Australia, en la que la Agrupación se adhiere a la declaración de la Asamblea sobre los valores democráticos como de vital importancia en la enseñanza pública, “por ser los principios y prácticas contenidas en la declaración universal de los derechos humanos y en la defensa de una escuela laica”<sup>27</sup> y la cual se publicaba en el mismo número de la revista.

En ese marco, el citado texto de Javier Sáenz plantearía justamente dos asuntos. El primero, sería la exploración de un modelo de formación moral y el segundo; la necesidad de que ese modelo se deslindara del poder pastoral de la iglesia católica. El primer planteamiento de Sáenz proponía distanciarse de modelos como el de la “indoctrinación de la pedagogía clásica que implícitamente parte de una visión del niño como salvaje e inmoral y en que se le imponen los valores considerados como legítimos

---

<sup>24</sup> Martínez H y Martínez E. *Los Derechos Humanos en la escuela: infracción continuada*, en: *Ibíd.*, p.35

<sup>25</sup> Calvo Muñoz, C. *Cultura escolar y derechos Humanos*, *Ibíd.*, p. 25

<sup>26</sup> Zafra Calderón, D. *La educación y los derechos humanos*, en: *Ibíd.*, p 33

<sup>27</sup> Resolución sobre Valores en la enseñanza pública, en: *Ibíd* p. 38

por su familia y el grupo social o nación al que pertenece, así como la adaptación y el conformismo acrítico a estos valores preestablecidos”<sup>28</sup>, tanto como del modelo basado en postulados rousseauianos que consideraban que el niño es innatamente moral e idealizaban al niño como “fuente de toda bondad y de los más altos valores, y en el que toda disciplina y ejercicio del poder por parte del maestro es visto como imposición y autoritarismo”<sup>29</sup>.

Sáenz afirmaba que este modelo tendía a caer en

un relativismo moral absoluto en que cualquier planteamiento o acción por parte del niño tiene que ser respetado o acogido como afirmación de su identidad cultural o individual. Estos modelos, al tratar de crear una escuela libre de toda autoridad y disciplina, sin ningún tipo de restricciones para el alumno, crean un “paraíso artificial” que no prepara el alumno para la vida real que como todos sabemos esta cruzada por todo tipo de restricciones y obstáculos inherentes a la vida en comunidad.<sup>30</sup>

El autor proponía asumir este dilema rousseauiano entre libertad/autoridad, desde los postulados de Freud y de Kohlberg, que plantean que el niño es amoral, es decir que no está predeterminado a ser bueno o malo, sino que mas bien es un sujeto que no tiene conocimiento ni del bien ni del mal. Sería entonces tarea del maestro formarlo moralmente, pero asumiendo dos roles: el de filósofo y el de sicólogo moral:

filósofo moral consciente de las implicaciones morales de sus propias acciones y valores; y un psicólogo moral que busque entender el pensamiento del niño y la manera como éste percibe el significado moral de las acciones del maestro; y que el maestro, anclado en su saber pedagógico, en una elevada práctica moral y en una profunda reflexión ética, cuestione los juicios morales ingenuos del alumno, que le presente dilemas morales de la vida cotidiana, y aleccione, cuestione y discuta con el alumno, creándole conflictos y dudas morales para que este avance hacia la etapa del desarrollo moral que tanto Dewey como Kohlberg definen como “autónoma”<sup>31</sup>.

Efectivamente, filosofía moral y sicología moral serían, en las siguientes dos décadas, parte de los saberes que asumirían la tarea de repensar y redefinir el modelo de formación moral de los estudiantes en el país. El segundo planteamiento de Sáenz, lo

---

<sup>28</sup> Sáenz Javier. *El Currículo...*, en: *Ibíd* p.18

<sup>29</sup> *Ibíd.*

<sup>30</sup> *Ibíd.*

<sup>31</sup> *Ibíd.*, p.19

muestra inmerso en los debates del momento sobre la crisis, en los que la idea de ‘relativismo moral’ estaría en el centro de las discusiones filosóficas, así como la validez de un modelo universal de normas y de unos máximos morales frente a la emergencia de lo cultural, la crítica a un individualismo profundizado y la necesidad de construir una ética laica que, como él mismo afirmara, se trataría “de una empresa bien difícil si tenemos en cuenta que en nuestro país ninguna ética laica parece haber reemplazado el poder moral que antes ejercía la iglesia”<sup>32</sup>.

[...] En estos planteamientos sobre la educación moral, se busca llegar a una comunidad más amplia donde priman los principios universales de justicia; se parte del postulado de que las decisiones basadas en principios universales de justicia son decisiones sobre las cuales todos los hombres morales pueden estar de acuerdo. Mientras que en torno a las decisiones basadas en reglas morales convencionales, los hombres entrarán en conflicto, ya que estas decisiones se adhieren a sistemas y reglas que pueden ser contradictorios, de acuerdo con la cultura e ideología de los diferentes grupos<sup>33</sup>.

Esta tensión que exponía Sáenz sacaba a luz la fuente de los debates sobre la formación moral que se desplegaron en la década del 90, en la que la irrupción del pluralismo cultural y su correlato, el pluralismo moral, pondrían de manifiesto la insuficiencia de los modelos universalistas que los negaban, asunto que también emerge con el anuncio de la crisis de la modernidad. El agotamiento de este modelo, centrado en la razón, la moral universal y los ideales ilustrados, significó también el de la sociedad industrial, el de la figura del Estado Nación y de la misma noción de ciudadanía; lo que supuso interrogar la función moralizante de las instituciones que lo soportaban.

## **2. El discurso sobre el ‘ fracaso’ de la función moralizante de las instituciones modernas**

Los debates sobre la crisis se profundizaron en los años 90 justamente sobre aquellas nociones que evidenciara Sáenz: principios universales/ morales

---

<sup>32</sup> *Ibíd.*, p.18

<sup>33</sup> *Ibíd.*, p.19

convencionales, identidad cultural e individual/identidad nacional y moral religiosa/ética laica.

Con el advenimiento de una Nueva Constitución Política que proclamaba a Colombia como un “Estado Social de Derecho, [...] democrática, participativa y pluralista fundada en el respeto de la dignidad humana”<sup>34</sup> parecía accederse a un proyecto laico para el país, con el que no todos estaban de acuerdo, en particular la Conferencia Episcopal Colombiana, vocera de la institución que había hegemonizado la formación moral de los colombianos prácticamente durante cinco siglos.

La reacción defensiva de la Iglesia Católica<sup>35</sup>, ya había empezado con el acto de recoger firmas para mantener el nombre de Dios en el encabezamiento de la Constitución y con la solicitud de explicitar los principios éticos, naturales o cristianos, que deberían inspirarla. El comunicado del presidente de la Conferencia Episcopal, que sirvió de base para el artículo de prensa que presento en seguida, fue provocado por el informe de Derechos Humanos presentado por la Procuraduría General de la Nación en el cual se señalaba que la situación de atropello a los derechos humanos se debía a “fallas de la moral cristiana”:

La situación de atropello a los Derechos Humanos no se debe a fallas de la moral cristiana, sino a la debilidad de la justicia que ha dejado que la impunidad se enseñoree y le dé vía libre a los violentos y a los deshonestos. Así lo expresó ayer monseñor Pedro Rubiano, presidente de la Conferencia Episcopal, al referirse al informe sobre Derechos Humanos presentado por la Procuraduría General de la Nación.

En un documento enviado al procurador Carlos Gustavo Arrieta, monseñor Rubiano manifiesta su complacencia por el informe y por la propuesta de iniciar correctivos inmediatos de parte de todos los organismos del Estado. “Usted expresa que la Procuraduría ve con esperanza y como punto de partida la Constitución de 1991 y en especial el establecimiento de una Carta expresa de derechos. Afirma la necesidad de pasar del mandato jurídico a la convicción

---

<sup>34</sup>*Constitución Política de Colombia*, Bogotá: Editora SuperNova, 1991, p.9

<sup>35</sup>Nos acogemos a la acepción del uso sociológico del término que propone Oscar Saldarriaga “es decir, su carácter de institución de pastorado, con un magisterio dogmático y teológico, jerarquía, clero regular y secular, alto y bajo, masculino y femenino, y fieles o ‘laicos’ en diversos grados de organización”. Y a los términos ‘laicos’ y ‘laicidad’ en “su acepción más general y amplia: fieles no consagrados a la “vida religiosa”. (Saldarriaga, Oscar. *La racionalidad del fanatismo: independencia, secularización y educación en Colombia, siglos XVIII al XX*. En Revista Hist. Educ. 29, Ediciones Universidad de Salamanca, 2010, p.98)

ética y personal del problema. En estos puntos estoy muy de acuerdo con usted, señor Procurador, porque reflejan el sentir de un pueblo inerme y desconcertado por el permanente irrespeto a la vida y a la dignidad de la persona humana. Pero igualmente existen aspectos que la Iglesia no comparte, especialmente aquellos que relacionan la crisis que se vive con una falla de la moral cristiana y menos aún la propuesta de crear una religión civil o de ética laica, de la que hoy carecemos. Nadie niega la tremenda crisis de los valores morales que vive la sociedad colombiana. La Iglesia Católica permanentemente denuncia esta realidad y llama a los hombres de buena voluntad a afirmar esos valores imprescindibles para el logro del bien común, tales como el respeto y defensa de la dignidad humana, de la vida, la protección de los derechos individuales y sociales, el fortalecimiento de la familia, la promoción de una educación moral, religiosa y cívica de la niñez y de la juventud, la responsabilidad con Dios, con el prójimo y con la naturaleza. Así, sostiene la Iglesia, que la Nueva Constitución, con toda su potencialidad, por sí sola no cambiará el país y que son las personas quienes dan vida a las instituciones. Por eso, es preciso que el cambio de Carta vaya acompañado por el cambio de actitudes. Su propuesta de construir la religión civil o la ética laica, parte de un supuesto falso: que los valores de la moral católica perdieron vigencia. Le pregunto: ¿una ética laica no tendría que reconocer igualmente el valor de la vida humana, de la dignidad de la persona, de la unidad de la familia, del respeto a todos los Derechos Humanos?”, dice monseñor Rubiano. Finalmente señala que la moral católica se fundamenta en el Evangelio y responde a la vocación y trascendencia del hombre. “Lo que necesita el país es precisamente que en una educación integral de los ciudadanos se reafirme el valor de la conciencia.”<sup>36</sup>

Esta declaración de Monseñor Rubiano, muestra una prolongación de la lucha entre el poder pastoral y del poder político que venía del siglo XIX, lucha entre el derecho y la moral, es decir, entre la ley y la conciencia individual.<sup>37</sup> Pero lo que la situaba de manera distinta en este momento histórico en particular, era la pregunta que planteaba el jerarca. Interrogante que no podría tener una respuesta contundente en términos de distinguir los presupuestos de una ética laica de una moral religiosa, pues lo que suele llamarse moral cívica, entendida como un conjunto de valores cívicos y de virtudes morales que estarían fundamentados en Occidente por un ideal normativo como los derechos humanos y por la noción de dignidad como su fundamento, no ha sido exclusiva de una tradición secular, pues ya había sido asumida por la Iglesia católica.

---

<sup>36</sup>“No a la religión civil: iglesia”. *El Tiempo*, 4 de octubre de 1991.

<sup>37</sup>Para un análisis histórico de este conflicto, desde la perspectiva del sistema educativo republicano, ver: Echeverri Sánchez, Jesús Alberto. *Santander y la Instrucción Pública, 1819-1840*. Bogotá: Foro Nacional por Colombia/ U de Antioquia, 1989

Es preciso hacer un paréntesis aquí para mostrar cómo, en efecto, una forma discursiva de lo “social” se venía configurando desde distintos sectores católicos en Latinoamérica y en varios escenarios. Los primeros, surgidos en los años 50 en la región, fueron los movimientos de Acción Católica de obreros y estudiantes, luego fue la primera reunión plenaria del CELAM (Consejo Episcopal Latinoamericano) realizada en 1955, en la que se congregaron obispos de todo el continente en Río de Janeiro para analizar las consecuencias de la difusión del protestantismo, el comunismo y el secularismo y en la que se empezaron a reconocer los problemas sociales del continente. El tercero escenario fue el de las comunidades de base eclesiales, “generalmente conducidas por un laico y motivadas por la fe cristiana, que se consideran a sí mismas como parte de la Iglesia y que están comprometidas en trabajar juntas para mejorar sus comunidades y para establecer una sociedad más justa”<sup>38</sup> y el cuarto fue el de los documentos surgidos del Concilio Vaticano II, que determinaban la postura oficial de la jerarquía global y local.<sup>39</sup> Citemos apartes de uno de estos documentos, la Constitución Pastoral *Gaudium et spes* publicada en 1965, en los que se ve como era enunciado ‘lo social’:

Crece al mismo tiempo la conciencia de la excelsa dignidad de la persona humana, de su superioridad sobre las cosas y de sus derechos y deberes universales e inviolables. Es, pues, necesario que se facilite al hombre todo lo que éste necesita para vivir una vida verdaderamente humana, como son el alimento, el vestido, la vivienda, el derecho a la libre elección de estado ya fundar una familia, a la educación, al trabajo, a la buena fama, al respeto, a una adecuada información, a obrar de acuerdo con la norma recta de su conciencia, a la protección de la vida privada y a la justa libertad también en materia religiosa

---

<sup>38</sup> Berryman Phillip. *Liberation Theology. The Essential Facts About the Revolutionary Movement in Latin America and Beyond*. New York: Pantheon Books, 1987. Edición digital autorizada para el Proyecto Ensayo Hispánico de la versión en español: Teología de la liberación. México: Siglo XXI, Editores, 1989. En: <http://www.ensayistas.org/critica/liberacion/berryman/>.

<sup>39</sup> El Concilio Vaticano II, fue convocado por Juan XXIII en 1959 sucedido, tras su muerte, por Paulo VI desde 1963 a 1965. El evento tuvo entre sus objetivos lograr una renovación moral de los fieles en todo el mundo, pero en el fondo se constituía en un mecanismo para diseñar y desplegar una estrategia que le devolviera a la Iglesia católica el poder que en ese momento se veía vulnerado por los cambios culturales que estaban acaeciendo en el mundo occidental. Una estrategia que se nutrió en la difusión de una doctrina que atendiera las nuevas demandas sociales y políticas de los fieles y que constó con lecturas distintas y a veces opuestas al interior de la misma Iglesia. (Alberigo, Giuseppe. *Breve historia del Concilio Vaticano II*, vol. V. Salamanca: Ediciones Sígueme, 2008, capítulo 8)

[...] El orden social, pues, y su progresivo desarrollo deben en todo momento subordinarse al bien de la persona, ya que el orden real debe someterse al orden personal, y no al contrario[...] La profunda y rápida transformación de la vida exige con suma urgencia que no haya nadie que, por despreocupación frente a la realidad o por pura inercia, se conforme con una ética meramente individualista. El deber de justicia y caridad se cumple cada vez más contribuyendo cada uno al bien común según la propia capacidad y la necesidad ajena, promoviendo y ayudando a las instituciones, así públicas como privadas, que sirven para mejorar las condiciones de vida del hombre[...] Es necesario por ello estimular en todos la voluntad de participar en los esfuerzos comunes. Merece alabanza la conducta de aquellas naciones en las que la mayor parte de los ciudadanos participa con verdadera libertad en la vida pública. Debe tenerse en cuenta, sin embargo, la situación real de cada país y el necesario vigor de la autoridad pública. Para que todos los ciudadanos se sientan impulsados a participar en la vida de los diferentes grupos que integran el cuerpo social, es necesario que encuentren en dichos grupos valores que los atraigan y los dispongan a ponerse al servicio de los demás [...] La conciencia más viva de la dignidad humana ha hecho que en diversas regiones del mundo surja el propósito de establecer un orden político-jurídico que proteja mejor en la vida pública los derechos de la persona, como son el derecho de libre reunión, de libre asociación, de expresar las propias opiniones y de profesar privada y públicamente la religión. Porque la garantía de los derechos de la persona es condición necesaria para que los ciudadanos, como individuos o como miembros de asociaciones, puedan participar activamente en la vida y en el gobierno de la cosa pública.<sup>40</sup>

Podría verse en lo que dice la Constitución Pastoral una secularización del poder pastoral, esto es; un juego complejo en el que el efecto es la combinación de elementos del poder pastoral con elementos del poder político; una suerte de combinación entre prácticas de gobierno de los otros y prácticas de gobierno de sí mismo, entre el gobierno político y el gobierno ético. Un juego de complementariedad en el que se van definiendo qué y en qué niveles algo es competencia del Estado o no, qué es público y qué es privado, y cuya finalidad común es hacerse cargo de la conducta propia y de los otros.

Esta ‘secularización’ conoce su forma más radical de la lectura de ‘lo social’ de la realidad Latinoamericana en la Teología de la Liberación que, en su ‘opción por los pobres’, incorporó algunos elementos de marxismo y en general de la teoría social, pero sobre todo en la asunción jurídica que hace del individuo – persona - como sujeto de

---

<sup>40</sup> Constitución Pastoral *Gaudium et spes*. *Sobre la iglesia en el mundo actual*, 1965, consultado en: [http://www.vatican.va/archive/hist\\_councils/ii\\_vatican\\_council/documents/vat-ii\\_const\\_19651207\\_gaudium-et-spes\\_sp.html](http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_const_19651207_gaudium-et-spes_sp.html)

derechos. Así el discurso social de la iglesia católica devino político, mostrándolo en los análisis que hiciera sobre justicia social, la lucha por los derechos civiles, pero también pastoral en la adopción de la idea sobre la pobreza como pecado social y de la redención alcanzada solo con un compromiso político.

Si bien en Medellín se gestaron algunas ideas de lo que sería la Teología, en Bogotá el jesuita belga Roger Vekemans y el obispo Alfonso López Trujillo en 1971 se encargarían de poner freno al movimiento, tendencia que se consolidaría en el país en 1974, con la Ley 20, que ratificaba el Concordato y que entraría en vigor en 1975, aprobado por los dos partidos políticos tradicionales. Este suceso intentaría conciliar las discrepancias para volver a posicionar la imagen monolítica de la Iglesia católica aunque se dijera que “la Iglesia y el Estado, al estipular este Concordato, han querido manifestar, no una voluntad de dominio, sino el sincero deseo de auténtico servicio al bien de la persona humana y la comunidad, consideradas así sus exigencias temporales y eternas a la luz de las nuevas circunstancias que son propias de nuestro tiempo”<sup>41</sup>.

La tendencia restauradora continuará matizando lo que estaba generando la teología de la Liberación en el tercer encuentro de la CELAM en 1979, en cabeza ya de Trujillo, y en el papado de Juan Pablo II en Puebla, pero es desde 1983 en cabeza del cardenal Joseph Ratzinger, el jefe de la Sagrada Congregación para la Doctrina de la Fe del Vaticano, que se emprendería la restauración definitiva del poder moralizador de la Iglesia, que en Colombia se asume con una nueva ratificación del Concordato en 1985. El mismo año un sínodo mundial de obispos que tuvo lugar en Roma reconoció que los esfuerzos por la justicia eran una “dimensión constitutiva” en la enseñanza del Evangelio.

Tal como lo señala Berryman, “esa acción, a la que explícitamente llamaron “liberación”, era entonces central —no periférica— en el objetivo de la Iglesia. Así, en el mismo instante en que la teología de la liberación provocaba controversia en el

---

<sup>41</sup>Caicedo, José Joaquín. *La reforma concordataria de 1942 y sus proyecciones en el Concordato de 1973*, En: Revista Credencial, edición No. 41, 1993, versión *on line* consultada en <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/revistas/credencial/mayo1993/mayo2.htm>

catolicismo, algunos de sus principios centrales se convertían en posturas oficiales de la Iglesia”<sup>42</sup>. El lenguaje social quedó en los intersticios de la Institución eclesiástica, no otra cosa permitiría que el pastorado de la iglesia católica siguiera vigente.

Con estos antecedentes, se puede entender que la implicación más evidente para los sectores que buscaban, a inicios de los 90 en el país, construir una ética cívica, era la dificultad de encontrar otros referentes distintos a los promovidos por esa Iglesia Católica que ya había apropiado para sí el lenguaje social, desde la década de los 60. Lo que no resultaba tan sencillo máxime cuando aquella Institución en su interior ya no era monolítica y hacia afuera se encontraba con las más acuciantes necesidades de responder a su reactualización permanente. Lo que afirmo es que la propuesta de secularización de la moral en el país nunca se ha dado en confrontación directa con la Iglesia y que esta a pesar del desplazamiento que sufrió en la tarea de moralizar a los colombianos ha podido construir artilugios para hibridarse y fluir por los intersticios de la secularización.

La Nueva Constitución colombiana proclamó la libertad de las personas y la igualdad de todos ante la ley y siendo fiel a los preceptos de una filosofía liberal y de una idea de ciudadanía en tal sentido, prohibió entre otras conductas, la discriminación por razones de religión y estableció que el Estado debía promover las condiciones para que este mandato fuera efectivo, especialmente en favor de quienes habían sido discriminados y marginados. En el artículo 19, además garantizaba la igualdad de todas las confesiones religiosas e iglesias ante la ley, amparando la libertad de toda persona de expresar y difundir sus opiniones, ya fueran estas de carácter religioso, filosófico o político. Esto no significó que se anunciara por primera vez esa libertad pues ya en Colombia desde de la Constitución 1886 se hablaba de tolerancia de cultos, aunque no de libertad de cultos y de conciencia –ésta se introduciría en la reforma concordataria de 1942-<sup>43</sup>, diferencia para nada sutil pues esta última apuntará a una forma de conducción

---

<sup>42</sup> Berryman, Phillip. *Liberation Theology* ...s/p

<sup>43</sup>Por sutil que parezca la diferencia es necesario aclarar sus significados:La libertad de conciencia consiste en el derecho que se reconoce a todo hombre de tener creencias religiosas que estén de acuerdo con su razón, su tradición y educación, pero en ella se pueden fundamentar, bien una tolerancia de cultos como en

que aborda lo más íntimo del sujeto, mientras la primera se queda, si se puede decir así, en la capa más superficial de la subjetividad, en la expresión pública de la ritualidad.

Mientras en 1992 la Iglesia católica colombiana solicitó al Vaticano unas reformas al Concordato para intentar ajustarlo a la Nueva Constitución Nacional, el mismo año el Procurador de entonces, Carlos Padilla, emitía concepto a la Corte Constitucional, sobre la inexecutable de la Ley 20 de 1974 señalando, entre otros asuntos, que:

La Constitución de 1991 elevó a rango supraconstitucional los Tratados y Convenios Internacionales ratificados por el Congreso y que reconocen derechos humanos, porque prevalecen en el orden interno (art. 93 inc. 2º). Así mismo, el Concordato desconoce muchas normas de *jus cogens* de derecho internacional de los derechos humanos, a saber: la libertad religiosa; de igualdad de derechos en cuanto al matrimonio, durante éste y en caso de disolución del vínculo; la libertad de enseñanza; el respeto a la autonomía y derechos y libertades de los indígenas; y el derecho a la educación [...] Precisa el Ministerio Público que la Constitución de 1991 cambió el Estado confesional por el Estado abierto, teniendo en cuenta el reconocimiento de la persona humana, la libertad para profesar y escoger religión y el reconocimiento de la diversidad cultural y religiosa, entre otros conceptos, preceptos contrarios al contenido del artículo 53 de la anterior Constitución que facultaba al Estado para celebrar convenios con la Santa Sede [...] Consagra la Constitución de 1991, los siguientes principios fundamentales que determinan la inconstitucionalidad sobreviniente de la Ley 20 de 1974: El Estado Social de Derecho (art. 1o.), la soberanía del Estado radicada en el pueblo (art. 3o.), la unidad del Estado colombiano con un ordenamiento jurídico legal adoptado por el Legislador para todos los residentes en el territorio nacional sin importar su filiación ideológica, religiosa, política o cultural, [...] ordenamientos todos que resultan vulnerados por el Concordato cuestionado [...] La laicización de lo político frente a lo religioso y por ende la

---

la Constitución de 1886 que declaraba neutral al Estado, pero acordaba que el catolicismo era la religión de la Nación; o bien, una libertad de cultos, como en las reformas liberales de 1942.

He aquí los artículos respectivos de la Constitución de 1886:

“Artículo 38.- La Religión Católica, Apostólica, Romana, es la de la Nación; los Poderes públicos la protegerán y harán que sea respetada como esencial elemento del orden social. Se entiende que la Iglesia Católica no es ni será oficial, y conservará su independencia.

Artículo 39.- Nadie será molestado por razón de sus opiniones religiosas, ni compelido por las autoridades a profesar creencias ni a observar prácticas contrarias a su conciencia.

Artículo 40.- Es permitido el ejercicio de todos los cultos que no sean contrarios a la moral cristiana ni a las leyes. Los actos contrarios a la moral cristiana o subversivos del orden público, que se ejecuten con ocasión o pretexto del ejercicio de un culto, quedan sometidos al derecho común.

Artículo 41.- La educación pública será organizada y dirigida en concordancia con la Religión Católica.

La instrucción primaria costada con fondos públicos, será gratuita y no obligatoria”. Fuente: <http://www.bdigital.unal.edu.co/224/2/346 - 17 Capi 16.pdf>

separación entre el poder político y el poder religioso, demandan no solo un cambio de mentalidad sino también una reestructuración de las normas constitucionales que permitieren un nuevo dimensionamiento del reconocimiento de la dignidad y de los derechos inalienables de la persona humana. En consecuencia son múltiples las garantías que consagra la Constitución para que el ser humano logre su dignidad como tal, entre las cuales se destacan el Estado de Derecho, los sistemas de control político-constitucionales y de otro orden, los derechos inalienables, el derecho a la igualdad, la libertad religiosa, el acceso a la justicia, la diversidad étnico-cultural, el sometimiento a los jueces naturales constitucionales conforme al ordenamiento interno, el Estado al servicio del hombre, la separación de los poderes, la secularización y la laicización del régimen político, y el sometimiento de nacionales y extranjeros a nuestra jurisdicción. Sin embargo, el Concordato celebrado entre la República de Colombia y la Santa Sede, habida cuenta de los privilegios y prerrogativas que concede a la Iglesia Católica, Apostólica y Romana, desconoce la anterior dimensión [...]”<sup>44</sup>

Ante este concepto, las palabras de Monseñor Rubiano presentan una evidente transformación sobre la forma como la Iglesia proponía el gobierno pastoral de la moral:

[...] Lamenta la Iglesia que bajo el imperio de la Constitución de 1991, fundada en el reconocimiento de la dignidad humana, el Señor Procurador, a quien le compete la función de proteger los derechos humanos y asegurar su efectividad, solicite a la Corte Constitucional declare inexecutable los artículos correspondientes del artículo 1o. de la Ley 20 de 1974<sup>45</sup> que reconocen a los católicos colombianos sus derechos fundamentales a las libertades de conciencia, de religión, de matrimonio y de enseñanza, entre otros [...] La Iglesia halla incomprensibles los planteamientos formulados por el Señor Procurador para impugnar, con argumentos precipitados y tendenciosos, la constitucionalidad de las normas concordatarias sobre la plena libertad e independencia de la religión católica frente al poder civil. Si todas las confesiones son "igualmente libres ante la ley", como lo proclama el artículo 19 de la Constitución, no se entiende por qué resulta violatorio de la Carta el que la Iglesia Católica pueda ejercer libremente su autoridad espiritual y su jurisdicción, conformándose en su gobierno y administración con leyes propias, distintas de las civiles e independientes de éstas [...] La Iglesia observa con preocupación que en el concepto del Señor Procurador General se manifiesta un espíritu de pugnacidad impropio de los documentos oficiales. Muchas de las

---

<sup>44</sup>Sentencia C-027/93 consultada en: <http://190.24.134.68/relatoria/1993/C-027-93.htm>. La inconstitucionalidad del Concordato se declaró mediante esta sentencia.

<sup>45</sup>Trascribo el artículo 1º de la citada Ley: “El Estado, en atención al tradicional sentimiento católico de la Nación Colombiana, considera la Religión Católica, Apostólica y Romana como elemento fundamental del bien común y del desarrollo integral de la comunidad nacional. El Estado garantiza a la Iglesia Católica y a quienes a ella pertenecen el pleno goce de sus derechos religiosos, sin perjuicio de la justa libertad religiosa de las demás confesiones y de sus miembros lo mismo que de todo ciudadano”. Ley 20 de 1974

afirmaciones contenidas en ese pronunciamiento recuerdan los más radicales ataques formulados por el laicismo decimonónico contra la existencia y la actividad apostólica de la Iglesia.<sup>46</sup>

Ya lo señalaba el procurador, se trataba de una laicización de lo político, una diferenciación del poder político frente al religioso, que sólo se lograría diferenciando el sentido dado por unos y por otros a la noción de *dignidad humana* y de *derechos inalienables*, las dos nociones estratégicas para definir también la ciudadanía.

Si bien la iglesia católica había tenido que aceptar ya desde 1974, que el Estado reconociera más ampliamente una ciudadanía no católica, de lo que se trataba ahora era de mantener no sólo el “pleno goce de los derechos religiosos” sino también los jurídicos, esto significaba la exigencia de que se le tratara en igualdad ante la ley. Fue solamente mediante esta figura legal y en este escenario, en el que el Estado hizo aparecer como logro de secularización/laicización del país, la finalización del Concordato. ¿Pero significaba esto que la forma de poder pastoral católico, con todas sus estrategias de gobierno, estuviera dando lugar pleno al poder político en la formación moral de los ciudadanos?

Ahora bien, la iglesia católica no fue la única institución cuestionada por su “fracaso”. Esa sensación fue robustecida por la aparición de escritos de pedagogos como Miguel de Zubiría y de sociólogos de la escuela como Rodrigo Parra Sandoval.

Zubiría es sicólogo, heredero del legado del siquiatra argentino y autor del modelo pedagógico conocido como Pedagogía Conceptual, que tuvo – y sigue teniendo – una fuerte influencia en el país, en su libro *Formación de valores y actitudes*, publicado en 1995 y dirigido especialmente a maestros. En él planteaba el declive de la moral y se unía desde otro lugar a la denuncia de Monseñor.

Su mención a la crisis de valores se basó en la tesis de que las instituciones ‘tradicionales’ ya no tenían la capacidad de regular los comportamientos. “En épocas anteriores existieron múltiples y sólidas instituciones encargadas de regular el

---

<sup>46</sup>Comunicado del presidente de la Conferencia Episcopal de Colombia sobre el concepto No. 057 del Procurador General de la Nación, 1992, pp. 1-2 consultado en [www.cec.org.co/img\\_upload/.../1992\\_Concordato.doc](http://www.cec.org.co/img_upload/.../1992_Concordato.doc).

comportamiento social de los individuos; todas ellas trabajando sincronizadamente y apuntando hacia un mismo propósito: el control moral<sup>47</sup>. Las instituciones a las que se refería Zubiría eran la comunidad, la religión, la escuela, que llamaba tradicional, la familia extensa y el Estado Nacional.

De la religión dice que el hecho de que aparecieran otras religiones, que para él, resultaban efímeras y transitorias, estaría contribuyendo a

aumentar la extensa confusión valorativa. Las nuevas y prolíficas religiones - surgidas ante la enfermedad mortal que abate a las viejas- por caso, confunden en mayor medida el panorama valorativo de actitud final de nuestros niños y jóvenes al mostrarle, de hecho, precisamente, la relatividad de las religiones. El firme terreno religioso se reemplaza por la arena movediza relativista, tanto que pueden surgir y desaparecer religiones sin dejar rastro de existencia.<sup>48</sup>

Podría suponerse que Zubiría se refería a la religión católica pues él, como muchos, consideraban que era ella la que había sido capaz de conferir al significado de los valores católicos el estatus de imperativos éticos incondicionales, universales y públicos para toda la nación, lo que efectivamente ocurrió por más de dos siglos. Pero esta condición de supremacía, que se fue desplazando al ámbito de lo privado, se convirtió en una opción más entre otras de formación moral, configurando la aparición de una ética individual que debería acudir a otras prácticas de regulación de la conducta. ¿Cuáles serían esas prácticas? Y si el código moral religioso había contribuido a que en Colombia un buen ciudadano fuera la equivalencia de un buen cristiano, ¿qué código moral y qué tipo de ciudadano se producirían a partir de este momento?

Otras instituciones cuestionadas por Zubiría fueron la Familia y la Escuela. El psicólogo afirmaría que el papel formativo de la familia fue debilitado por la falta de tiempo de los padres, quienes forzados por los procesos de industrialización comenzaron a estar por fuera del hogar por largas jornadas. Pero, en particular, consideraba que lo que llevó a que la familia perdiera por completo su papel formativo era el que las mujeres hubieran optado por una reivindicación específica

---

<sup>47</sup> De Zubiría Miguel. *Formación en Valores y en Actitudes*, Bogotá: Fundación Alberto Merani, 1995, p.14

<sup>48</sup> *Ibíd.*, p.14

Recordemos cómo todavía hace veinte o treinta escasos años, la gran mayoría de las madres no se había matriculado – de hecho – a los movimientos feministas - movimientos feministas gratamente impulsados por los empresarios- y les quedaba algún tiempo para dedicar a sus pequeños vástagos cuando regresaban del colegio. Hoy ni siquiera eso [...] finalmente triunfó el feminismo y cayeron los salarios de los trabajadores a la mitad, con lo cual se aumentó la atávica desgracia de sus hijos.<sup>49</sup>

A un lector contemporáneo estas afirmaciones quizá le parezcan un despropósito y una descalificación del movimiento feminista, pues lo que significó este movimiento en su momento bien puede considerarse una contraconducta<sup>50</sup>. Pero cuando Zubiría mencionaba el beneplácito de la empresa en la consolidación de este movimiento, situó el problema en otro momento histórico; aquel momento en el que el “el capitalismo se ve obligado a responder a los puntos destacados por la crítica para tratar de apaciguarla. Y para conservar la adhesión de su tropas -que corren el peligro de prestar atención a las denuncias de la crítica-, procede en esa misma operación a incorporar en su seno una parte de sus valores en nombre de los cuales era criticado”<sup>51</sup>. Un momento que tiene su propia especificidad y racionalidad, aquella que, so pretexto de contener esa ‘crisis de valores’, se dispuso a intervenir en la producción de nuevas subjetividades haciendo otros cálculos que incorporarían las exigencias constituidas en ley por esas formas de contraconducta modernas, en este caso el feminismo, de las que nos habla Foucault, para

---

<sup>49</sup> *Ibíd.*, p.18

<sup>50</sup> La noción de contraconducta, que asumo aquí, la usó Michel Foucault en la clase del 1 de marzo de 1978 en su curso *Seguridad, Territorio, Población* en la que ha llegado tras analizar el poder pastoral y en el que ha hecho uso de diversos conceptos para estudiar las que se podrían considerar diferentes formas de oposición o reacción a ese tipo de poder: resistencia, revuelta, desobediencia, etc. Pero al final busca una categoría que los reúna, “descartando el concepto de disidencia por la facilidad con que puede sustancializarse y dar paso al ‘disidente’, con las consecuentes formas de santificación y heroísmo. Por ello en lugar de hablar de disidencia o de inconducta – que tiene un sentido negativo – para las formas de resistencia al poder pastoral en particular y para las formas de gubernamentalización en general, Foucault propone el concepto de contraconducta”. (Castro, Edgardo. *Diccionario de Foucault*, Buenos Aires: Siglo XXI, 2011, p.77). Una forma de contraconducta para Foucault, en la gubernamentalidad moderna, especialmente en la razón de Estado, será el reclamo de derechos: “Debe haber un momento en que la población, en su ruptura con todos los lazos de obediencia, tenga efectivamente el derecho, en términos no jurídicos sino de derechos esenciales y fundamentales, de romper los vínculos de obediencia que pueda mantener con el Estado y levantarse contra él para decir: esas reglas de obediencia deben ser reemplazadas por mi ley, la ley de mis exigencias, la ley de la naturaleza misma de población, la ley de mis necesidades fundamentales” (Foucault, Michel. *Seguridad, territorio, población, ...* p. 407)

<sup>51</sup> Boltanski y Chiapello. *El nuevo espíritu del capitalismo*. AKAL: Madrid, 2002, p.72

hacerlas suyas y operarlas con otros sentidos como estrategias de gobierno de la población.

La escuela tradicional, la describía Zubiría, como aquella que reemplazó a la familia, abocada a ausentarse de la formación de sus hijos, y en la que además de las clases de religión, cívica y comportamiento, estaba la presencia continua de los profesores “quienes asumieron responsablemente su labor formativa. Uno a uno y todos. Así lo demuestra la raíz etimológica de la misma palabra disciplina. Así lo demuestran las varas de castigo y las pértigas”<sup>52</sup>. Esa escuela la verá Zubiría “sucumbiendo ante la avalancha de peticiones libertarias y autodeterministas”<sup>53</sup> y el inicio de su ocaso lo situará en el emblemático Mayo del 68:

Así venían funcionando las cosas. Algo es algo, peor es nada. Hasta la revolución de los hippies, hasta la guerra de Vietnam, hasta Mayo de 1968. A partir de allí y luego de un amplio movimiento cultural, iniciado tímidamente al nacer el siglo XX, que abogaba por las libertades y se oponía a toda forma de autoridad, calificada como autoritarismo, se comenzó a derrumbar la Escuela Tradicional. Y con ella, el último baluarte en la formación moral y valorativa de los individuos. Las nuevas escuelas -inspiradas en Dewey, Pestalozzi, Decroly y Montessori entre otros muchos, pero finalmente en última instancia en los planteamientos anticulturales de Rousseau- cavaron la tumba de la escuela tradicional. Y con su entierro de tercera fueron sepultados sus defectos insoportables; sin embargo, también lo fueron sus geniales aciertos... uno de ellos, ¿la formación moral? Hoy son pocos quienes se dedican a formar en valores a las nuevas generaciones y, en su mayoría, optan por educar única y exclusivamente en los valores político-democráticos, como si la participación ciudadana fuese el valor por excelencia.<sup>54</sup>

La antinomia planteada por Zubiría, que parece oponer participación ciudadana a formación moral, nos permite ver los desplazamientos de las tecnologías de formación moral y preguntarnos, primero ¿qué tipo de escuela surgía de los vestigios de la “escuela tradicional”?, segundo ¿qué formación moral desplegaría esa ‘otra escuela’? y tercero; ¿qué implicaba privilegiar ese valor democrático por excelencia de la participación

---

<sup>52</sup>Zubiría, Miguel. *Formación en valores...*p.19

<sup>53</sup> *Ibíd.*, p.13

<sup>54</sup> *Ibíd.*, p.19

ciudadana? Valor que Zubiría presentaba como insuficiente, pero que, por demás, sería el más exaltado por las discusiones de la filosofía política en nuestro país.

Ya había aparecido en las reflexiones de Sáenz la idea de que los postulados de Rousseau podían llevar a destituir la figura del maestro como autoridad – en el sentido que se le ha dado aquí-, ahora Zubiría le hacía responsable de la crisis de valores. Ambos psicólogos –y por entonces voceros de ONGs, una de participación ciudadana y otra pedagógica-, en momentos distintos más que plantear una añoranza por el pasado, lo que traen de él es ese dilema auténticamente rousseauiano, que no es más que la paradoja entre autoridad y libertad en un contexto distinto donde la libertad se desdobra en su posibilidad infinita de optar

el problema por excelencia del ser humano, hoy, lo constituye la libertad. Los nuevos individuos que bien aturridos con miles de nuevas posibilidades, deben enfrentar consecuentemente inéditos dilemas, y optar ante infinidad de opciones. Aparte de la libertad - segundo problema-, los individuos contemporáneos habitan entre múltiples y contradictorias interpretaciones de la realidad, de los valores, múltiples y de las actitudes. Tal es la explicación que da cuenta de por qué llegó a resultar extremadamente complicado decidir cuestiones valorativas antiguamente sencillas, como: ¿qué es lo bueno? ¿Qué es lo permitido? ¿Qué es lo malo?<sup>55</sup>

Pero hay un segundo dilema que nos permite ver Zubiría, distinto y quizá complementario al pedagógico, situado en la paradoja autoridad/libertad, es la disyuntiva ético-político de la paradoja obediencia/participación.

Es un hecho incontrovertible: las formas de participación democrática se expanden a todos los rincones del planeta. Los antiguos autoritarismos cedieron su lugar. Los totalitarismos políticos, religiosos, familiares están siendo reemplazados por formas democráticas de convivencia. Hoy, es de esperar que cada individuo participe, sin someterse ciegamente a las autoridades tradicionales, sin abandonar sus responsabilidades, sin que nadie deba decírselo, ni castigarlo, ni premiar por ello, en cada vez más esferas de la vida. Sin embargo durante siglos hemos sido educados para la obediencia ciega, hemos sido formados bajo la filosofía de la zanahoria y del garrote. Y cambiar de un día para otro no resulta una tarea sencilla, ni fácilmente cumplible. Sobre todo porque la obediencia forma o deforma los caracteres. En cosa de pocos años de obedecer ciega incondicionalmente es posible que se agoten las capacidades de actuar con autonomía. Esa ha sido la experiencia que hemos tenido, sufrido, en

---

<sup>55</sup> *Ibíd.*, p.26

el instituto Alberto Merani al recibir alumnos que han recorrido algunos años en escuelas y colegios regulares. La experiencia nos demuestra cómo, luego de cumplir los diez u once años de edad, cuando se ha sido educado en escuelas tradicionales, es poco lo que queda por hacer para recuperar la capacidad autónoma, la capacidad autogestionaria, la capacidad para decidir por cuenta propia y para responsabilizarse por los actos en ausencia de policías externos.<sup>56</sup>

¿Qué hay en esta aparente contradicción? ¿Zubiría reclama a la escuela del pasado su sapiencia a la hora de dirigir las conductas morales de las nuevas generaciones, pero desdeña su vocación de formar para la sumisión? ¿Hacia y desde dónde se dirigiría la formación moral que parecía ya imposibilitada de volver a su nicho religioso? Parecerá que la propuesta será la de formar para valorar, juzgar y optar, cualidades por excelencia para que cada quien no sólo defina su propio ‘proyecto de vida’ sino que se haga cargo, bajo su propio riesgo y responsabilidad, esto es que participe ‘activamente’, para llevarlo a cabo.

Cara al tercer milenio, la educación necesita formar virtudes diferentes a la obediencia y la sumisión, excelentes dispositivos sociales en tiempos remotos, que ya nunca volverán [...] dada la proliferación de posibilidades, la coexistencia entre múltiples propuestas y modelos de vida, deviene clara la necesidad de formar en valores, en actitudes...Se espera de maestros e investigadores de la educación que descubran, experimenten y propongan procedimientos educativos orientados a formar valores y actitudes que alimenten a las generaciones de relevo a fin de que, autónomamente, valoren, juzguen y opten en las diversas circunstancias, y para que dichos valores, finalmente, permiten a cada muchacho definir un proyecto de vida, su proyecto de vida<sup>57</sup>.

Por su parte el sociólogo Rodrigo Parra Sandoval, veía que la debilidad de las Instituciones comenzaba en la escuela y consideraba que un proceso esencial de ella era la formación de ciudadanos. Por lo que el estudio que emprendió en 1991 miraba las relaciones de maestros y estudiantes con el poder, con la participación y con las formas de resolver los conflictos, término este que comenzó a activarse pedagógica y políticamente en el país. En 1992 dedica varias páginas a describir “La Escuela Violenta”, preguntándose si la escuela colombiana “¿cumple con su papel de ser “templo

---

<sup>56</sup> *Ibíd.*, p.12

<sup>57</sup> *Ibíd.*, pp. 46-47

del saber y de la formación de ciudadanos para la democracia y la paz?”<sup>58</sup>. El sociólogo colombiano buscaba las relaciones que pudieran existir entre la violencia nacional y la violencia escolar, las formas de violencia que habían aparecido en la escuela y las alternativas que esta pudiera construir a la “cultura de violencia” que para él caracterizaba al país.

Dos fueron los ejes de reflexión de su estudio, uno; la formación de valores relacionados con “la tolerancia social, la habilidad de vivir con los que son diferentes, el respeto de las diferencias culturales, raciales, religiosas, políticas, grupales y, unida a ella, la capacidad para resolver conflictos por medio del diálogo y la negociación”<sup>59</sup>. El otro eje era la “organización de la justicia” dentro de la escuela, ejes que para Parra se mostraban débiles en la vida cotidiana escolar lo que para el autor derivó en una práctica violenta como forma de resolver los conflictos y provocaría una ‘escuela violenta’.

Lo que inicialmente quería indagar el estudio era “la violencia del conocimiento autoritario del maestro” que se encontró con la permanencia de la violencia física y verbal, lo que le permitió al investigador clasificar los tipos de violencia que pudo observar en la escuela: una la llamó tradicional, refiriéndose a la “que se ha conocido como endémica en la escuela colombiana: la ejercida por los maestros y la institución escolar sobre los alumnos debido a la concepción autoritaria de la educación”<sup>60</sup>. La otra la denominó “la nueva violencia” ejercida por la comunidad o los estudiantes sobre el docente, por los alumnos sobre los alumnos y la derivada de lo que se puede llamar la crisis ética de los maestros”<sup>61</sup>, violencias afianzadas en lo que el autor denominó una “pedagogía de la violencia”, lo que para Parra no quería decir “que la escuela colombiana sea solamente un ámbito violento, sino que la naturaleza violenta de su pedagogía, es una de sus caras”<sup>62</sup>, pero nada más cercano a afirmar que la escuela era violenta por naturaleza. Las explicaciones dadas por el autor a la complejidad de esta

---

<sup>58</sup>Parra Sandoval Rodrigo et al. *La Escuela Violenta*. Tercer Mundo Editores y Fundación para la Educación Superior, FES: Colombia, 1992, p.15

<sup>59</sup> *Ibíd.*, p.17

<sup>60</sup> *Ibíd.*, p.18

<sup>61</sup> *Ibíd.*

<sup>62</sup> *Ibíd.*, p.21

pedagogía, estaban puestas en las demandas externas que se le hacían a la escuela, como la expansión de la escolaridad, el ser ‘motor’ de desarrollo económico y social, las reformas curriculares, el clientelismo político, la “sobreburocratización de la organización educativa y el gremialismo pobremente entendido que llegan a defender las actuaciones antiéticas y antipedagógicas y por tanto, a contribuir a la creación de una cultura escolar violenta”<sup>63</sup>. Queda instituida así la denominación de *violencia escolar*, que dará lugar en los 90 a acciones de intervención, a partir de políticas o de investigaciones, a favor de democratizarla, lo cual traería nuevas estrategias de ciudadanía que configurarían esa escuela contemporánea.

### **3. Los discursos de la filosofía política: la propuesta de una moral civil**

En la filosofía política, cultivada en el escenario universitario y en cuyos enunciados se redefinió teóricamente la noción de la ciudadanía desde un punto de vista civilista, diría secular, la discusión sobre una formación moral del ciudadano, para que participe, sea autónomo y opte, es decir educado en esas virtudes distintas a la sumisión y la obediencia que pedía Zubiría, tendría el mayor despliegue en los debates que emergieron en la década de los ochenta en Europa y el mundo anglosajón entre *liberales* y *comunitaristas*.

En la primera perspectiva, el logro moral estaría en función de la libertad y la autonomía y regido por principios universales; en la segunda, estaría en función de la pertenencia a la comunidad y regido por el contexto cultural. Para una, la moralidad queda situada en el ámbito privado; para la otra, la ética tendría una estrecha relación con la política. La discusión liberal-comunitarista sobre la ética cívica puso de relieve también la tensión entre decidir si se formaba para buscar la felicidad, en la que la idea de una vida buena es el principio regente, o para la justicia; para lo cual la idea central es la de la norma.

---

<sup>63</sup> *Ibíd.*, p.23

Para situar al lector, describiré brevemente las dos posturas. En el modelo liberal de la ciudadanía prevalece lo *justo* sobre lo *bueno*, y lo importante es que el individuo tenga autonomía y libertad para tomar las decisiones que le permitan conducir a la realización de su proyecto de vida, de acuerdo con sus convicciones y defenderlas incluso contra los de su comunidad. Así, los principios básicos que definen la ciudadanía liberal son la prioridad del individuo, la igualdad formal e ideal entre los individuos, el universalismo de los derechos, las instituciones como garantes de las satisfacciones de los intereses de los individuos, la primacía de la moral del individuo sobre las exigencias éticas de la sociedad, la actividad cívica restringida al voto, la tolerancia, el respeto por las libertades de los individuos y la neutralidad del Estado ante las concepciones de *vida buena* que tengan los individuos. Estos principios llevan a que, en resumen, “el liberalismo sea una postura que trata de encontrar unos mínimos morales comunes desde los cuales se pueda facilitar la convivencia pacífica en un contexto de diversidad y de limitar el poder del Estado, para evitar la injerencia de él en la vida privada de los conciudadanos”<sup>64</sup>. En tal medida, para el liberalismo la ciudadanía es una cuestión legal y formal, y lo clave se encuentra en el respeto de los derechos del individuo y el principio de neutralidad política. Algunos representantes contemporáneos de esta corriente son Rawls y Nozick<sup>65</sup>.

Por su parte el comunitarismo, que surge en el último tercio del siglo XX, pero que retoma tradiciones anteriores (aristotélicas y medievales), establece que la comunidad es anterior al individuo y supone que él se construye a partir de los referentes morales y culturales de la comunidad a la que pertenece. Referentes que le permitirán escoger su propio proyecto de vida, pero esta vez con la cooperación de los otros. Para

---

<sup>64</sup>Bárcena, Fernando. El oficio de la ciudadanía. Introducción a la educación política, 1997, Barcelona: Paidós, p.11

<sup>65</sup>John Rawls, fue un filósofo estadounidense, profesor de filosofía en la Universidad Harvard y autor de Teoría de la Justicia, (1971), Liberalismo Político (1993), The Law of Peoples (1999) y Justice as Fairness: A Restatement (2001). Es ampliamente considerado como uno de los filósofos políticos más importantes del siglo XX. Su teoría política propone dos principios sobre los cuales basar la noción de justicia a partir de una posición original en el espíritu contractualista de los filósofos políticos clásicos. ([http://es.wikipedia.org/wiki/John\\_Rawls](http://es.wikipedia.org/wiki/John_Rawls))

los comunitaristas el conflicto de intereses entre proyectos no puede existir pues en la medida en la que se comparte una idea de bien, el otro no es un rival sino un apoyo. Así como el liberalismo se centra en las libertades, los derechos de los individuos y valores como la tolerancia; el comunitarismo lo hace en la identidad y pertenencia de estos a una comunidad, así como en las responsabilidades y el valor de la solidaridad con esa comunidad. La comunidad es el aspecto central para esta doctrina, lo que le permite avanzar en su crítica al liberalismo, pues según aquel, sólo la comunidad puede dotar al individuo de identidad y sentido de pertenencia y en consecuencia, de la obligación moral de la participación para la búsqueda del beneficio común.

Básicamente lo que debe leerse en la propuesta comunitarista es la importancia que se le da a la dimensión social del individuo. Aunque el comunitarismo también reconoce la dimensión individual, sólo la concibe como construcción a partir de las interacciones con los otros dentro de su comunidad y a partir de la tradición de la misma. La importancia de las instituciones en la preservación de las libertades de los individuos así como el aprendizaje de responsabilidades y virtudes cívicas son así mismo, preocupación de esta doctrina. La ciudadanía es asumida no como un asunto de titularidades adquiridas cuando se reconocen unos derechos, sino como una identidad colectiva otorgada por el contexto histórico y social en el que vive el individuo. La moral no es un asunto exclusivamente individual sino que proviene del sentido de pertenencia a una comunidad concreta y que es fortalecida por la práctica de las virtudes cívicas, que son la expresión del amor a la comunidad.

Siguiendo a Bárcena, la identificación de los principios filosóficos del comunitarismo apuntan a la preeminencia del sujeto social, el bien común como previo a la justicia, la necesidad de educar en las virtudes cívicas, la formación moral del individuo desde la tradición heredada por su comunidad y el reconocimiento de los deberes y las responsabilidades a la par que los derechos. El valor que promueve es el de la solidaridad en contraposición al individualismo liberal y es por esto que la primera obligación del ciudadano será participar en la sociedad civil. Algunos pensadores

identificados con esta posición comunitarista son Charles Taylor, Michael Walzer y Alasdair MacIntyre<sup>66</sup>.

En este debate, autores como Kimlycka y Norman<sup>67</sup> advierten que si bien en 1978 podía afirmarse que “la ciudadanía había pasado de moda”, refiriéndose a la afirmación hecha por Herman Van Gunsteren en su artículo *Notes towards a Theory of Citizenship*, a inicios de los años 90 era evidente un renovado interés por el tema, relacionado con los debates teóricos de la filosofía política, pero también con un orden práctico dado por sucesos que iban desde la apatía electoral de los ciudadanos, el resurgimiento del nacionalismo, el multiculturalismo, el desmantelamiento del Estado de Bienestar, hasta la opción por la democracia radical y la economía de mercado.

Estas discusiones filosóficas constituyeron, a partir de 1992, un escenario propio en la educación para la región iberoamericana, propiciado por un organismo de cooperación internacional – la Organización de Estados Iberoamericanos -OEI-, que diseñaba y ponía en marcha un proyecto de educación en valores denominado *Democracia y Educación*, el cual formaba parte del Programa *La Enseñanza en Valores para un Mundo en Transformación*, y en el que participaba Colombia.

El programa planteaba el apoyo a los Ministerios de Educación de Iberoamérica para la incorporación en los currículos de contenidos que promovieran un sistema de valores acorde con los principios de la democracia, la paz, la defensa de los derechos humanos y la tolerancia, pretendiendo adaptarse a las diferentes culturas y formas de

---

<sup>66</sup>Charles Taylor filósofo canadiense ha teorizado sobre el multiculturalismo y explorado un modelo que medie entre los liberales y los comunitaristas. Por su parte Walzer en sus escritos ha tratado un amplio espectro de temas, incluyendo la Teoría de la Guerra Justa, nacionalismo, etnia, justicia económica, crítica social, radicalización, tolerancia, y obligación política, defiende que la Teoría Política ha de estar basada en las tradiciones y la cultura concretas de cada sociedad y se opone a lo que considera una abstracción excesiva de la Filosofía Política. Por su parte MacIntyre es una figura clave en el reciente interés en la ética de la virtud, que pone como aspecto central de la ética los hábitos, las virtudes, y el conocimiento de cómo alcanza el individuo una vida buena, en la que encuentren plenitud todos los aspectos de la vida humana. (<http://es.wikipedia.org/wiki/>)

<sup>67</sup>Kymlicka, Will y Wayne Norman. *El retorno del ciudadano. Una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía*. En revista La política. # 3. 1997, Barcelona: Paidós. Kymlicka es un filósofo político canadiense que investiga sobre problemas étnicos y la convivencia multicultural, así como la cuestión del funcionamiento del liberalismo clásico en un entorno globalizado y étnicamente ‘fragmentado’ y es ubicado por algunos autores como comunitarista. (<http://es.wikipedia.org/wiki/>)

entender la sociedad de cada uno de los países. Su presentación se hacía en los siguientes términos: “Se trata de un proyecto que no es cerrado, ni supone adoctrinamiento religioso o político de ningún tipo. Ofrece un programa que surge de los planteamientos propios de una ética de mínimos y de la posibilidad de una moral cívica que nos permita convivir en sociedades abiertas y plurales, respetando la autonomía, promocionando el diálogo y aprendiendo a vivir en el respeto a la diferencia.”<sup>68</sup>

La ‘diferencia’, viejo término del siglo XVIII<sup>69</sup>, reaparecerá con otro sentido, aquel que la muestra no como un ‘peligro’ sino como una oportunidad, con lo que se denominará de otra manera. La noción de ‘diversidad’ será la que ocupe el lugar positivo de ‘lo diferente’ y será el pilar de esta otra forma de producción de una ética ciudadana que se instalará en las tecnologías de poder y gobierno situadas ahora en los nuevos discursos de ‘lo cultural’. A esa nueva noción se le articulará la de conflicto -que en sentido negativo será la de violencia- y es este eje el que dirija las nuevas *prácticas de ciudadanía*, que como fin de las mismas planteará la *convivencia* como ideal permanentemente inalcanzado e inalcanzable, para lo cual los discursos de la educación moral se harán ‘imprescindibles’, o mejor, constituirían parte de lo que aquí he llamado un régimen de la moral: “El régimen es una categoría fundamental a cuyo través (sic) puede pensarse la conducta humana; caracteriza la forma en que se maneja la existencia y permite fijar un conjunto de reglas para la conducta: un modo de problematización del comportamiento, que se hace en función de una naturaleza que hay que preservar y a la que conviene conformarse. El régimen es todo un arte de vivir”.<sup>70</sup>

Así, considero que analizar unos regímenes de la moral, en el marco de unas prácticas de ciudadanía, es analizar unas programaciones de conducta, que tienen a la vez efectos de prescripción en relación a lo que se hace (efectos de jurisdicción) y

---

<sup>68</sup> OEI. *Iberoamérica conoce* No. 3 sept. Boletín electrónico 1997. En: <http://www.oei.org.co/ibcon3/noti02.htm>

<sup>69</sup>Cortina recuerda que este término fue usado por el romanticismo en el sentido de “amar la diferencia por la diferencia, de potenciar lo original y lo auténtico, como si toda originalidad fuera fuente de riqueza” Cortina, Adela. *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*, Madrid: Alianza Editorial, 1997, p. 187

<sup>70</sup>Foucault, Michel. *Historia de la Sexualidad, el uso de los placeres...* p.95.

unos efectos de codificación en relación a lo que se sabe (efectos de veridicción).<sup>71</sup> Desde este lugar, entiendo que describir cómo cierto tipo de conductas de los individuos, que se relacionan con su actuar como ciudadano son producidas por el juego de unas racionalidades manifestadas en unos saberes expertos que las soportan, es referirse no tanto a los fines que persiguen esas racionalidades, sino al tipo de valores que están en juego en su definición, lo que lleva a pensar en los motivos, para nuestro caso morales, que guían las acciones de los sujetos. La ‘moral del ciudadano’ no sería entonces más que el efecto de ese cruce en el que se trazan las definiciones de lo aceptable, lo bueno, lo correcto y lo justo en cualquier individuo que se relacione con otro dentro de una comunidad política o en lo que los filósofos políticos denominan “la esfera pública”.

### 3.1. *Hacia una propuesta de ética ciudadana para Colombia*

El proyecto de la OEI estuvo respaldado por la Universidad de Barcelona, en particular por expertos del Grupo de Investigación en Educación Moral integrado por María Rosa Buxarrais, Miquel Martínez, Josep M. Puig y Jaume Trilla, y estaría asesorado en distintos momentos por dos filósofos que resultarían ser las ‘voces autorizadas’ para hablar de una propuesta de ética ciudadana para Colombia.

La primera fue Adela Cortina, filósofa española, profesora de ética de la Universidad de Valencia, católica, seguidora de José Luis Aranguren<sup>72</sup> y de la tradición de la filosofía práctica de Kant, refundada contemporáneamente en los planteamientos de Habermas<sup>73</sup> y Apel<sup>74</sup>. Cortina resulta una figura central en el debate comunitarista-

---

<sup>71</sup>Foucault, Michel. *El polvo y la nube...* p. 59.

<sup>72</sup> Filósofo español también, que en sus investigaciones estableció una relación estrecha entre ética, política y religión católica y quien acuñó el concepto de “Estado de justicia social” para diferenciarlo de Estado de Bienestar”.

<sup>73</sup>Jürgen Habermas, filósofo y sociólogo alemán, se considera parte de la segunda generación de la escuela de Frankfurt. Su aporte a la construcción de una teoría de la democracia deliberativa se reconoce por su uso tanto de Kant como de Marx y su perspectiva parte de la fundamentación argumentativa y la ética discursiva, planteamientos que comparte con su colega Karl-Otto Apel. Es situado en la filosofía política algunas veces en la corriente del republicanismo kantiano y otras en el liberalismo. <http://es.wikipedia.org/wiki>

liberal para el mundo de habla hispana y su formulación de una propuesta de mínimos éticos y de formación en valores para la ciudadanía circuló rápidamente en Latinoamérica, en especial en Colombia, a la que empieza a visitar con alguna frecuencia desde 1990<sup>75</sup>. La segunda voz sería la de Guillermo Hoyos Vásquez, filósofo colombiano, ex-jesuita, profesor de la Universidad Nacional y luego de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá, reconocido por hacer circular la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt en Latinoamérica, especialmente a través de la obra de Jürgen Habermas.

Las reflexiones de estos dos intelectuales no podrían ubicarse ni del lado de los liberales ni de los comunitaristas, pues ambos plantearon un cierto eclecticismo en sus propuestas de una formación moral de los ciudadanos. También en ambos hay un fuerte cuestionamiento a la emergencia de los discursos multiculturalistas como ‘potencial peligro’ para la construcción de un proyecto colectivo del tipo Estado-nación, y para los valores universales de la democracia. Es interesante también pensar que estos dos autores proceden de formaciones religiosas católicas y sus discursos promueven una discusión de formación ética y ciudadana cifrada en valores. Esto se puede entender como una de las maneras que tomó esa forma de pastoral cristiana en las prácticas laicas promovidas en y a través del Estado.

Hoyos, atento a las discusiones internacionales de la filosofía política pero situando su lectura en los acontecimientos del país, empezaría a plantear desde 1993 la

---

<sup>74</sup>Karl-Otto Apel es uno de los teóricos más influyentes de la *Escuela de Frankfurt*, desde la muerte de Adorno, en 1969. Crítico del cientificismo positivista por considerarlo reductor de la razón, en la línea defendida por los frankfurtianos, Apel elaboró trabajos sobre la ética comunicativa y se consideró como uno de los restauradores de la filosofía práctica. Los trabajos de Apel sintetizan elementos tanto de la filosofía analítica como de la filosofía continental, el pragmatismo y de la teoría crítica de la *Escuela de Frankfurt*. [http](http://)

<sup>75</sup>Cortina vino por primera vez a Colombia en 1990, invitada como ponente del VI Congreso Internacional de Filosofía Latinoamericana, organizado por la Universidad Santo Tomás (Germán Marquín Argote en: Cortina Adela. *El mundo de los Valores*. El Búho: Bogotá, Reimpresión 1999, prólogo). Pero será en 1993, cuando la OEI, en el marco del programa y conjuntamente con el MEN invitó a Cortina para hablar de formación en valores, por sugerencia de Guillermo Hoyos, -de quien se hablará en seguida-, quien estaba participando de las discusiones sobre el desarrollo valorativo como dimensión en la estructura de los lineamientos de ciencias sociales para grado 10 y 11. (Entrevista a Mireya González, octubre 31 de 2011)

existencia de una estrecha relación entre democracia, derecho y moral: “En términos generales se piensa que una democracia que no se oriente por la moralidad está en peligro de formalizarse y convertirse en mera estrategia; y una democracia que no reconozca positivamente el sentido del derecho, puede disolverse muy pronto en retórica moralista o anarquista”<sup>76</sup>. De allí que optara por usar la teoría de la Acción Comunicativa de Habermas para clarificar los sentidos y alcances de la democracia participativa que se instalaba como práctica en el país a partir de la Carta Magna.

Una racionalidad comunicativa pretende poder avanzar con base en razones y motivos y lograr acuerdos tanto en lo relacionado con el mundo objetivo, la cultura y la ciencia, como con el mundo social, la moral, la política y el derecho. Se trata de dos usos del lenguaje: si en un primer momento se amplía el horizonte de comprensión, la tolerancia y el pluralismo, en el segundo momento se gana la posibilidad del consenso, en el cual articula un enriquecimiento cognitivo con una motivación vinculante de interacción social como posibilidad de solución de conflictos, generados en la heterogeneidad, y como instrumento de coordinación de acciones comunes. El acuerdo que se logra pasando por el reconocimiento de las diferencias es el sentido fuertemente positivo de la racionalidad comunicativa y el que da validez y vigencia a las normas que de allí puedan seguirse, y estabilidad a los procesos sociales que se regulen por dicha normatividad. Pero esta inclinación al consenso no puede ser urgida en deterioro de las manifestaciones del conflicto en los múltiples movimientos sociales, cuyo potencial comunicativo amplía el ámbito político. La democracia participativa se legitima, si antes que los consensos, busca el compromiso de los agentes sociales en la solución de los conflictos y en la realización de las tareas valiéndose para ello de las herramientas jurídicas<sup>77</sup>.

La participación entonces estaría en relación con la capacidad de los ciudadanos de resolver sus conflictos mediante el uso de mecanismos de la ley, que no es otra cosa que la institucionalización externa de las normas, principio de la democracia. Pero también hay un principio moral que sería aquel que opera en un nivel de racionalidad interna de las normas, “en su validez universal y categórica”. Esta distinción le permitirá proponer que el derecho es el instrumento de la efectividad de la moral, sin embargo Hoyos replanteaba esa dependencia, que presenta el derecho fundado en el sujeto moral,

---

<sup>76</sup> Hoyos Guillermo, *Ética discursiva, derecho y democracia*. En: revista Análisis Político No 20, Bogotá: Universidad Nacional, 1993, p. 7

<sup>77</sup> *Ibíd.*, p. 9

en una concepción de autonomía política que no estuviera atada a una voluntad libre, como en la moral, sino a “cierta voluntariedad relativa a la circunstancia de la norma, esta tiene que ver con situaciones externas, sociales, en las que se relacionan personas; y finalmente goza de la posibilidad de imponerse colectivamente”<sup>78</sup>.

Esto lo llevó a establecer una relación entre moral y política, en la que la primera actúa como norma en su sentido universal y la segunda corresponde a la posibilidad de participación, que conlleva la responsabilidad como valor moral de la democracia y representa el compromiso voluntario de los ciudadanos con lo público.

Si los principios generales de la moral, como fundamentos de una sociedad justa, han de ser tenidos como normas, es necesario que realmente motiven, como valores para una sociedad determinada. Pero esto solo es viable si como complemento del principio universal de la moral, se recupera un sentido más contextualizado de razón práctica, que pueda motivar a una sociedad concreta. Esto lo logra la democracia participativa, cuyo sentido de responsabilidad se enmarca así en el horizonte de la moral, pero en su especificidad, se orienta a las necesidades de una nación en vías de realización de un proyecto histórico (la constitución de un pueblo) mediante el compromiso de los ciudadanos<sup>79</sup>.

En 1995, la OEI publicaba en su revista un primer volumen monográfico dedicado al tema educación y democracia. En ella aparecieron artículos de Cortina y Hoyos, además de los de Trilla y Martínez, sobre formación moral. Hoyos empezará a perfilar su propuesta de una ética comunicativa al constituir la relación entre ética, política y educación, evidenciando que ante la imposibilidad aparente de encontrar ‘verdaderos fundamentos’ de la moral, “se impone cierto positivismo normativo, muy cercano a formas de dogmatismo desacreditadas por la modernización; y como respuesta a este mismo dogmatismo, en cierta forma una nueva versión del racionalismo protagónico de la modernidad, las alternativas posmodernas sugieren volver a lo radicalmente diferente, a la individualidad de cada quien”<sup>80</sup>. Así identifica dos posturas educativas extremas en las que no ve viabilidad alguna; una la de inculcar normas y la

---

<sup>78</sup> *Ibíd.*, p.12

<sup>79</sup> *Ibíd.*, p.14

<sup>80</sup> Hoyos Guillermo. *Ética Comunicativa y educación para la democracia*. En: Revista Iberoamericana de Educación No. 7, OEI, 1995, p. 66

otra; la de no intervenir de ninguna manera en la formación moral del otro, de las cuales partirá y tomará distancia para elaborar su propuesta.

Hoyos propondría el retorno de la razón práctica de Kant como posibilidad orientadora de la sociedad y para ello, ve en la educación una mediación para la construcción de un nuevo ‘ethos cultural’<sup>81</sup>. Afirmaría entonces que el escenario educativo sería donde la ética podría incidir en la convivencia ciudadana y desde este lugar, plantearía pensar en sentido kantiano la educación en valores y las relaciones entre diversas concepciones contemporáneas de la ética como una manera de avanzar en propuestas de formación moral de los ciudadanos, no descartaba así la coexistencia de procesos de fundamentación y argumentación con las más simples guías para la acción, aunque su énfasis estaría en la comunicación:

De todas formas una educación comprensiva, reflexiva y dialogal en valores, prepara mejor no sólo por sus contenidos sino sobre todo por sus procedimientos comunicativos para una sociedad civil que aspira a ir superando el autoritarismo, la intolerancia y la frivolidad, gracias a un mayor compromiso y a más pluralismo en la participación política y en las realizaciones de una democracia, cuya eticidad signifique más justicia, más equidad y mayor solidaridad<sup>82</sup>.

Con esto, lo que pretendió mostrar Hoyos es que era posible sacar a la educación de la dualidad de estar o del lado del “escepticismo valorativo o del dogmatismo normativo”, a partir de una propuesta de formación “crítica y dialogal en valores” que lograra a su vez incidir en la ‘sociedad civil’, noción esta que compartirá, en adelante, con Adela Cortina, y que configurará ese nuevo locus de administración de la ciudadanía.

Para Hoyos, la sociedad civil estará “constituida por todo tipo de asociaciones, que surgen de manera voluntaria e intensifican las estructuras comunicativas de lo

---

<sup>81</sup>Esta idea la recoge del informe de 1994 de la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo que plantea justamente la urgencia de hacer una transformación de carácter educativo que supone ese nuevo ethos, el cual “permitiría superar, la pobreza, la violencia, la injusticia, la intolerancia y que potenciaría al máximo las capacidades intelectuales y organizativas de los colombianos”. Vasco et al. Misión Ciencia, Educación y Desarrollo. *Colombia al filo de la oportunidad*, Bogotá IDEP, 1995, p.73. Esta Misión creada en el gobierno de César Gaviria, estuvo coordinada por Carlos Vasco, Rodolfo Llinás y Gabriel García Márquez, con la participación de siete científicos más.

<sup>82</sup> Hoyos Guillermo. *Ética Comunicativa y ...*, p.89

público, es decir esos espacios creados por particulares que se asocian en organizaciones colectivas en torno a asuntos comunes<sup>83</sup> y si bien afirmaba que es en la sociedad civil donde se detectan problemas sociales y se expresa la opinión pública, lo que le daría un estatuto político, advirtió que ella debía articularse a formas de democracia participativa, lo cual no le impide reconocer la desobediencia civil como forma de influencia de la sociedad civil.

En el mismo número monográfico de la revista de la OEI, Cortina, haciendo un distanciamiento de la teoría de la justicia de Rawls, intenta pensar el asunto de la formación moral del ciudadano desde el contexto iberoamericano, al que ubica en una ‘situación hobbesiana’

Como es sabido, plantea Hobbes su propuesta filosófica en un mundo en el que todavía no hay sentido moral: ¿Cómo lograr que personas sin sentido moral se interesen por obedecer unas normas morales, si carecen de la motivación necesaria para hacerlo? La respuesta hobbesiana es también conocida: la única forma de construir una moral cimentada y estable es enraizarla en el interés egoísta de los individuos; si éstos se convencen de que les interesa seguir unas reglas de juego que beneficien a todos, más que si no las hubieran acordado, entonces tendrán una buena motivación<sup>84</sup>.

Cortina no veía posible que Estados débiles, como los nuestros, garantizaran ese cumplimiento de las normas y supuso que la única solución era que los ciudadanos fueran quienes asumieran una actitud cívica para lo cual planteaba la necesidad de generar estrategias que los interesaran en la moralidad, y esas estrategias tendrían su lugar privilegiado en la educación. ‘Educar moralmente’, sería para Cortina una tarea que implicaba optar por los aportes de las diferentes corrientes de la filosofía moral y que irían desde las de base antropobiológica de Xavier Zubiri y J. L. Aranguren, pasando por las de la moralidad de Ortega y Gasset, la de pertenencia a una comunidad de la corriente comunitarista, la de la búsqueda de la felicidad aristotélica, la necesidad de placer que está presente en la corriente utilitarista, hasta la de leyes universales de la perspectiva kantiana.

---

<sup>83</sup> *Ibíd.*, p.87.

<sup>84</sup> Cortina Adela. *La educación del hombre y del ciudadano*. En: Revista Iberoamericana de Educación No. 7, OEI, 1995, p.44

Señalará también la importancia de incidir en la autoestima, que explicaba y definía de la siguiente manera: “La relación de la autoestima con lo que venimos tratando es la siguiente: Cada hombre, llevado de sus tendencias a la hora de elegir entre posibilidades, se decanta por aquello que le parece bueno. El problema está en relación con qué le parece bueno, y una primera respuesta, perteneciente a su estructura, es: en relación con sus posibilidades de autoposesión, un hombre busca en último término apropiarse de aquellas posibilidades que le ayudan a autoposeerse”<sup>85</sup> para lo cual, según la filósofa, la educación moral sería necesaria

«Educación moral» significaría, pues, en este sentido, ayudar a la persona de modo que se sienta en forma, deseosa de proyectar, encariñada con sus proyectos de autorrealización, capaz de llevarlos a cabo, consciente de que para ello necesita contar con otros igualmente estimables. Por tanto, cuantos trabajos se lleven a cabo en el terreno de la enseñanza en la línea del **autoconcepto**, con vistas a fomentar la **autoestima** de los individuos, serán siempre pocos. Porque entre un altruismo mal entendido, que exige del individuo el olvido de sí mismo, y un egoísmo exacerbado, que lleva al cabo al desprecio del resto, se encuentra el quicio sano de una autoestima por la que un individuo se encuentra antes, alto de moral que desmoralizado<sup>86</sup>

Desde el comunitarismo y desde la ética del discurso, Cortina señalará la importancia de formar en virtudes que arraiguen en el ciudadano su sentido de pertenecer a una comunidad de la cual recibirá elementos para construir su identidad, con lo cual el ejercicio de la ciudadanía necesitará de una madurez moral, que incluye la participación: “porque la participación en la comunidad destruye la inercia, y la consideración del bien común alimenta el altruismo. La ciudadanía subyace a las otras identidades y permite suavizar los conflictos que pueden surgir entre quienes profesan distintas ideologías, porque ayuda a cultivar la virtud política de la conciliación responsable de los intereses en conflicto. Para formar hombres es necesario, pues, formar también ciudadanos”<sup>87</sup>.

---

<sup>85</sup>Ibíd., p.48. Cortina retomó los discursos de la medicina que venían midiendo, a través de la Organización Mundial de la Salud – OMS –, la salud desde 1946 desde esa noción de autoposesión.

<sup>86</sup>Ibíd., p. 49. La negrilla es original del texto

<sup>87</sup>Ibíd., p.51

Por supuesto en esa formación Cortina verá fundamental el papel de la escuela en la construcción de niños autónomos: “si queremos educar en las exigencias de una escuela moderna, que asuma como irrenunciable la autonomía de sus miembros, la clave consiste en bosquejar los rasgos de ese ciudadano autónomo, sin dar por bueno cualquier modelo de ciudadanía”<sup>88</sup>. Pero indistintamente del modelo, para Cortina deberá tener ciertas condiciones como ser nacional y universal, que reconozca la autonomía personal, una conciencia de derechos a respetar, un vínculo cívico que esté en la perspectiva de las responsabilidades de cada quien con los otros y de participación responsable , a lo que llamará un modelo “cosmopolita”.

En la educación moral, además de tener en cuenta la formación de la autonomía, la autoestima y el sentido de pertenencia, Cortina propondrá incluir el deseo de felicidad de las personas, que si bien entiende como autorrealización, también la asume como una tendencia al placer. Desde la perspectiva Kantiana apostó por una formación moral que llevara a que las personas se dieran sus propias normas pero advirtió que serán válidas solamente aquellas que indiquen “cómo hay que querer obrar para ser justo”. Retomaría de Kohlberg su teoría del desarrollo moral para afirmar que la formulación de juicios sobre la justicia supone un desarrollo y un aprendizaje; y de Habermas asume sus planteamientos de la ética del discurso para proponer que esa educación moral desarrolle en las personas “una actitud dialógica” que le permita reconocer al otro como “interlocutor válido”, para buscar con él, a través de argumentos, “un acuerdo de todos los afectados” -y no “pactos” ni “negociaciones” que instrumentalizaría a las personas- orientado por “intereses universalizables”. Así concluye Cortina que

la educación del hombre y del ciudadano ha de tener en cuenta, por tanto, la dimensión comunitaria de las personas, su proyecto personal, y también su capacidad de universalización, que debe ser dialógicamente ejercida, habida cuenta de que muestra saberse responsable de la realidad, sobre todo de la realidad social, aquel que tiene la capacidad de tomar a cualquier otra persona como un fin, y no simplemente como un medio, como un interlocutor con quien construir el mejor mundo posible”<sup>89</sup>.

---

<sup>88</sup>Ibíd., p.51

<sup>89</sup>Ibíd., p.59. La negrilla es original del texto

La idea de ‘autoposesión’ rescatada por Cortina pareciera responder a la reactualización de unas formas de elaboración del trabajo ético o *prácticas de sí* que, siguiendo a Michel Foucault, permitirían estar conforme a la regla o transformarse a sí mismo como sujeto moral de la propia conducta, estableciendo los medios por los cuales podemos alcanzar esa transformación, ya sea para moderar nuestros actos, erradicar nuestros deseos o descifrar quiénes somos<sup>90</sup>. Las ‘prácticas de sí’ de toda la cultura griega, helenística y romana, se basaron en el ‘amor propio’, en el cuidado de sí mismo o el hecho del ocuparse de sí mismo, y en la prescripción de ‘conócete a ti mismo’, que terminaba siendo una consecuencia del ocuparse de sí y que no excluía el ocuparse de los otros. En esa noción de ocuparse de sí, tal como lo señalara Foucault, está presente el tema de una actitud general con respecto a sí mismo, con respecto a los otros y con respecto al mundo, pero también estaría implicada una mirada hacia el interior de uno mismo y las acciones que uno ejerce sobre sí para transformarse<sup>91</sup>, prácticas muy contrarias a la de la renuncia de sí del cristianismo basadas en su principio de no egoísmo. Pero las preguntas que se generan aquí son, si ese llamado a la autoestima ¿sería el retorno a la noción del cuidado de sí’ y de ser así ¿cuáles serían las tecnologías de formación que se desplegarían en el país para afianzar una autoestima de las personas para su ‘sano’ desarrollo moral?

Por su parte, Hoyos, un año después y siguiendo las reflexiones de Cortina y las expuestas por él mismo en 1995, señalaría los peligros de dejar en el olvido la *educación ciudadana* y de malinterpretar lo que llamó ‘el retorno a la ética’

Cuando en momentos de crisis y pese a la impotencia palmaria de los procedimientos meramente coactivos, se sigue aplaudiendo a quienes en nombre del Estado de derecho democrático y con su autoridad creen que pueden mofarse de los procesos de educación ciudadana, no habría que extrañarse de lo profundo que se está llegando en la pendiente. Esto es todavía más grave cuando se estima que medidas meramente pragmáticas -así se trate de las más extremas como la pena de muerte- son las que han de salvar una imagen de democracia que no se

---

<sup>90</sup>Foucault Michel. *Historia de la sexualidad, el uso de los placeres...* pp. 26 y ss.

<sup>91</sup>Foucault, Michel. *Hermenéutica del Sujeto...* p. 28 y ss.

quiere legitimar por los conductos regulares de la formación cívica, de la participación política de los ciudadanos y de la depuración de las instituciones<sup>92</sup>.

Es la educación, como pilar programático de la modernidad lo que Hoyos, al igual que Cortina, consideran debe ocupar un lugar fundamental en la consolidación de una democracia participativa y de una convivencia pacífica. Así educar para libertad, para la mayoría de edad y para el ejercicio de los derechos y deberes fundamentales de la democracia, les permitiría a los ciudadanos no sólo entender el necesario uso de procedimientos coactivos sino relacionarlos con actitudes éticas que guíen sus conductas.

Su propuesta, al igual que la de Cortina, se basará en una especie de eclecticismo filosófico que sitúa como centro la sensibilidad moral, de tradición utilitarista, la perspectiva motivacional, el pluralismo razonable del comunitarismo y el consenso entrecruzado sobre mínimos de estructura neocontractualista. Pero para él, la comprensión pluralista y el entendimiento para el consenso sólo serían posibles comunicativamente, lo cual vería efectuarse en una educación en valores que asumiera como valor fundamental de la convivencia la comunicación, “que deja de ser mero medio para convertirse en forma de participación y en propedéutica de apropiación de la gramática de lo político”<sup>93</sup>

En Diciembre de ese mismo año, 1996, Germán Marquínez finalizaba el prólogo del libro *El mundo de los valores. Ética mínima y educación* de Adela Cortina, publicado por el Búho, una casa editorial colombiana dedicada en buena parte al tema de la filosofía y a la educación. El libro tiene una significación importante por ser el que ‘lleve’ el discurso de la ética de mínimos a los maestros y porque el estilo que presenta su escritura muestra a una Cortina hablándole a Colombia sobre algo que viene identificando al país, la violencia y la corrupción.

---

<sup>92</sup> Hoyos Guillermo. *Ética para ciudadanos* en: Giraldo, Fabio y Viviescas, Fernando (compiladores). *Pensar la ciudad*. Santa Fe de Bogotá, Tercer Mundo/CENAC/Fedevivienda, 1996, pp. 287-309, p. 287

<sup>93</sup> Hoyos, Guillermo, *Educación y ética para ciudadanos*, en: *Las transformaciones educativas, tres desafíos: democracia, desarrollo e integración*. Buenos Aires: OEI, 1998. p. 83-100, p. 91

La palabra "corrupción" es una de las más traídas y llevadas en nuestro momento, y suele permitirse a la conducta de los políticos, pero, poco a poco, también a las de los jueces o los medios de comunicación. A ello se suman los actos de violencia y atentados de toda índole contra la vida y los derechos humanos, y las rutinarias violaciones de la propiedad y de toda norma de convivencia. Si a lo anterior añadimos las acusaciones de desidia y negligencia que reciben profesiones y oficios, habremos bosquejado el cuadro de una sociedad bastante poco presentable en materia de ética. Cada día aparece un escándalo nuevo. En Colombia nos desayunamos todos los días con noticias de corrupción y violencia. ¿Cuál es la causa de la corrupción?<sup>94</sup>

Explicando el valor y el sentido de la crisis como un valor positivo en contraposición al fenómeno negativo de la corrupción, se pregunta: ¿"hay crisis de valores en la sociedad colombiana? Y en caso de que lo hubiera, ¿qué podríamos hacer para crecer? [...] a mi modo de ver, sí hay una crisis ética en la sociedad colombiana, pero no tanto porque se estén poniendo en cuestión unos valores centrales, sino porque se está cuestionando el modo tradicional de acceder a los valores y de determinar cómo deben encarnarse"<sup>95</sup>. Cortina explicaba que la crisis de valores se asentaba en varias razones:

La primera era el paso del monismo moralista al pluralismo moral, que nunca se produce sin traumas, y éste es el caso de Colombia [...] Recordemos que nuestro caso con anterioridad a la constitución de 1991 Colombia era un Estado confesional, lo cual tenía claras repercusiones, no sólo políticas y sociales, sino también en el modo de comprender la religión y la moral. En lo que se refiere a la moral, una buena parte de la población venía entendiéndola como una parte de la religión. En definitiva -se pensaba- si la ética quiere indicarnos qué carácter o estilo de vida hemos de asumir para ser felices, nadie puede descubrirnoslo mejor que Dios mismo que nos ha creado. La moral, por tanto, quedaba asumida en la religión, se tomará como saber para forjar un estilo de vida o para llegar a decisiones justas. En cualquier caso, aparecía como parte de la religión y como fundamentada exclusivamente en ella. De donde se seguía que a la pregunta por el fundamento del creyente y del no creyente no pudiera -desde esta perspectiva- responder sino con el silencio. No es de extrañar que desde esta concepción de la ética como parte de la religión que tiene su fundamento en ella -concepción compartida por buena parte de la población colombiana-, el reconocimiento de la libertad religiosa resultara verdaderamente desconcertante. Porque mientras el Estado fue confesional, los colombianos compartían oficialmente un código

---

<sup>94</sup> Cortina Adela. *El mundo de los Valores. Ética mínima y Educación*. El Búho: Bogotá, Reimpresión 1999, p.96

<sup>95</sup> *Ibíd.*, p.99

moral llamado "nacionalcatólico", pero sí el Estado ya no era confesional, si ya no podía decirse que todos los colombianos compartían la misma fe religiosa, ¿quedaba algún fundamento racional para seguir presentando a todos los ciudadanos exigencias morales?<sup>96</sup>

La autora señala que si bien en Colombia la sociedad no podía compartir valores morales porque el vínculo de la religión católica ya no existía, o mejor porque el código moral 'nacionalcatólico' se desdibujó, no podía afirmarse que a ello siguiera el relativismo moral del "todo vale", sino el 'pluralismo moral' con el que se plantea una nueva pregunta: "¿cuál es la instancia legitimada para decidir qué es lo moralmente correcto, sino es el poder legislativo del Estado, al que sólo competen las cuestiones políticas, ni tampoco la iglesia en exclusiva, porque la sociedad es plural?"<sup>97</sup>. Para Cortina era claro que son los mismos ciudadanos los que deben asumir el protagonismo de la vida moral, es decir ni la iglesia ni el Estado, porque, para ella, es a los ciudadanos a quienes compete la tarea de juzgar, pero no los ciudadanos en su condición individual sino en su forma colectiva; la sociedad civil.

Las otras razones de la crisis que señalaba Cortina se referirían i) al declive de las ideologías políticas, pues tras la caída del muro de Berlín, se habría producido un auténtico trauma en el mundo de los valores en el que se pasó de una moral del deber a una moral de la adaptación, en un sentido pragmático, ii) La mutación de una ética individual a una ética de acción colectiva, que para Colombia bosquejará la noción de ética ciudadana, y iii) la crisis de los modos filosóficos de fundamentar la moral puesta en cuestión desde hace décadas en el mundo occidental por su excesivo racionalismo y universalismo, de ahí su postura ecléctica.

Su propuesta partió de asumir que una moral civil no se regiría por lo religioso pero tampoco lo negaría, pues consideraba que esto habría de ser una condición indispensable para la realización de los hombres. Así "la moral civil no puede ser ni creyente ni laicista, porque en tal caso discriminaría a quienes no comparten o la fe de religiosa o la increencia; por lo tanto, tiene que ser necesariamente laica, porque es la

---

<sup>96</sup>Ibíd., 104. Las comillas son originales del texto

<sup>97</sup>Ibíd., p. 106

que hace posible la convivencia en una sociedad pluralista, en la que los ciudadanos tienen creencias diversas"<sup>98</sup>. Su teoría de ética de mínimos se basó en esta reflexión, en la que además se podía diferenciar una ética de máximos.

Esta ética estaría definida desde unas determinadas concepciones de vida buena y de determinados proyectos de felicidad dependientes de nuestro contexto particular y guiarían nuestras acciones y decisiones. La ética de mínimos, por su parte, fundamentaría una moral civil dado que ella propone unas normas básicas que pueden ser susceptibles de consensuarse y volverse universales, es decir obligatorias para todas las personas en tanto son reconocidas por todas ellas. Los mínimos normativos resultarían de un consenso dialógico en una sociedad pluralista y “desde los que cada quien debe tener plena libertad para hacer sus ofertas de máximos y desde los que los miembros de esa sociedad pueden tomar decisiones morales compartidas en cuestiones de ética aplicada”<sup>99</sup>

Para Cortina, la ética cívica sólo sería posible en formas de organización política que sustituyen el concepto de súbdito por el de ciudadano, refiriéndose a la condición de autonomía moral de este último, lo que le otorgaría la capacidad suficiente como para poseer convicciones morales propias.

De allí, propone jerarquizar una serie de valores que contemplarían esa ética cívica. El primero es el valor de la libertad entendida como autonomía, la igualdad, la tolerancia, la fraternidad que se transmutó en solidaridad, valores que pueden orientar las acciones de los sujetos, y que para Cortina se concretan en el respeto y la protección de los derechos humanos en sus distintas generaciones, y en un tipo de actitud que llamó dialógica. Propone igualmente que una ética de la responsabilidad complemente la moral individual de la buena voluntad, en el sentido que daba a esa expresión Max Weber, es decir el de hacerse responsables de las consecuencias de las propias acciones, valorando los medios y fines así como las diversas opciones frente a una situación.

---

<sup>98</sup> Cortina Adela. *El mundo de los valores...* p. 119

<sup>99</sup> *Ibíd.*, p. 120

Ambos filósofos -Cortina y Hoyos- lograban para ese momento esbozar una propuesta de ética ciudadana para el país y en el *Primer Encuentro Internacional sobre ética ciudadana y derechos de los niños*, realizado en 1998 por la ONG Centro Internacional de Desarrollo Humano – CINDE- , en donde se reunieron por segunda vez- mostrarían otras aristas del debate y de los discursos sobre la crisis, en especial la del Estado-Nación como referente identitario.

CINDE venía desde 1991 promoviendo una reflexión en torno a la ética ciudadana, y había realizado anteriormente tres eventos a partir de los cuales agruparon grandes cuestionamientos provenientes de los debates planteados desde diversas disciplinas y prácticas, que recojo en una larga cita pues muestran la complejidad de los debates del momento:

¿Es la ética ciudadana una ética del liberalismo filosófico, que parte de la afirmación del individuo y busca afianzar y dar continuidad a los logros del capitalismo y de las democracias liberales? ¿O, es la ética ciudadana una posibilidad de afirmación de la especie en su propia humanidad y universalidad, que construye comunidad, haciendo que las personas que "sienten" y se "sepan" ciudadanos? ¿Puede pensarse acá que son sujetos en la especie, con la especie en el despliegue de la subjetividad?

La ética ciudadana como escenario y fin en los procesos de debate y defensa de los derechos humanos ¿se configura en el espacio de los derechos individuales o en el espacio de los derechos sociales y colectivos? ¿De qué manera puede articular estas dos tensiones, en momentos contradictorios? ¿Cómo compaginar las libertades individuales con los requerimientos de la participación en los asuntos de lo público? ¿En los procesos de configuración del orden social?

¿Son los valores, como referente del comportamiento ético, fruto de la inventiva y la creación humana, y en tal sentido, relativos a las culturas? ¿Son realidades que en sí mismas portan valoración y que pueden ser descubiertas por el pensamiento y el sentir humano? O, ¿pueden articular dialécticamente esta doble condición: ser realidades dinámicas, con potencial de valoración que se explicita a través de la creatividad humana?

¿Cuál es la posición de la ética ciudadana frente al hedonismo, a la defensa de la individualidad, de la estética, la sensibilidad y la lúdica, frente al deseo y su legitimidad? ¿Serán todas estas, esferas del egoísmo individual, o existirán opciones de significación de ellas desde la especie y desde la construcción humana? ¿Cómo hacer públicas estas reflexiones a través de la ética comunicativa? ¿Habría que pensar el “amor propio” como antagónico con los valores morales de la justicia, la dignidad y la equidad? o, ¿podríamos pensarlo en las entrañas mismas del hombre o de la mujer que realizan dicha justicia, dignidad o equidad?

¿Cómo interpreta la ética ciudadana las relaciones entre lo citadino y lo agrario? ¿Es la ética ciudadana una ética para los habitantes de las ciudades? O, ¿incorpora la racionalidad del sentimiento de lo agrario? ¿De lo indígena? ¿De lo campesino? ¿Cómo aborda la ética ciudadana los problemas de la equidad de género, de igualdad generacional? ¿Son los niños ciudadanos capaces y sujetos de derecho de la libertad y dignidad humana? ¿Cuando la ética ciudadana toma como categoría definitiva "los ciudadanos", a qué ciudadanía se refiere? ¿Cómo ópera aquí, desde el lenguaje, la lógica de la inclusión y/o de la exclusión de determinados sectores sociales?<sup>100</sup>

El grupo de preguntas sitúa al país en el debate del momento entre liberalismo y otras perspectivas de la filosofía política, y en el marco del anuncio constitucional de una República democrática, participativa y pluralista que exigiría construir un lugar distinto al trazado por el proyecto de nación decimonónico. Cortina y Hoyos presentarían sus reflexiones a propósito de estos interrogantes.

La española señalará que una de las tareas urgentes de la filosofía moral y política consistiría en analizar la relación entre Estado-nacional y ciudadanía

[...] el Estado Nacional, como peculiar conjunto de instituciones políticas, y la ciudadanía, la calidad propia de aquellos de quienes se dice que componen el pueblo soberano. Del *Estado nacional* se dice que está en crisis, y las objeciones contra él llueven al menos desde tres frentes: 1) un respetable número de autores consideran que el proceso de *globalización y tribalización* de las sociedades actuales resta protagonismo a las unidades políticas intermedias, como es el caso del Estado nacional. 2) por su parte, el creciente *neoliberalismo* proclama la imposibilidad del Estado de bienestar, rechaza, en consecuencia, el papel interventor del Estado y desea verlo reducido a un mínimo, indispensable para mantener el orden que precisa el mercado. 3) Por último, una cantidad cada vez mayor de gentes progresistas entiende que el *Estado nacional es necesario* para garantizar la protección de la ciudadanía, pero siempre que funcione como un Estado *reducido*, aunque *fuerte*, capaz de generar entre sus miembros una conciencia de identidad peculiar, a la que se denomina *ciudadanía*.<sup>101</sup>

Pero ante la crisis de esa forma de Estado, ante la crisis de la ciudadanía moderna y la emergencia de una nueva racionalidad política, que se ha denominado

---

<sup>100</sup> Ospina Héctor Fabio y Alvarado Sara Victoria. *Ética ciudadana y derechos humanos de los niños. Una contribución a la paz*, Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio y CINDE, 1998, p.9 – 11

<sup>101</sup> Cortina Adela, *Ciudadanos como protagonistas*, en: Ospina Héctor Fabio y Alvarado Sara Victoria. *Ética ciudadana y derechos humanos de los niños. Una contribución a la paz...* p. 15. La cursiva es original del texto.

neoliberalismo<sup>102</sup>, ¿qué forma de ciudadanía y qué modos de hacer y de ser ciudadanos aparecen?

Para Cortina el Estado es de y para los ciudadanos, constituye su razón de ser y les permite reconocerse en esa peculiar forma de identidad que es la ciudadanía, considerando que es esta la que da el estatuto político a todos los miembros de ese Estado nacional, inclusive a aquellos que pertenecen a una etnia o un solo tipo de religión con lo que afirma que desde el nacimiento puede transmitirse el gusto por la riqueza de la diversidad. Para la filósofa, en el afán de organizar un orden mundial, los Estados nacionales dejaron de lado el protagonismo de los ciudadanos. "Precisamente haberlo olvidado ha dejado los miembros de los Estados nacionales predispuestos a optar por cualquier tribalismo capaz de satisfacer en mayor medida su necesidad de *pertenencia y reconocimiento*"<sup>103</sup>. Este vacío Cortina lo vio colmado por el auge del comunitarismo en la filosofía moral y política en la década de los ochenta, cuando se mostró que las sociedades modernas no cumplieron con su compromiso de tratar de

---

<sup>102</sup> Asumiré aquí la caracterización del neoliberalismo como una racionalidad política particular, por esto entenderé, siguiendo a Foucault, que el neoliberalismo no es un 'regreso' al *laissez-faire* del liberalismo clásico. La distinción principal entre una forma de gobierno y otra es que mientras en el liberalismo clásico el problema era mirar como dentro de una sociedad política era posible un espacio para el libre mercado; en el neoliberalismo de lo que se trata es de saber como "ajustar el ejercicio global del poder político a los principios de una economía de mercado" (Foucault, Michel. *Nacimiento de la biopolítica*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2007, p.157), así pues para el neoliberalismo el asunto no está en definir si se interviene o no, sino en saber cómo intervenir.

Lo que desde el modelo Alemán nota Foucault, es que la formas de intervención están en el orden de lo social, pues la intervención no es directamente sobre lo económico sino sobre las condiciones de su funcionamiento, llámense población, técnicas, educación, leyes y hasta el mismo medio natural. Es una intervención no para limitarlas sino para favorecerlas, por eso será una intervención permanente. La política social del Estado de Bienestar en la lectura neoliberal es antieconómica, pues la generación de una extrema dependencia de los ciudadanos debilitaría la competencia, pero no por ello el neoliberalismo renuncia a la política social, lo que hace es que la sincroniza en una forma particular: 'una individualización de la política social', "en suma, no se trata de asegurar a los individuos una cobertura social de riesgos, sino de otorgar a cada uno una suerte de espacio económico dentro del cual pueda asumir y afrontar dichos riesgos" (Ibíd., p.178), es una privatización y ya no una socialización del consumo y de los ingresos como en el Providencialismo, en el que la política social trataba de compensar o contrarrestar el crecimiento económico. El neoliberalismo no es un gobierno económico, es un gobierno de sociedad, pero al contrario del liberalismo, no es la sociedad mercantil la que quiere reconstruir sino forjar la de la competencia, esto tiene dos condiciones: uno; la *forma empresa* debe ser generalizada en el cuerpo social y dos, debe haber un ajuste del sistema de la ley y la institución jurídica, que se representará en la figura del Estado de Derecho.

<sup>103</sup> Cortina Adela, *Ciudadanos como protagonistas...*p.16

ciudadanos como “señores sino más bien como súbditos o vasallos con lo que ese incumplimiento pudo haber traído la insatisfacción de los ciudadanos que terminaron buscando otras formas de comunidad política de las que sentirse miembros, comunidades más centradas en la etnia o en la cultura única que en la ciudadanía”<sup>104</sup>. Es decir, que la comunidad se estaba convirtiendo en centro proveedor de identidades y de pertenencias y de manera paulatina se ubicarían como parte de la sociedad civil.

Pero tanto en Hoyos como en Cortina se hizo presente un llamado de atención a los efectos de la emergencia de ‘lo cultural’ que bien podría devenir en autoritarismo dogmático para Hoyos, o en tribalismo y fragmentación para Cortina. Para el filósofo colombiano es el ‘autoritarismo dogmático’, el que “forma ciudadanos intolerantes, se encuentren estos en las mayorías o reclamen privilegios a título de ser minorías. Robert Hughes caracteriza con ironía los extremos a los que puede llevar una ‘cultura de la queja’ en nombre de las minorías, cuando se pretende que las diferencias raciales, religiosas, sociales, y de género deben ser no sólo reconocidas políticamente sino recompensadas jurídicamente mediante la discriminación afirmativa que implanta un multiculturalismo mal entendido.”<sup>105</sup>

Cortina ve en el Estado nacional, una ventaja social fundamental en el reconocimiento de un conjunto de derechos, que es posible sólo porque se admite que se forma parte activa de ese Estado. Esta será lo que denominará una ciudadanía legal, representada por una especie de contrato entre Estado y el ciudadano, en el que el primero se compromete a proteger los derechos del ciudadano y el segundo se compromete a asumir deberes de muy diversos géneros. Aquí Cortina define dos dimensiones de la ciudadanía: una legal (los derechos) y una moral (las responsabilidades). Retomando los planteamientos de la tradición republicana<sup>106</sup> de

---

<sup>104</sup> *Ibíd.*, p. 20

<sup>105</sup> Hoyos, Guillermo, *Educación y ética para...* p. 295

<sup>106</sup> La corriente republicana, para algunos resulta ser un puente entre el liberalismo y el comunitarismo, y para otros afirma la tendencia comunitarista dentro del liberalismo. En cualquier caso, se encuentra en su origen con ideas y doctrinas clásicas como las de Aristóteles, modernas como las de Maquiavelo y Montesquieu y contemporáneas como la de Hannah Arendt. Ideas cuyo principio del buen gobierno traduce en primer lugar la primacía del bien común sobre el bien privado y en segundo lugar la idea de que

Hannah Arendt y Benjamín Barber, Cortina propone una ciudadanía política en la que el ciudadano es aquel que participa en las deliberaciones y decisiones que se toman en torno a las cuestiones públicas. De T.H. Marshall, recoge la idea de una ciudadanía social<sup>107</sup> que tiene que ver con la viabilidad de un Estado de Bienestar que para los ochenta en Europa y el mundo anglosajón sería blanco de duras críticas<sup>108</sup>. De estos

---

el gobernante no gobierna en su propio beneficio sino en el de la comunidad que representa. De igual manera, esta tradición reconoce a los individuos como parte de una comunidad en la que se da plenamente. Algunos principios filosóficos que se identifican en el republicanismo son: libertad política, la correcta formación del juicio político, la responsabilidad que tienen que ver con la formación autónoma de la idea del bien, la deliberación, la autorrealización desde la participación activa, la primacía de la experiencia colectiva sobre la individual y la vida cívica en la esfera pública. (Ver: Bárcena, Fernando, *El oficio de la ciudadanía...*)

<sup>107</sup>Propuesta hecha en una célebre conferencia de 1949, titulada *Ciudadanía y Clase Social*, en la que el sociólogo británico define la ciudadanía como un *status* otorgado a quienes son miembros de pleno derecho de una comunidad, refiriéndose al Estado-Nación. Para él, este status, los hace *iguales* tanto en derechos como en deberes. En la misma conferencia el autor establece tres tipos de ciudadanía en función de los derechos que les correspondían: una ciudadanía civil consolidada en el siglo XVIII (derechos de libertades), una ciudadanía política en el siglo XIX (derechos de participación política) y una ciudadanía social en el siglo XX, (derechos de seguridad, educación y bienestar), e identifica unas instituciones que garantizan el ejercicio y disfrute de esos derechos; que para los civiles sería los tribunales de justicia, para los políticos el Parlamento y para los sociales, las instituciones de seguridad social y el sistema educativo. La propuesta de Marshall es que los derechos sociales estén al mismo nivel de los civiles y los políticos, pero esto trae una paradoja, que el mismo Marshall desarrolla en toda su conferencia, y es la evidente contradicción entre el status de *igualdad* jurídica, dentro de un sistema formal de ciudadanía democrática, y una *desigualdad* económica sustentada por el capitalismo. Para él, es la ciudadanía social la que compensará esta contradicción toda vez que ella representa las condiciones materiales necesarias para disfrutar los derechos de la primera y segunda generación ya que con la ciudadanía social se buscaría una igualdad colectiva. De otro lado, el sociólogo sostiene que así como se invoca a la ciudadanía para defender derechos, ella también implica el cumplimiento de deberes, que específicamente para los derechos sociales corresponderían a la responsabilidad que se tiene con el bienestar de la comunidad, esto es el deber público. Esto significa que el ciudadano debe dejar la motivación exclusiva del interés individual, lo que connota una dimensión moral de la ciudadanía, susceptible de ser educada. (Marshall, Thomas, *Ciudadanía y clase social* en REIS, revista española de investigaciones sociológicas, No. 79, 1997, pp. 297-344, consultada en <http://www.reis.cis.es/REIS/jsp/REIS.jsp?opcion=articulo&ktitulo=1288&autor=THOMAS+HUMPHREY+MARSHALL>)

<sup>108</sup> Frente a la crisis del Estado Benefactor y del modelo del Estado-nación a mediados de los años 80 en Europa y el mundo anglosajón, el consenso que promovía la tesis de Marshall entró en sospecha, como también el de un valor intrínseco a ella: la solidaridad social. La ciudadanía social de Marshall se consideró demasiado cargada hacia el lado de los derechos en detrimento del cumplimiento de las obligaciones, otorgando una visión pasiva del ejercicio de la misma y naturalizándola como modelo en el que uno de los mayores efectos que se pregona es el alejamiento del ciudadano de la participación política. Frejreiro (2008) recoge las principales críticas provenientes tanto de la Nueva Derecha como de la Nueva Izquierda a la noción de ciudadanía social de Marshall. Entre los primeros, estaban las conjeturas de Lawrence Mead, quien en 1986 se alarmaba por las nefastas consecuencias de promover unos individuos liberados de sus obligaciones ciudadanas que los hacían incapaces de integrarse plenamente en la sociedad

debates, Cortina expone las críticas de algunos autores que consideran que los derechos sociales no pueden formar parte del concepto de ciudadanía, sino que basta con los civiles y políticos, y aduce para ello al menos tres tipos de razones.

El primer conjunto afecta al Estado de bienestar, que es el único que ha logrado garantizar este tipo de derechos de manera amplia. Este modelo de Estado –se dice- ha generado ciudadanos *pasivos*, dependientes, incapaces de asumir sus responsabilidades. Pero además - se añade-, resulta inviable, ya que descansaba en tres pilares que hoy se derrumban: en el protagonismo del Estado nación, anulado por la globalización de la economía; en una política de pleno empleo, imposible en una época de paro estructural, y no sólo coyuntural, en una cultura común efectiva, basada en la división sexual del trabajo, en virtud del cual se aceptaba, como una obviedad, que los varones realizan un trabajo productivo y las mujeres cargan con la mayor parte de las tareas de bienestar (la atención de los enfermos, los ancianos y los niños). También, este "sobreentendido" cultural ha cambiado en cierto modo, con lo cual esas funciones de bienestar deberían ser asumidas por un Estado cada vez más incapaz de asumir tal cúmulo de responsabilidades. Pero en segundo lugar parece que los derechos sociales pueden entrar en conflicto con los derechos civiles y políticos, ya que los ciudadanos dependientes deben permitir la intervención estatal en todo su aparejo burocrático. Y, en tercer lugar, este tipo de derechos depende de la distribución de unos recursos inevitablemente escasos, con lo cual están sujetos a políticas discrecionales y no pueden garantizarse de manera universal. Esta es sin duda la mayor debilidad de los derechos sociales que, aunque están

---

y señalaba la necesidad de unos ciudadanos competentes y hábiles para cumplirlas para alcanzar una sociedad exitosa. La propuesta consensuada de la Nueva Derecha para activar la ciudadanía fue la de devolverla al ámbito económico, generando estrategias para afianzar el cumplimiento de las obligaciones y ‘equilibrar’ así la demanda de derechos. Las críticas de la Nueva Izquierda, producidas también en la década de los 80, coincidían en parte con la necesidad de conseguir ese equilibrio. Habermas por ejemplo, habla de un ‘privatismo cívico’ y de una “cuasi-renuncia privatista de la misma idea de ciudadanía”, aludiendo al alejamiento del ciudadano de la participación política provocada por la combinación de una administración estatal fuertemente centralizada y una economía de mercado, pero también por las concesiones de la socialdemocracia frente a las exigencias liberales de “competencia de representantes” dejando al mercado la creación de pautas mínimas de comportamiento, con lo que promovió un escaso compromiso con la vida pública. Otros intelectuales de la Nueva Izquierda como Rosanvallon, Rosales, Mouffe y Barber, coincidirán con esta visión y plantearían una radicalización de la democracia en función de encontrar fórmulas para conseguir que los ciudadanos retornen a lo público, retomen lo colectivo, reintegren la solidaridad en la sociedad y se revitalice la sociedad civil. Lo cual ha tenido a su vez críticas a la reducción del problema de los derechos de la ciudadanía al problema de la democracia, los límites que debe tener esta, la excesiva confianza en la participación como generadora de compromiso y responsabilidad, y de la idealización de la sociedad civil. (Freijeiro, Marcos, *Ciudadanía derechos y bienestar, un análisis de la teoría de T-H Marshall*, en: *Universitas: revista de filosofía, derecho y política*, Nº. 2, 2005, págs. 63-100 consultado en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2005028> y Freijeiro, Marcos, *Hacia dónde va la ciudadanía social? (de Marshall a Sen)* en: *Andamios. Revista de Investigación Social*, Vol. 5, Núm. 9, diciembre, 2008, pp. 157- 181, en <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=62811466008>)

recogidos en la declaración de los derechos humanos de la ONU de 1998, no pasan de interpretarse por parte los gobiernos como un catálogo de buenas intenciones, de las que no se piensa cumplir casi ninguna<sup>109</sup>.

Cortina muestra un segundo grupo de autores, a los que ella se suma, que plantea que el concepto de ciudadano contiene el reconocimiento de los derechos sociales de justicia, “sin que en ese reconocimiento quepa admitir rebajas”. Las razones que este segundo grupo de autores exponen como justificación para mantener la exigencia de los derechos sociales es que estos son requisito indispensable para tratar como ciudadanos a los miembros de una comunidad política, porque asumen que las desigualdades que genera el mercado tienen que ser corregidas para que se produzca la igualdad exigida por el ideal democrático.

La autora propone que cualquier comunidad política debería discernir cuáles son los derechos sociales irrenunciables, a los que caracteriza como derechos de justicia más que como derechos de bienestar -siguiendo a Aranguren-y empeñarse en su protección porque de ello depende su legitimidad. También plantea que esa ciudadanía social crítica exige a los ciudadanos asumir su responsabilidad y por ende su protagonismo, en la construcción de la sociedad de justicia y no sólo en un Estado de justicia que es imposible sin el fortalecimiento de la sociedad civil para su participación activa, con lo cual afirmarí­a que la insistencia liberal en que los ciudadanos son sujetos de derechos debía ser complementada por la insistencia comunitarista en que los ciudadanos han de asumir su responsabilidad por la comunidad en la que viven. “Pero, también, debería ampliarse con una nueva formulación del imperativo categórico kantiano de la universalización, que quisiera proponer por mi cuenta y riesgo, que podría llamarse *el imperativo de la universalización de las responsabilidades*, más que de la “universalización de los deberes” [...]”<sup>110</sup>

Cortina reiterará la importancia de dar un lugar protagónico a la sociedad civil, definida por ella como una ciudadanía civil que sería alternativa en la tarea

---

<sup>109</sup> Cortina Adela, *Ciudadanos como protagonistas*,... pp. 23-24

<sup>110</sup> *Ibíd.*, p.28. La cursiva es original del texto.

transformadora de la sociedad en la que el Estado había fracasado. Bien como fuente de solidaridad o como el lugar de defensa de los derechos de propiedad, la sociedad civil se caracterizará por ser “la dimensión de la sociedad no sometida directamente a la coacción estatal” y acude a una doble acepción del término que en sentido amplio define

como un entramado de instituciones sociopolíticas, que incluye un gobierno (o Estado) limitado, que operaba con imperio de la ley; un conjunto de instituciones sociales tales como mercados (u otros órdenes espontáneos extensos) y asociaciones basadas en acuerdos voluntarios entre agentes autónomos, y una esfera pública, en la que estos agentes debaten entre sí y con el Estado asuntos de interés público y se comprometen en actividades públicas<sup>111</sup>

En el sentido restringido, y siguiendo a Walzer, se refiere a las instituciones sociales y las relaciones que establecen entre ellas, que se encuentran fuera de control directo del Estado, tales como mercados, asociaciones comunitarias y el mundo de la opinión pública.

La fuerza dada por Cortina a la sociedad civil, recoge las más significativas reflexiones de distintos filósofos políticos tanto liberales como comunitaristas, que le permite trazar una serie de expectativas sobre su potencialidad y tipificar ciertos modos de ciudadanía que ensambladas producirán ‘una ciudadanía cosmopolita’. Siguiendo a Walzer, retoma el que ella pueda ser una escuela de la civilidad, en la que los ciudadanos aprendan a atender esa civilidad necesaria para llevar adelante una democracia tanto en el mercado como en la política, a lo que llamó una ciudadanía civil. La segunda expectativa es la de una transformación de la economía hacia una línea de economía social “capaz de asumir sus responsabilidades” y en la que se funde una ética de empresa, y se rehabilite en ella el uso de la racionalidad comunicativa, lo que denominará una ciudadanía económica.

Desde el planteamiento de Rawls sobre el pluralismo razonable, esto es, el pluralismo de concepciones de vida, “pluralismo significa que en una sociedad distintos grupos proponen distintos modelos de felicidad -lo que yo llamo distintas “éticas de

---

<sup>111</sup> Cortina Adela, *La ética de la sociedad civil*, en: Ospina Héctor Fabio y Alvarado Sara Victoria, *Ética ciudadana* y... p. 35

máximos"- y comparten unos mínimos de justicia. Sin los mínimos compartidos es imposible construir la vida conjuntamente, pero -a mi juicio- los mínimos no tienen una existencia autónoma, sino que se nutren de los máximos"<sup>112</sup>.

Igualmente Cortina rebate el planteamiento de Rawls que privilegia la cultura política sobre la cultura social de una sociedad pues considera que la primera sólo se sostiene racional y "sentientemente" -es decir, personalmente- si viene respaldada por tradiciones religiosas filosóficas y culturales incorporadas en la sociedad.

Sobre el multiculturalismo y el debate que suscitaba, es decir sobre cómo organizar una convivencia justa en sociedades cuyo pluralismo consiste en la convivencia de una pluralidad de culturas, reconoce que las medidas jurídicas y políticas son necesarias pero no suficientes por lo que llama a tomar medidas éticas, esto es promover el cambio de hábitos y convicciones para construir desde la sociedad civil un mundo intercultural. Esa definición de ciudadanía intercultural de Cortina fue retomada del planteamiento que hace de Taylor en *Multiculturalismo y política del reconocimiento*, y de la propuesta de Kimlycka en *Ciudadanía multicultural*. El primer libro publicado en 1993 y el segundo, un texto publicado en 1996.<sup>113</sup>

Cortina identificaba la emergencia de los "nuevos movimientos sociales" en la década de los 80. Estos serían movimientos distintos del movimiento obrero y que se caracterizarían por ser interclasistas de los cuales esperaba que pugnara por "una superior calidad de vida". También señalaba la emergencia del llamado tercer sector o 'sector social' en el que se realizan actividades sin ánimo de lucro, y en las que ninguna parte de los beneficios netos va a parar a ningún accionista individual o persona particular, sino que tiene como meta acrecentar de forma desinteresada la calidad de vida de las personas señalando un efecto importante: el que "los ciudadanos han de cuidar de sí mismos, restableciendo comunidades habitables que aparecen para

---

<sup>112</sup> *Ibíd.*, p.44

<sup>113</sup> Para ver la clasificación que hace Cortina de los 'tipos de ciudadanía' y su integración en una propuesta de 'ciudadanía cosmopolita, ver: Cortina Adela. *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*, ...

amortiguar los golpes recibidos en virtud de la tercera revolución industrial”<sup>114</sup>, es decir aquella generada por la globalización de la economía y la impotencia de los Estados nacionales, el incremento del poder de los bancos y las multinacionales que dejaron a los sectores políticos y empresariales impotentes para garantizar la satisfacción de las necesidades básicas de las personas.

En este planteamiento Cortina traza lo que llama las falsas distinciones entre sector público que estaría a cargo del Gobierno, el sector privado a cargo de la empresa y el sector social a cargo de la sociedad civil, borrando el límite en la medida en la que sería posible que el sector social asuma su tarea en lo público así como las empresas y el Estado y la relación entre los tres sectores podría ser de complementariedad y cooperación.

Una noción importante que propone la filósofa en la relación de estos sectores es la de ‘opinión pública’, la cual, siendo autónoma con respecto al Estado, promovería la deliberación sobre los problemas comunes y la formación de conciencia y mediaría entre la esfera privada y la pública, esto es entre la sociedad civil y el poder político.

La vida cotidiana, será otra línea de interés de la sociedad civil. En ella se ubican los mundos familiar y vecinal en los que se sitúan las solidaridades primarias, que al decir de Cortina son llevadas al rango universalista por las asociaciones de la sociedad civil que deberá asumir además las cuestiones de la justicia, pues “la solidaridad es una virtud a la que no puede obligarse, mientras que la justicia es la primera virtud de la sociedad”<sup>115</sup>.

Señalo hasta aquí cómo Cortina construye una noción compleja de ciudadanía que en primer lugar reposa en una triada de dimensiones: la legal (los derechos), la moral (las responsabilidades) y la intercultural (la identidad). En segundo lugar; muestra un borramiento de las fronteras de lo público y lo privado, porque entre quienes tradicionalmente habían representado a los ciudadanos, esto es el Gobierno y la empresa respectivamente, introduce un tercer elemento que es la sociedad civil. Ya se hizo

---

<sup>114</sup> Cortina Adela, *la ética de la sociedad civil...* p. 46

<sup>115</sup> *Ibíd.*, p.49

alusión a la idealización que de esta se hace desde la Nueva Izquierda, como si ella pudiera llenar el vacío político que se debilitó en el primero y parece ausente en el segundo. Aparece así el ‘sector social’ como el espacio en el que se gestionará la ciudadanía.

En tercer lugar; si bien en la autora se evidencia la reivindicación de lo social frente a los ‘peligros’ de lo ‘multicultural’, la ciudadanía social que propone Cortina parece estar basada no sólo en los derechos sino en las responsabilidades con la comunidad en la que viven, a “la que pertenecen”, aquella no sometida a la coerción del Estado, aquella en la que los ciudadanos cuidan de sí mismos y se ‘autoposeen’, la que les proporciona identidad y les hace sentir participes y pertenecientes a ella.

En resumen, solidaridad en la comunidad, justicia en el Estado y mediación de un tercer sector para gestionar una ciudadanía constituida por la tríada *ley, moral y cultura*.

Por su parte, Hoyos, siguiendo a Kant en su mandato por la paz<sup>116</sup>, reconoce la función del derecho como de la política. "En cuanto al derecho, su fin último es el mantenimiento de la paz, gracias a la regulación cierta y permanente de las relaciones humanas"<sup>117</sup>, pero para el mantenimiento de la paz el derecho no es suficiente por ello acude a la política que define como el arte de lo posible en la que cobra nueva fuerza la participación ciudadana la cual le da fundamento y legitimidad. Así establece una relación directa entre la política, entendida como participación ciudadana, la paz, en el sentido kantiano, y la moral, entendida como el uso ético de la razón.

Su propuesta la dirigirá a pensar que el derecho no es suficiente para garantizar la paz interna de las naciones dado que ellas no son homogéneas, con lo que reconoce que las diferencias culturales han puesto en crisis ese derecho pero también la soberanía monolítica. Señala también que en la vinculación estrecha entre la participación política y el Estado democrático de derecho existe la posibilidad de construir una paz interna que no estaría garantizada sólo con el hecho de una Constitución.

---

<sup>116</sup> Hoyos se refiere al texto de Kant *La paz perpetua y sentido de paz*.

<sup>117</sup> Hoyos, Guillermo. *Ética y educación para la paz*, en: Ospina Héctor Fabio y Alvarado Sara Victoria. *Ética ciudadana y derechos...* p.63

Si se quiere buscar la paz interior es necesario un concepto sólido de política que reconozca la importancia de la dependencia externa, pero que ante todo sea sensible a las diferencias, busca superar las inequidades y ponga el sentido del Estado social de derecho en aquellos aspectos mínimos sin los cuales no es posible cierta identidad nacional. Es preciso un fortalecimiento de lo sociopolítico que, teniendo en cuenta los influjos externos y las posibilidades de cooperación internacional, reconstruya sobre todo el tejido social, la equidad de oportunidades y la interrelación entre lo cultural y las formas de ejercicio del poder en nombre de las mayorías. Naturalmente un Estado democrático de derecho de estas características sólo es posible si se toma como punto de partida un sentido de los derechos humanos que permita relacionar de manera íntima, la autonomía privada, propia del liberalismo clásico, y la autonomía pública, de la tradición republicana<sup>118</sup>

La fuerza del argumento de Hoyos, a diferencia del de Cortina, es la noción de política, aunque derive igual en la intención de hacer que sean los ciudadanos mismos los que llenen el ‘vacío moral’. Hoyos plantea la necesidad de resolver la pregunta acerca del sentido de una pedagogía para la convivencia y la paz.

Si se concede que la paz no es un bien preestablecido al cual se accede, sino que es un estado de relaciones sociales que se va construyendo mediante los procesos políticos de participación ciudadana, caracterizados por principios democráticos de justicia (como es la equidad) y de publicidad (como es el ámbito de expresión libre autónoma), entonces hay que preguntar por esa asignatura que en la educación para la ciudadanía constituye a los asociados en participantes activos, perdónese la redundancia (en este caso necesaria), de la sociedad civil<sup>119</sup>.

La estructura de una educación para la democracia, estaría basada para Hoyos en una concepción comunicativa de la pedagogía y de la participación ciudadana: “la comunicación que informa e ilustra, bloquea todo dogmatismo cultural y moral, no sólo educa en la tolerancia sino que llevan a la vez a superarla en una propuesta de ‘pluralismo razonable’”<sup>120</sup>. Desde una postura similar a la declarada por la doctrina social de la iglesia católica, Hoyos consideraba que la educación para la mayoría de edad y el uso público de la razón en la sociedad civil debería tener como punto de partida la experiencia cotidiana en el compromiso social, “en el cual, gracias a la participación y al

---

<sup>118</sup> *Ibíd.*, p.66

<sup>119</sup> *Ibíd.*, p.68

<sup>120</sup> *Ibíd.* Las comillas son originales del texto

diálogo, nos hacemos sensibles a la problemática de la injusticia, base de todos los desórdenes sociales, así como la justicia como equidad está en la base de toda sociedad en ordenada”<sup>121</sup>.

Otros dos aportes de Hoyos son: uno, el de la sensibilidad moral que centra en el tema de los sentimientos morales, (indignación, resentimiento y culpa) en cuya carencia ve la constitución de la crisis moral de una sociedad; y dos, el sentido de comunicación, que usa referido al ofrecimiento de razones y motivos que pueden ser igualmente aceptados por todos en búsqueda de un consenso entrecruzado de las diversas perspectivas en disputa. Este nuevo uso del lenguaje que propone le apuesta a la capacidad de los individuos de exponer los mejores argumentos y se orienta a la concertación de los mínimos, una ética de mínimos siguiendo a Cortina, que garantizaría un sentido de convivencia social, solucionando concertadamente los conflictos y propiciando las acciones que favorezcan el bien común.

Si se reconoce que el problema de la violencia y de la guerra en Colombia tiene otras raíces y se alimenten en una larga tradición de pobreza, injusticia, inequidad, profundas desigualdades, exclusión de muchísimos compatriotas de los beneficios de la sociedad, disparidad en la distribución de los bienes comunes, etc., hay que aceptar que el camino hacia la paz es largo y exige una transformación política, económica y social radical, a la que deben apostarles todos sin excepción, que haga posible y "rentable" la convivencia entre todos los colombianos [...] Antes de diseñar caminos para constituir la Colombia como país sobre las bases de la justicia como equidad, hay que comprender e incluir en el proceso el punto de vista de esa parte de los colombianos que siempre ha sido excluidos de la participación ciudadana, al negarse sus derechos fundamentales, con lo que han perdido toda motivación para la democracia. Ésta se ha convertido para ellos, precisamente, en la justificación política de todas sus desgracias<sup>122</sup>

Hacia el 2000, Hoyos haría una reflexión específica sobre los problemas actuales de la educación en valores en Colombia, recordando el estado de crisis del país: “Colombia ocupa el segundo lugar en las Américas en términos del número de homicidios por cada 100.000 habitantes, el sexto lugar del mundo en violación de derechos humanos, el tercer lugar en el hemisferio y el séptimo en el mundo en

---

<sup>121</sup> *Ibíd.*, p.71

<sup>122</sup> *Ibíd.*, p.75

corrupción pública y privada, con una grave pérdida de credibilidad y confianza en el sistema de justicia”<sup>123</sup>, dimensionando la relación de la educación con la situación de crisis del país:

Vista la relación entre las pretensiones de una buena educación y la situación colombiana de destrucción de la sociedad, bien podríamos calificar a la educación colombiana con nota inferior a "reprobado". Quienes hemos tenido en nuestras manos los últimos 20 años una generación de colombianos que no comprende la convivencia, es intolerante y fundamentalista, estamos obligados a revisar nuestro sistema educativo, nuestra práctica pedagógica, no porque seamos los únicos culpables de este "desmadre" de la sociedad colombiana, sino porque tenemos que ser conscientes de la íntima relación entre educación y ejercicio de la ciudadanía<sup>124</sup>.

Señalaba así mismo que dada la tradición religiosa y la situación de ese momento de la educación en Colombia, era necesario analizar expresamente la posición de la educación en valores, en ética y moral, en el contexto de una conciencia social muy marcada por la moral religiosa católica, la cual como se ha descrito atrás, experimentaba un fuerte quiebre, percibido por algunos como ‘pérdida de valores’ y por otros como un cambio necesario.

Las discusiones de Cortina y Hoyos fueron los principales referentes para pensar la construcción de una ética ciudadana para el país, desde la academia, el Estado y las ONGs, y aunque parece paradójico que ellos, en su condición de católicos laicos o eclesiásticos, hayan sido los primeros en responder a aquella necesidad de desligarse de una moral religiosa, la fuerte influencia kantiana permite de alguna manera entender esa dualidad, pues en Kant confluyen, a mi parecer, las dos tradiciones de la moral: la cristiana que aporta las nociones de carácter, obediencia y deber, bien común y dignidad; y la tradición secular o laica que suma las de libertad, autonomía, voluntad, la ley y lo público, y la razón trascendente. Esta afirmación quedará a manera de hipótesis pues nos hace visible el elemento, la bisagra conceptual y discursiva que permitirá entender las opciones teóricas y políticas que se fueron abriendo, tanto para las éticas religiosas como

---

<sup>123</sup> Hoyos, Guillermo, Prólogo (1999), en Ruiz Silva Alexander. *Pedagogía en valores: hacia una filosofía moral y política de la educación*. Bogotá: Plaza y Janés, 2000, p.15

<sup>124</sup> Hoyos Guillermo...en Ruiz...p. 16

las éticas laicas, en su labor de construcción de una nueva ética para el país, una ética civil.

Resumiendo los debates sobre una *ética civil* o *ciudadana*, que se ampliaban cada vez más en Colombia, el filósofo Sergio de Zubiría logró identificar algunos consensos y desacuerdos. Entre los consensos estaba la admisión de un déficit de eticidad en la historia de Colombia, la predominancia de las visiones kantianas y hegelianas de la noción de *ética*, sin resultar importante para los investigadores colombianos distinguirla de la de *moral*, y el acuerdo en utilizar la noción de *ética ciudadana* o *pública*<sup>125</sup> para la noción de lo *civil*, evitando el uso del término *laico*, que traería dificultades con los sectores religiosos.

Los desacuerdos, según Zubiría, apuntaron a varias cuestiones: i) asumir que la crisis era sólo de una ética, la católica, pues si bien se admitía que había constituido un referente claro de moralidad, algunos consideraban que se había fragilizado y que en parte era responsable de la crisis, pero la mayoría de los católicos no aceptaban tal responsabilidad. ii) definir qué se entendía por *ética de mínimos* para poderla asumir como propuesta para la construcción de una ética civil, iii) poder establecer las causas de la crisis, que resultaban tan diversas como heterogéneas eran las perspectivas de los investigadores que las estudiaban, y que se explicaban desde la urbanización acelerada, la secularización extrema, la masificación, el cambio de roles sexuales, cobertura y calidad educativa, carencia de lo público, ausencia de partidos y Estado modernos, ilegitimidad de las instituciones (iglesia, familia, escuela), intolerancia y autoritarismo, narcotráfico, cambios culturales y generacionales y la coexistencia de orden y violencia, entre otras, iv) el papel que debía jugar la religión en la consolidación de una ética civil, y v) la relación con el debate modernidad- posmodernidad-tradición.

Para Zubiría, los malestares de nuestra cultura podían ubicarse en cuatro dimensiones: i) el uso y abuso de la ciencia y la técnica, ii) la destrucción del medio

---

<sup>125</sup>La denominación acordada era referencia de secular, pluralista y democrática, pero como ya se vio, estas nociones no se distancian de las que podrían asumir intelectuales de tendencia demócrata o socialista de corte católico.

ambiente y de la diversidad cultural, iii) el déficit de eticidad de las distintas instituciones creadas por la modernidad, entre ellas la escuela, y iv) un individualismo cínico<sup>126</sup>. Las soluciones propuestas por la filosofía a esta crisis irían desde acoger principios universales, distinguiendo entre ciencia, ética y estética hasta aceptar sólo principios contextuales y reconocer la transversalidad de los saberes. Esta disyuntiva entre universalismo y contextualismo es asumida por Zubiria, como una razón por la cual Colombia, habiendo privilegiado lo primero a partir de propuestas legales como mecanismo para enfrentar la crisis, haya reducido en ellas la dimensión ética “a lugares comunes y con inmensas dificultades en su orientación práctica”.

La primera dificultad que identificaba este filósofo era la imposición de éticas europeas; la cual llevó a la segunda, la escisión entre la normatividad legal, moral y cultural, que para Zubiría se demostraba en los comportamientos de los colombianos “que si bien rinden culto a la institucionalidad al mismo tiempo la desprecian, o cuando elogian la existencia de normas legales pero ellas no afectan su conducta, pues deslindan las normas morales de las jurídicas, y estas dos, de las culturales, lo que perturba la convivencia ciudadana”<sup>127</sup>. La tesis de Zubiria apuntaba a creer que los colombianos no podríamos superar la crisis sino se construía un vínculo entre legalidad jurídica, cultura y eticidad, tesis que venía desarrollando desde 1994 con mayor amplitud otro filósofo, pedagogo y matemático, Antanas Mockus.

### 3.2. *La tesis del divorcio entre ley, moral y cultura*

Antanas Mockus fue profesor de la Universidad Nacional y miembro del grupo que lideraba el también profesorde la Universidad Nacional, Carlo Federici; estuvo vinculado de manera muy cercana a la educación y al Movimiento Pedagógico de los 80.

---

<sup>126</sup> De Zubiría apropia los planteamientos de Lipovetsky y Charles Taylor, quienes simbolizan una gama de intelectuales contemporáneos que denunciaran el nuevo individualismo posmoderno, como Sennett, Giddens y Beck.

<sup>127</sup> De Zubiría Sergio, *Filosofías de nuestro ethos cultural*, en revista de Estudios Sociales No. 01. Bogotá: universidad de Los Andes, 1998, documento on line, s/p

En 1994 presentó su tesis sobre el “anfibia cultural”, en relación con la teoría de la recontextualización de Basil Bernstein, quien ve

en la educación un proceso social de circulación del conocimiento, proceso que en buena parte determina tanto la fortaleza externa de una sociedad como su estructura interna [pero] la falta de articulación entre los eslabones del sistema educativo agrava las diferencias sociales, impide el aprovechamiento social del saber y debilita la nación [...] Se entiende (entonces) la educación como un proceso que toma conocimientos de manera selectiva y jerarquizada de un contexto para llevarlo a otro<sup>128</sup>

La apropiación del término *recontextualización* que hace Mockus, le permite construir la metáfora del ‘anfibia cultural’ para definir la persona que puede “desenvolverse de manera solvente en varias tradiciones culturales y es capaz de facilitar la comunicación entre ellas, de obedecer a sistemas de reglas parcialmente divergentes sin perder integridad intelectual y moral”<sup>129</sup>.

A esta tesis de la circulación y articulación del conocimiento que asumiría un *anfibia cultural* vendrán las reflexiones sobre la pedagogía que hiciera el grupo Federici. Estas fueron: la pedagogía asumida como una disciplina reconstructiva desde el reconocimiento de tres concepciones de pedagogía, referidas siempre a la escuela: 1) como discurso explícito que se preocupa primordialmente de orientar y otorgarle su sentido a las prácticas educativas especializadas, concepción que predominó en el debate pedagógico nacional, sobre todo con los trabajos de Araceli de Tezanos; 2) la pedagogía, sistema de mensajes implícitos que se encarga de regular las relaciones entre quienes participan en esas prácticas, siguiendo a Bernstein y 3) como un intento de reconstruir las “competencias” de los educadores y de los alumnos en cuanto tales -primordialmente en sus aspectos no especializados- retomando a Habermas. La diferencia que hace entre pedagogía y didáctica, le permite definir la pedagogía como una disciplina reconstructiva que se ocuparía de las condiciones básicas que hacen posible “una relación pedagógica fértil”.

---

<sup>128</sup>Mockus, Antanas. *Anfibios culturales y divorcio entre ley moral y cultura*, en revista Análisis político No. 21, Bogotá: Universidad Nacional, 1994, documento on line, p.2

<sup>129</sup>Ibíd., p.3

En este trabajo aparece el concepto de *competencia pedagógica* construida desde de la apropiación del concepto de competencia comunicativa propuesto por Habermas, definiendo la primera desde la segunda, “especialmente desarrollada en cuanto a las posibilidades de suscitar y adelantar procesos de discusión racional, de involucrar de manera afortunada el saber socialmente decantado por escrito y de apoyarse en la discusión y en la tradición escrita para reorientar o reorganizar la acción, valiéndose básicamente de su aplazamiento”<sup>130</sup>. El grupo Federici deduciría desde allí que la educación no es pura acción comunicativa sino que también sería una acción estratégica, siguiendo nuevamente a Habermas, y la competencia pedagógica tendría la capacidad de regular la relación entre las dos formas de acción.

La moral, para Mockus, no se identificaría con las costumbres, por lo que estableció una separación conceptual entre moral y cultura; y en el contexto de la diversidad cultural esa separación podría incluir una distancia entre lo moralmente válido y lo culturalmente válido. Este planteamiento es clave para entender la interpretación que Mockus hiciera del fenómeno de la diversidad cultural y la “segmentación social” como característica de las sociedades contemporáneas, en las que para él habría un “divorcio excesivo entre ley, moral y cultura”, diferenciando la regulación jurídica de la ley (lo legalmente permitido), la regulación cultural del contexto o del colectivo (lo culturalmente aceptable) y regulación moral individual (lo moralmente válido).

Para Mockus, habría divorcio entre ley, moral y cultura cuando “hay aprobación cultural y/o moral de las acciones ilegales y cuando no hay aprobación moral o cultural de las obligaciones legales. Esta hipótesis permite describir o interpretar de manera precisa y sugestiva dificultades claves de la convivencia (violencia y corrupción) y da orientaciones claves para su superación”<sup>131</sup>. Para Mockus, esa falta de congruencia entre

---

<sup>130</sup>Mockus Antanas, et al. *Las fronteras de la escuela. Articulaciones entre conocimiento escolar y conocimiento extraescolar*, Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio- Sociedad Colombiana de Pedagogía, 1995, p. 20

<sup>131</sup>Mockus Antanas. *Divorcio entre ley, moral y cultura*. En: Aula Urbana No. 32. Bogotá: IDEP, 2000, p.1

la regulación cultural del comportamiento y las regulaciones morales y jurídicas del mismo, se expresaba en Colombia como un “auge de la violencia, de la delincuencia y de la corrupción; como ilegitimidad de las instituciones, como debilitamiento del poder de muchas de las tradiciones culturales y como crisis o debilidad de la moral individual”<sup>132</sup>.

La figura del anfibio cultural –entre las que se encontraría el maestro- no sólo contribuiría a la reducción de ese divorcio sino también a la construcción de democracia y a la superación de la violencia. Con relación al primer aspecto, se plantea el rol del anfibio en la intensificación de la vida social y en la transformación de la regulación cultural de la acción. En el segundo, se acentúa su papel pedagógico al señalar la posibilidad de la construcción y acatamiento de reglas comunes compatibles con la diferencia. Para argumentar esto, Mockus, siguiendo a Rawls, analizaba cómo en democracias consolidadas, entendiendo democracia como pluralismo con reglas de juego universales, las tradiciones religiosas pueden consensuar con otras opciones de ética laica en torno al derecho procedimental, pues lo que importará es que la ley sea legitimada y acatada de manera universal. Esto será visto por el filósofo como la posibilidad de “una convergencia entre la coacción estatal, el control social y la acción de sentimientos morales como la vergüenza o la culpa. Así, en asuntos básicos como los Derechos Humanos- ley, moral y cultura convergen y se refuerzan mutuamente”<sup>133</sup>.

Caracterizando el sistema de gobierno Colombiano como una “democracia imperfecta, desgarrada y en construcción”, afirmará que en el país sucedía todo lo contrario, es decir que aparece una diversidad de reglas que coexisten de manera desarticulada, fortalecida por lo que llama “cierta fractura de la cultura”. Entonces será la figura del anfibio cultural la que permitiría “reconocer y construir diversidad cultural y diversidad moral mostrando que la condición para que ello sea viable es un acuerdo mínimo pero sólido sobre las reglas más fundamentales. Pueden también llevarnos a

---

<sup>132</sup>Mockus, Antanas. *Armonizar ley, moral y cultura*, Banco interamericano para el desarrollo, documento on line, s/f, p.8

<sup>133</sup>Mockus, Antanas. *Anfibios culturales y divorcio entre ley moral y cultura*, ..., p.5

comprender que tener una ley en común es compatible con la existencia de muchas culturas y subculturas y con la proliferación de muchos caminos en materia de desarrollo moral”<sup>134</sup>.

Mockus asumió que la violencia endémica era una de las deficiencias más graves del divorcio entre ley, moral y cultura, y analizaba cómo desde la economía ilegal y la clandestinidad – de grupos de narcotráfico o guerrilla -, se ponía en juego la adopción de comportamientos según los contextos, es decir que la actuación de ilegalidad la inscribió en regulaciones de tipo cultural o moral. En un contexto de clandestinidades y violencias, sería la figura del anfibio cultural un factor de paz en la medida en la que pondría “en comunicación las diversas tradiciones culturales transportando elementos de verdad y de moralidad entre ellas. E idealmente lo hace sin imponer la prevalencia de una de ellas sobre las otras”<sup>135</sup>.

Lo interesante del planteamiento de Mockus es, por un lado, que supera la disyuntiva planteada por Zubiría, esto es que no la ubica en los extremos del universalismo o el contextualismo y facilita la orientación práctica, y por otro; que al introducir la cultura en su acepción positiva rompe con la tensión entre ley y moral, de la que hablaba Hoyos, situándola como un tercer sistema de regulación del comportamiento– y no solamente como una dimensión de la ciudadanía como lo proponía Cortina -. Para Mockus, estos sistemas han sido diferenciados históricamente e incluso han existido en competencia o se han sustituido uno por otro

La distinción entre los tres sistemas regulatorios, ley, moral y cultura, es el resultado de un proceso histórico de diferenciación. Aún hoy en día, posiciones fundamentalistas reivindican la unidad, la identificación, entre los tres. Por el contrario la Modernidad, con su invitación a la autonomía moral del individuo y su énfasis en el Estado de derecho y sus garantías ha generado una marcada diferenciación y separación entre los tres. Mientras el ciudadano cumpla la ley, goza de una gran autonomía individual (moral) y mientras respeten el ordenamiento legal pueden convivir tradiciones culturales muy distintas. Es más, para Rawls, la solidez de las democracias contemporáneas depende del hecho de que tradiciones culturales apoyen por razones distintas unas mismas leyes.<sup>136</sup>

---

<sup>134</sup>Ibíd., p.6

<sup>135</sup>Ibíd., p.8

<sup>136</sup>Mockus, Antanas. *Armonizar ley, moral y cultura* ... p.5

Esta noción de sistema de regulación lava a desarrollar con más fuerza en los siguientes años, lo que lo lleva a diferenciar en cada uno de los tres sistemas que describe, los tipos de argumentación o fundamentación y los mecanismos operados para afrontar la trasgresión.<sup>137</sup> La regulación del comportamiento estaría orientada por reglas o normas que hacen posible la vida social y para Mockus la cultura y la moral llenarán funciones reguladoras que la ley sola no puede cumplir.

Una regla remite a un universo de comportamientos posibles, comportamientos que no se suponen plenamente determinados, una regla puede ser acatada o violada. La regla se hace operativa por la capacidad de llegar a un acuerdo sobre si un comportamiento se adecúa a ella o no. Una regla separa así los comportamientos posibles en dos grupos: los comportamientos conformes a la regla y los comportamientos contrarios a la regla. Dominar una regla puede significar saber reconocer si un comportamiento es conforme o no a ella y/o llegar a saber producir comportamientos conformes a ella. Conocer o dominar una regla puede significar entonces 1) saber enunciarla, 2) saber aplicarla a comportamientos para indicar si los comportamientos la cumplen o no y 3) saber producir comportamientos conformes a ella<sup>138</sup>.

Mockus llegaría a ser Alcalde de Bogotá, en dos oportunidades (entre 1995 y 1997 y entre 2000 y 2003) y en su ejercicio como gobernante pondría a operar todas las tesis que venía trabajando con el Grupo Federicci. Su administración tuvo una perspectiva pedagógica, tal como él mismo lo afirmara, con matices que distanciarían sus reflexiones como académico y las decisiones como político.

La perspectiva pedagógica se basaría en entender que la educación no es pura acción comunicativa sino que también es una acción estratégica y que la competencia pedagógica tendría la capacidad de regular la relación entre estas dos formas de acción. Esto significaría que en la concepción pedagógica de gobierno de Mockus habría una dimensión que se orientaría al aumento de la capacidad de entendimiento entre las

---

<sup>137</sup>Esta tipología la elaboraría con fineza los siguientes años diferenciando forma, modos de gratificación, fuente de autoridad, modos de aplicación, reparación, argumentación e invocación. (Ver: Mockus, Antanas. *Cambio voluntario hacia la paz*. En: Varios. *Educación para la Paz*, Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 1999, pp.13-23)

<sup>138</sup>Mockus, Antanas. *Armonizar ley, moral y cultura ...* p.5

personas pero también a la producción de comportamientos deseables en contraste con erradicación de los no deseables, en un fin explícito de conducción de las conductas que pondría a funcionar tanto desde el sistema de regulación legal, como desde el cultural y moral.

Su propuesta también apuntaría a articular los tres sistemas de regulación, pero en su primer gobierno le dio mayor fuerza a lo cultural frente a la regulación jurídica y a la moral individual, mientras que en el segundo puso en énfasis en lo legal, pues consideró que en la visibilización de la pluralidad cultural también se hace presente el pluralismo moral y sólo un único sistema de leyes garantizado por el Estado favorecería la coexistencia de los dos pluralismos. Así la noción de ‘mínimo común’, muy cercana a la de ética de mínimos de Cortina, aparecerá a partir de la valoración negativa de esos dos pluralismos. Las acciones organizadas en torno a la idea de Cultura ciudadana buscaron “identificar algo de ese piso común, de ese conjunto de reglas mínimas básicas compartidas que deberían permitir gozarse la diversidad moral y cultural”<sup>139</sup>

En su primer gobierno, dirigió la ciudad desde planteamientos como el de *Cultura Ciudadana*, que hizo énfasis en la regulación cultural. La Cultura ciudadana fue definida por su gobierno como el “conjunto de costumbres, acciones y reglas mínimas compartidas que generan sentido de pertenencia, facilitan la convivencia urbana y conducen al respeto del patrimonio común y al reconocimiento de los derechos y deberes ciudadanos”<sup>140</sup>.

La gubernamentalización de la *educación ciudadana* en Bogotá se muestra en ese saber producir comportamientos de acuerdo a las reglas, no sólo a nombrarlas o medir su cumplimiento, así lo muestra la misma noción de ciudadanía que manejó -aquella que se consideró inseparable de la idea de respeto entre iguales – y que hizo operacional en los cuatro objetivos correspondientes a cultura ciudadana: a) aumentar el cumplimiento de normas de convivencia; b) aumentar la capacidad de unos ciudadanos para que lleven a otros al cumplimiento pacífico de normas; c) Aumentar la capacidad de concertación y

---

<sup>139</sup>Ibíd., p.11

<sup>140</sup>Ibíd., p.10

de solución pacífica de conflictos entre los ciudadanos y d) Aumentar la capacidad de comunicación de los ciudadanos (expresión, interpretación) a través del arte, la cultura, la recreación y el deporte. Su práctica de gobierno estuvo entonces orientada a transformar las conductas de los ciudadanos mediante ciertas motivaciones, positivas y negativas, como la admiración hacia la ley escrita o el temor a la sanción legal, la autogratificación de la conciencia o el temor a la culpa y la motivación por reconocimiento social o la censura social.

En el segundo gobierno, Mockus retomó un estudio que inició en 1999 conjuntamente con Jimmy Corzo, titulado *Cumplir para convivir*, que sirvió como fundamento de varios de sus programas a partir de la relación que estableció entre las categorías ley, moral y cultura, pero que en este momento se centró en la convivencia como efecto de la armonización de esos tres sistemas de regulación y su énfasis estuvo en la cultura democrática, “especialmente en apreciar lo bueno, apreciar las normas y los procedimientos democráticos para decidir”<sup>141</sup>.

Para Mockus la estabilidad y el dinamismo de la sociedad colombiana dependerían altamente del poder que en ella tiene una regulación cultural que a veces no encaja dentro de la ley y que lleva a las personas a actuar en contra de su convicción moral. Siguiendo a Kohlberg va a establecer la relación entre las etapas del desarrollo moral y la diferenciación entre ley, moral y cultura identificando como en cada etapa se separa o se hace más cercano un sistema con otro.

El ejercicio sistemático de la violencia por fuera de las reglas que define el monopolio estatal del uso legítimo de ella, o el ejercicio de la corrupción, crecen y se consolidan precisamente porque llegan a ser comportamientos culturalmente aceptados en ciertos contextos. Se toleran así comportamientos claramente ilegales y con frecuencia moralmente censurables... cierto grado de divorcio entre moral y cultura y entre moral y ley puede dejar de ser un simple obstáculo para el desarrollo moral y la integración cultural y convertirse en base para una moralidad más desarrollada (como las etapas 5 y 6 descritas por Kohlberg) o generar una tensión productiva entre tradiciones o proyectos culturales.<sup>142</sup>

---

<sup>141</sup> Ibíd.

<sup>142</sup> Mockus, Antanas. *Divorcio entre ley, moral y cultura...*, p.13

Su estrategia de interacción intensificada para mediar en los conflictos, comparte de algún modo las propuestas comunicativas de Cortina y Hoyos, por su base habermasiana. Supuso que el conflicto sería causado por limitaciones de la comunicación, entendida como un intercambio racional de argumentos expuesto en una relación directa cara a cara, lo cual tendría efectos de disuasión frente a la violencia. Efectivamente en su programa estrella de cultura ciudadana promovió esta intensificación de la comunicación y nuevas formas de expresión de inconformidad o de agresión simbólica, sobre la siguiente hipótesis:

Si la comunicación se intensifica, los interlocutores pretenden validez en lo que dicen (comprensibilidad, sinceridad, verdad, rectitud) con más frecuencia y estas pretensiones son aceptadas o problematizadas y defendidas. La eventual incredulidad de uno conduce, en condiciones de comunicación intensificada, al otro a formular más argumentos. La crítica adquiere más espacio. Pero también la justificación. Hay más ocasiones para aceptar el reto de evaluar los argumentos propios o los de la contraparte. Las reglas pasan a evaluarse en términos de razones y resultados y no sólo en términos de a quién convienen<sup>143</sup>.

Esto llevaría, según el filósofo y gobernante, a que se pusieran en escena las propias convicciones morales, logrando del individuo una crítica a sus propias costumbres, asumidas como naturales o normales. El acento de Cultura Ciudadana estaría en provocar la “autorregulación interpersonal” desde la regulación cultural de las interacciones entre desconocidos, generalmente en espacios públicos y en encontrar un “conjunto de reglas mínimas básicas compartidas” que permitieran la coexistencia del pluralismo moral y cultural.

En el 2002, invitado por la UNESCO, Mockus escribe para la revista *Perspectivas*, dedicada al tema de convivencia, asunto que comenzaría a tener nuevas connotaciones por un acontecimiento que tendría significativas repercusiones en el mundo, el ataque a la torres gemelas en Estados Unidos. Este acontecimiento no sólo significaría la proliferación de discursos sobre la seguridad sino también sobre el respeto

---

<sup>143</sup>Mockus, Antanas. *Armonizar ley, moral y cultura*,... p.8

por la diversidad de culturas, creencias y tradiciones y la reinención de la noción de ciudadanía universal.

Mockus presentó un artículo en el que sintetiza toda su reflexión, como académico y como político, sobre la armonización de ley, moral y cultura, el lugar de los anfibios culturales en su articulación y la convivencia como efecto. Su énfasis en la convivencia, concebida como “el *ideal* de una vida en común entre grupos cultural, social o políticamente muy diversos; una vida en común viable; un “vivir juntos” estable, posiblemente permanente, deseable por sí mismo y no sólo por sus efectos”<sup>144</sup>, estaría en relación directa con el tema de la diversidad, pero vuelve a introducir un tercer vértice que es el asunto de la violencia, con lo que propuso la siguiente hipótesis: la convivencia es el reto de la tolerancia a la diversidad que de no ser asumido derivará en la violencia.

Para Mockus la tolerancia a la diversidad, que sería el sentido positivo de la convivencia, implicará la transformación de identidades, la aceptación de opciones y la ampliación del campo de celebración de acuerdos. Por su parte, la ausencia de la violencia, que sería el sentido negativo de la convivencia, implicaría “exclusión de acciones violentas, mediante reglas compartidas (legales o culturales) o mediante reglas fijadas o interiorizadas de manera autónoma y unilateral (morales-personales) y universalización de competencias para resolver pacíficamente conflictos (solucionar problemas, llegar a acuerdos)”<sup>145</sup>.

En Mockus también hay un desplazamiento de una concepción negativa de la diferencia a una noción positiva de la diversidad para ver en ella una ocasión para el mutuo conocimiento, para la mutua ampliación de perspectivas, lo cual “necesita también y crucialmente esas reglas comunes y esa buena disposición hacia los

---

<sup>144</sup>Mockus, Antanas. *Convivencia como armonización de ley, moral y cultura*, en: Revista Perspectivas, La educación para aprender a vivir juntos, vol. XXXII, nº. 1, UNESCO, marzo de 2002, pp. 19-37

<sup>145</sup> *Ibíd.*, p.20

acuerdos[...] Dicho de otra manera, “viva el pluralismo”, pero no de tal modo que justifique moralmente o lleve a aceptar culturalmente la ilegalidad”<sup>146</sup>.

El caso Mockus es un tema que amerita analizarse con mayor cuidado pero excede las posibilidades de este trabajo<sup>147</sup>. Para el tema que se quiere analizar es importante señalar cómo la filosofía pudo operar de manera estrecha con el poder político, en el sentido de producir reglas de comportamiento que centran su accionar en el gobierno de lo ético. Sin embargo, tal como lo señala Sáenz, si bien hubo una pedagogización de la gestión gubernamental y de la vida cotidiana en la administración Mockus, el sector de Educación no tuvo proyectos con componente pedagógico que se orientaran a debilitar *las fronteras de la escuela* y/o a articular las prácticas escolares con las que promovía su propuesta para el gobierno de la ciudad, aunque si se aplicaron dos instrumentos. El primer instrumento fue la prueba de comprensión, sensibilidad y convivencia ciudadana en el 2001 y el segundo fue la encuesta sobre conocimientos, actitudes y percepciones sobre cultura Ciudadana en escolares de grados 9, 10 y 11 en el 2002, pero sobre este punto volveré en el siguiente capítulo.

Para Sáenz, el gobierno de Mockus privilegió la pedagogización de la sociedad mas no el debilitamiento de las fronteras entre la escuela y la vida extra-escolar, produciéndose un aislamiento de la vida escolar. Para este analista, aunque se hicieron algunos programas que pretendieron romper ese aislamiento, otros programas, promovidos simultáneamente, contribuyeron al encierro y aislamiento de la escuela.

Sáenz muestra las características que calificarían la práctica de gobierno de Mockus como “pedagógica”. La primera de ellas, es el desarrollo de las conductas éticas y políticas mínimas, consideradas necesarias para la vida en común y para la intensificación de una práctica democrática participativa. La otra característica es el establecimiento de “unos fines, unos objetos o contenidos de la práctica, unas formas de

---

<sup>146</sup> *Ibíd.*, p.23

<sup>147</sup> Dos estudios de Javier Sáenz sobre el gobierno de Antanas Mockus profundizan en los sentidos y efectos de sus estrategias pedagógicas. Ver. Sáenz, Javier. *Cultura ciudadana y pedagogización de la práctica estatal*, Bogotá: IDEP, 2004 y Sáenz, Javier. *Desconfianza, civilidad y estética*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia-IDEP, 2007

regular o gobernar la conducta de los ciudadanos, unas dimensiones de la conducta sobre las cuales se buscaba generar transformaciones o aprendizajes, unas formas de enseñanza-comunicación y una población sujeto”<sup>148</sup>.

Sin embargo, la tesis de Sáenz, sugestiva para esta investigación, es que no sólo hubo una pedagogización de la vida en la ciudad sino también una escolarización de la misma. Señala el autor que “el sentido de diferenciar estos dos términos reside en que la pedagogización [...] alude a todas aquellas prácticas que buscan generar de manera intencional aprendizajes en la población en escenarios extraescolares; mientras que la escolarización denota la continuidad entre algunas de las prácticas de pedagogización de la vida de la ciudad con las prácticas de formación que han recurrido en escuela desde su nacimiento del siglo XVI”<sup>149</sup>.

Lo que Sáenz denominó “dispositivo de escolarización de las prácticas formativas por fuera de la escuela”, se evidencia tanto en el despliegue, por parte del Estado, de un conjunto de prácticas para generar aprendizajes en la población, como, y principalmente, en que estas adquirieron formas institucionales en la educación formal. De esta manera, un conjunto de prácticas educativas se emularon e intensificaron en la vida cotidiana de la ciudad “contribuyendo a la fragmentación de los sujetos y la cultura de la ciudad: fragmentación con múltiples líneas de división: cuerpo/mente, pensamiento/sentimiento, lo interno/lo externo, lenguajes públicos/lenguajes privados y de culturas específicas (de clase, de género, étnicas generacionales, regionales)”<sup>150</sup>. Digo que resulta de interés para este trabajo, pues, como se intentará mostrar más adelante, hay una idea de ‘fragmentación de lo social’ que se instala como nuevo discurso de crisis y que, parece, da lugar a una nueva estrategia de gobierno que, parafraseando a Donzelot, podría llamarse ‘la invención de lo cultural’.

#### **4. Los discursos de la política internacional: lo que se ‘necesita’ aprender**

---

<sup>148</sup>Sáenz, Javier. *Cultura ciudadana y pedagogización...* p.39

<sup>149</sup>Sáenz, Javier. *Desconfianza, civilidad y...* p.39

<sup>150</sup>Ibíd., p.123

La anunciada crisis de fin de siglo, sería también bastión de los organismos internacionales para dirigir sus proclamas y declaraciones a favor de una educación ‘distinta’ y de la ‘urgente necesidad’ de acuerdos y compromisos por parte de los países participantes para intervenir la pedagogía y la política educativa.

Así la Declaración Mundial sobre Educación para Todos celebrada en Jomtien en 1990, y bajo los auspicios de UNESCO, PNUD, FNUAP, UNICEF y el Banco Mundial, declaró la educación como un derecho fundamental y presentó un marco de acciones para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje, uno de sus enunciados arquetipo. Pero es la versión en inglés de las memorias de la Conferencia, publicada un mes después de celebrado el encuentro, la que ofrece una mayor riqueza discursiva sobre las lecturas de la educación contemporánea. El panorama de crisis que presentaba hacía referencia a la “amenaza de estancamiento y el declive económico; la ampliación de las disparidades económicas entre y dentro de las naciones, millones de personas desplazadas por el sufrimiento de la guerra, los conflictos civiles, y el delito; degradación generalizada del medio ambiente, y rápido crecimiento demográfico”<sup>151</sup>.

Siguiendo la línea del desarrollo humano<sup>152</sup>, dirá que tal panorama ha frenado el mismo, con lo cual se deduce que la educación, uno de sus fundamentos, estaría en igual

---

<sup>151</sup> Original en inglés: The threat of economic stagnation and decline; widening economic disparities among and within nations; millions of people dislocated and suffering from war, civil strife, and crime; widespread environmental degradation; and rapid population growth”. (Inter-Agency Commission (UNDO, UNESCO, UNICEF, WORLD BANK) for the World Conference on Education for All, *Meeting Basic Learning Needs: A Vision for the 1990s*, Background Document World Conference on Education for All Meeting Basic Learning Needs, USA, UNICEF, 1990, version on line, p.1, en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000975/097552e.pdf>) (Traducción de la autora)

<sup>152</sup> Este concepto, que recoge las ideas de calidad de vida, de felicidad, bienestar individual y social, expuestos en el artículo 22 de la Declaración de los Derechos Humanos del 1948, fue introducido por el PNUD en su informe de 1990 para hacer frente a las críticas de la teoría del desarrollo económico de la década del 80 y fue el economista nobel Amartya Sen quien fundó sus bases conceptuales definiéndolo como “el proceso de **ampliación de las opciones de las personas y mejora de las capacidades humanas** (la diversidad de cosas que las personas pueden hacer o ser en la vida) y **las libertades**, para que las personas puedan vivir una vida larga y saludable, tener acceso a la educación y a un nivel de vida digno, y participar en la vida de su comunidad y en las decisiones que afecten sus vidas” (las negrillas son del texto original). Las capacidades definidas por la UNESCO son: “disfrutar de una vida larga y saludable, haber sido educado, acceder a los recursos necesarios para lograr un nivel de vida digno y poder participar en la vida de la comunidad”. Se asume que el Desarrollo Humano comprende la creación de un entorno que permita que las personas desarrollen todo su potencial para “llevar una vida productiva y creativa de

condición: el “fracaso” del modelo desarrollista fue anunciado ante la evidencia presentada en la Conferencia. El problema de la educación no será ya la expansión sino la calidad y la pertinencia de la misma: “El problema fundamental que enfrentan los gobiernos y agencias de desarrollo hoy en día es cómo especificar y satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de todos. Estas necesidades no pueden ser satisfechas por una simple expansión cuantitativa de los programas educativos como existen ahora, aunque tal expansión global puede ser parte de la solución en algunos países”.<sup>153</sup>

Así se estableció la ‘urgencia’ de satisfacer unas *necesidades básicas de aprendizaje* que se referirían “al conocimiento, habilidades, actitudes y valores necesarios para que la gente sobreviva, para mejorar la calidad de sus vidas y continuar aprendiendo”<sup>154</sup> Las necesidades básicas de aprendizaje se definieron desde dos dimensiones: las herramientas para el aprendizaje (como la lectura, la escritura, la expresión oral, el cálculo y la solución de problemas), pero también incluirían otras herramientas tales como funcionamiento del computador, uso de la biblioteca, y la capacidad de interpretar los mensajes transmitidos por radio, televisión y los nuevos sistemas de información. La otra dimensión serían los contenidos básicos de aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes), definidos como “un conjunto de conocimientos y habilidades organizados para satisfacer las necesidades básicas de los alumnos, como individuos y como actores en los contextos de la familia, del trabajo y de la comunidad”<sup>155</sup>.

---

acuerdo con sus intereses y necesidades”. (<http://hdr.undp.org/es/desarrollohumano/origenes/>) (Traducción de la autora)

<sup>153</sup> Original en inglés: “The critical problem facing governments and development agencies today is how to specify and meet the basic learning needs of all. These needs cannot be met by a simple quantitative expansion of educational programmes as they now exist although such aggregate expansion may be part of the solution in certain countries” (Inter-Agency Commission (UNDO, UNESCO, UNICEF, WORLD BANK) for the World Conference on Education for All, *Meeting Basic Learning Needs: A Vision for the 1990s* ... p.6) (Traducción de la autora)

<sup>154</sup> Original en inglés: “Basic learning needs refer to the knowledge, skills, attitudes and values necessary for people to survive, to improve the quality of their lives, and to continue learning.” (Ibid., p. ix) (Traducción de la autora)

<sup>155</sup> Original en inglés: “*Basic learning content* is appropriately viewed as an array of knowledge and skills organized to meet the basic needs of learners, both as individuals and as actors in the contexts of the family, the work place, and the community” (Ibid., p. 63) (Traducción de la autora)

A la satisfacción de estas necesidades se asoció el infinitivo “to empower” que literalmente significa ‘facultar, capacitar a, autorizar, permitir o apoderar’, de allí derivará la palabra ‘empowerment’ que al castellano se traducirá como *empoderamiento*. Esto resultará significativo también para entender la aparición de nuevas tecnologías de formación de la moral en el contexto Colombiano. Ese ‘autorización’ dada a los sujetos estará en relación con la asunción de unas responsabilidades particulares:

La satisfacción de estas necesidades “faculta” a los individuos en cualquier sociedad y les otorga la responsabilidad de respetar y enriquecer su cultura colectiva, su patrimonio lingüístico y espiritual, de promover la educación de otros, defender la causa de la justicia social, la protección del medio ambiente, de ser tolerante con los sistemas sociales, políticos y religiosos que difieren del propio, asegurando que los valores humanistas comúnmente aceptados y los derechos humanos se respeten, y a trabajar por la paz y la solidaridad internacionales en un mundo interdependiente.<sup>156</sup>

Adicionalmente se considerará que los conocimientos y habilidades básicas podrían responder a la necesidad del individuo de elevar su “autoestima”, hasta las requeridas de manera específica para la casa, la comunidad y el trabajo para “ganarse la vida” y “adaptarse” a los cambios económicos y a las condiciones tecnológicas, para lo cual por encima de estas necesidades estará la de “desarrollar los valores, las actitudes y las habilidades apropiadas para el desarrollo de un pensamiento crítico, la creatividad y la solución de problemas de la comunidad”<sup>157</sup>. También se exhorta a la renovación de las concepciones y estrategias educativas, a la incorporación de nuevos actores al desafío educativo, de nuevos compromisos políticos y también de renovación pedagógica con eficiencia, equidad y calidad educativa.

---

<sup>156</sup> Original en inglés: “The satisfaction of these needs empowers individuals in any society and confers upon them a responsibility to respect and build upon their collective cultural, linguistic and spiritual heritage, to promote the education of others, to further the cause of social justice, to achieve environmental protection, to be tolerant towards social, political and religious systems which differ from their own, ensuring that commonly accepted humanistic values and human rights are upheld, and to work for international peace and solidarity in an interdependent world. (Ibid., p.11)(Traducción de la autora)

<sup>157</sup> Original en inglés: “Beyond training specifically for the home, the work place, or the community, basic knowledge and skills programmes need to enable people to develop the appropriate values, attitudes, and skills for critical thinking, creativity, and community problem-solving”.(Ibid., p.63)(Traducción de la autora)

Como se ve, se hizo necesario aprender unos valores y unas actitudes particulares pues sólo eso garantizaría vivir con otro diferente y lograr adaptarse a los cambios. En este sentido, se necesitaría ser muy ingenioso a la hora de afrontar los problemas que se presentaran en el camino; lo que significaría desarrollar una gran confianza en las propias capacidades, que no es otra cosa que amarse a sí mismo y cuidar de sí. Será el informe Delors quien refine estas precisiones con sus cuatro pilares fundamentales de la educación: aprender a ser, aprender a convivir, aprender a conocer y aprender a hacer.

La UNESCO había anunciado en 1963 en el informe Coombs sobre la ‘Crisis mundial de la educación’ que eran evidentes muchos vacíos en los sistemas escolares respecto a la cobertura, a los recursos, a los costos y a su utilidad productiva. En 1973, tras los movimientos estudiantiles de 1971, la UNESCO encargó a Faure para definir las finalidades de una nueva educación que respondiera a las exigencias de desarrollo y a las aspiraciones de comprensión internacional y de la paz que señalaban estos movimientos sociales. El informe *Aprender a ser* es formulado en este contexto y en él se destaca el énfasis en una perspectiva desarrollista que promulga el conocimiento científico como solución a “la crisis de la educación”. En este informe ‘educación permanente’ y ‘ciudad educativa’ son dos nociones a partir de las cuales la escuela comienza a perder su lugar como el único espacio educativo.

Es el Informe Delors, de 1996, en donde la noción de crisis asumiría un sentido diferente: el de ‘vínculo social’. “La crisis social que vive el mundo actual se combina con una crisis moral y vaacompañada del recrudecimiento de la violencia y la delincuencia. La ruptura de los vínculos de proximidad se manifiesta en el aumento dramático del número de conflictos interétnicos, que parece ser uno de los rasgos característicos del final del siglo XX. En términos generales, se asiste a una impugnación, que adopta diversas formas, de los valores integradores”<sup>158</sup>.

Esos valores integradores a los que hace referencia el informe Delors, redactado por un grupo de expertos dirigido por el mismo Jaques Delors, son los que dieron

---

<sup>158</sup>Delors, Jaques. *La educación encierra un tesoro*, Barcelona, Editorial Santillana - UNESCO, 1996, versión on line, p.26

fundamento a la cohesión de las sociedades modernas. Por un lado, el de nación, que veía desplazada por la emergencia de otros referentes de pertenencia e identidad y que no se reducían a lo local sino que se conformaban en lo global.

El Estado-nación, tal como se definió en Europa durante el siglo XIX, ha dejado de constituir en algunos casos el único marco de referencia, y tienden a desarrollarse otras formas de pertenencia más cercanas a los individuos, pues se sitúan a una escala más reducida. De manera inversa, pero sin duda complementaria, regiones enteras del mundo se orientan hacia amplios reagrupamientos transnacionales que esbozan nuevos espacios de identificación, incluso si suelen limitarse todavía a la actividad económica.<sup>159</sup>

Por otro lado, el ideal de democracia, que si bien se venía reivindicando desde mediados de los 80 en el escenario internacional como la mejor forma posible de gobierno, su aplicación en forma de democracia representativa entraba en crisis igual que las políticas sociales del Estado Benefactor, lo que según el informe generaba “un desafecto creciente de los ciudadanos por los asuntos públicos. Por otra parte, numerosos países experimentan también una crisis de las políticas sociales que socava los cimientos mismos de un régimen de solidaridad que había parecido ser capaz de reconciliar democráticamente las esferas económica, política y social, bajo la égida del Estado providente<sup>160</sup>”.

Aparecen acá nuevamente esos referentes de los que hablará la filosofía política, el Estado-nación como elemento de identificación, la democracia como ideal de gobierno, la aparición de otros referentes identitarios y el ocaso de la solidaridad social junto con la de un Estado de bienestar. Y nuevamente será la educación la llamada “a *inculcar* en todos a la vez el ideal y la práctica de la democracia” y a *formar* “la capacidad de cada persona para conducirse como un verdadero ciudadano, consciente de los problemas colectivos, y deseoso de participar en la vida democrática”<sup>161</sup>. Tarea que no sólo se le designará ante la crisis política y social sino también ante la económica, pues la estructura del pleno empleo también cambiaría a finales de los 80 y conocería

---

<sup>159</sup> *Ibíd.*, p.27

<sup>160</sup> *Ibíd.*, p.27

<sup>161</sup> *Ibíd.*, p.27

sus mayores efectos en las décadas posteriores, por lo cual la escuela será “invitada” además a pensarse y a pensar sus prácticas en términos de ‘emprenderismo’ o de ‘competencias laborales’, lo que tendrá nuevos efectos singulares en la formación moral de ese ciudadano que aún no se materializaba.

Este discurso sobre educar para la ciudadanía democrática partirá de instalar en las prácticas de la educación, el respeto de la diversidad y de la especificidad de los individuos destacando sus “talentos”,

A menudo se acusa con razón a los sistemas educativos formales de limitar el pleno desarrollo personal al imponer a todos los niños el mismo molde cultural e intelectual, sin tener suficientemente en cuenta la diversidad de los talentos individuales. Para devolver a la educación su lugar central en la dinámica social, conviene en primer lugar salvaguardar su función de crisol, luchando contra todas las formas de exclusión. La enseñanza del pluralismo no sólo es una protección contra las violencias, sino además un principio activo de enriquecimiento cultural y cívico de las sociedades contemporáneas. Entre el universalismo abstracto y reductor y el relativismo para el cual no hay exigencia superior más allá del horizonte de cada cultura particular, conviene afirmar a la vez el derecho a la diferencia y la apertura a lo universal<sup>162</sup>.

El debate liberal-comunitarista esta también aquí presente, pero el informe Delors lo resuelve con una fórmula rápida; lo uno y también lo otro, lo universal pero también lo particular, nada distinto a las propuestas eclécticas de Hoyos y Cortina. Pero su distancia con esos planteamientos reside en una palabra que resultará clave en la configuración de un régimen de la moral distinto al de la ética civilista o ciudadana. El término “talento” no será otra cosa que la habilidad o capacidad de cada persona para conducirse como un verdadero ciudadano, será la emergencia del conjunto de nuevos valores y la constitución de una nueva moral que se instalará en las fortalezas y las capacidades individuales de las personas, que garantizan la adaptación a un mundo en permanente cambio, no ya en un promisorio progreso.

La escuela, como receptáculo de la diversidad, deberá entonces desarrollar esos *talentos*, que será lo que garantice a cada individuo no quedar por fuera, no ser excluido. Pero la exclusión, en este nuevo discurso que se va constituyendo, pareciera no provenir

---

<sup>162</sup> *Ibíd.*, p.29

de un afuera, es decir no es la sociedad o el mercado el que no incluye, es más bien el propio individuo, quien al no desarrollar su talento, se estaría autoexcluyendo de las ‘oportunidades’ que le brinda el medio – social o económico –.

El informe también se otorgará el lugar de prescribir algunas orientaciones de lo que en valores deberá enseñarse, recalando siempre en la necesidad de no ‘indoctrinar’ sino de hacer que el individuos los ‘interiorice’ hasta que sienta que ha escogido libremente, fórmula kantiana compartida por la filosofía política y por los psicólogos morales situados en los debates. “Los valores en general y la tolerancia en particular no pueden ser objeto de una enseñanza en el sentido estricto de la palabra: querer imponer valores previamente definidos, poco interiorizados, equivale en definitiva a negarlos, pues sólo tienen sentido si el individuo los escoge libremente”<sup>163</sup>. Las estrategias también serían sugeridas con una clara opción por metodologías como las de los dilemas morales y la resolución de conflictos:

la escuela puede a lo sumo propiciar una práctica cotidiana de la tolerancia ayudando a los alumnos a tener en cuenta el punto de vista de los otros y favoreciendo, por ejemplo, el debate sobre dilemas morales [...] Hay que preparar a cada persona para esa participación, enseñándole sus derechos y sus deberes, pero también desarrollando sus competencias sociales y fomentando el trabajo en equipo en la escuela. Una serie de prácticas, ya experimentadas, podría consolidar ese aprendizaje de la democracia en la escuela: [...] creación de parlamentos de alumnos, juegos de simulación del funcionamiento de instituciones democráticas, ejercicios de solución no violenta de conflictos [...] La enseñanza en general debe ser, por tanto, un proceso de formación del juicio.<sup>164</sup>

El dilema rousseauiano de Zubiría y Sáenz, lo planteará también el informe Delors al afirmar que el problema que se le planteaba a una educación para la democracia y la ciudadanía en la escuela era “el del equilibrio entre la libertad del individuo y el principio de autoridad en que se basa toda enseñanza, lo que pone de relieve el papel de los profesores en la formación de la autonomía de juicio indispensable para cuantos van a participar en la vida pública”<sup>165</sup>. Un equilibrio que no pudo mantenerse, que se

---

<sup>163</sup> *Ibíd.*, p.30

<sup>164</sup> *Ibíd.*, p.31

<sup>165</sup> *Ibíd.*, p.31

refundió en el tránsito hacia un nuevo sentido de la pedagogía y de la educación que fue perfilándose durante los siguientes años, pues la autoridad pedagógica quedó supeditada a la libertad del estudiante, dado su condición de sujeto de derecho, tesis esta que desarrollaré en los últimos capítulos.

Pero el informe Delors planteará también que la educación cívica no debía restringirse a la escuela, sino que debía ser permanente, tal como se dictara en informes anteriores, con un fin que ya se veía también en los discursos de la filosofía política: fortalecer la sociedad civil, aquella instancia que “entre los individuos dispersos y el poder político lejano, permita a todos asumir su parte de responsabilidad en la sociedad, al servicio de una auténtica solidaridad de destino”<sup>166</sup>.

Otro evento que tendría repercusiones para el proyecto ético del país fue la Declaración de Mérida en 1997, surgida de la VII Conferencia Iberoamericana de Educación convocada por el ministerio de educación de Venezuela y por la OEI; en la que se analizó específicamente el tema de la educación y los valores éticos para la democracia.

El documento planteó que las acciones pedagógicas debían orientarse por principios éticos de carácter global y universal, enmarcadas en “una ética y una educación en valores que reconozcan el pluralismo cultural, la democracia y el respeto, defensa y promoción de los derechos humanos”<sup>167</sup>. Las acciones a las que se refería eran la conservación y utilización adecuada de los recursos del medio, el equilibrio en la distribución de la riqueza, el respeto a los derechos humanos, la no discriminación y la participación -no sólo formal sino activa- en la toma de decisiones de carácter colectivo, procurando para ello la promoción de formas de pensar y regular las acciones basadas en el compromiso interpersonal y en la responsabilidad individual y colectiva.

Esta Declaración promovió la idea de dotar a los docentes de las herramientas necesarias para enfrentar el reto de la educación en valores, y textualmente decía que dicha formación debía “fortalecer los contenidos de carácter ético-filosóficos y relativos

---

<sup>166</sup> *Ibíd.*, p.31

<sup>167</sup> OEI. *Declaración de Mérida*, 1997, consultada en <http://www.oei.es/vicie.htm>, s/p

a la psicología evolutiva y del desarrollo moral”<sup>168</sup>. La formación de docentes tendría un derrotero que serviría a Ministerios y a Universidades para diseñar programas curriculares y de formación docente que articularan los saberes que proponía la Declaración.

Una cosa interesante que plantaba la Declaración fue la concepción de escuela, que si bien recogía algunas características de las esbozadas por el informe Delors, como aquellas que indicaban que debía ser capaz de formar personas que supieran desenvolverse y enfrentarse con éxito a la incertidumbre, que aprendieran a tomar decisiones, que desarrollaran satisfactoriamente sus competencias básicas y que afianzaran su identidad en la pluralidad; la escuela se concibe como una comunidad justa y democrática, noción propuesta hacia los años setenta justamente por Kohlberg, respondiendo a las críticas de su modelo de dilemas morales hipotéticos,

Se espera que la institución escolar facilite el aprendizaje individual, la interacción entre iguales, el aprendizaje cooperativo, el cultivo de la autonomía, el ejercicio del diálogo y el esfuerzo personal como entrenamiento para superar las dificultades y como aprendizaje para aquellas que puedan presentarse a lo largo de toda la vida. Para ello, debe integrar en su cotidianidad, y no sólo en los documentos legales que la regulan, valores propios de una comunidad democrática, equitativa y justa, basados en derechos y deberes de sus miembros para una convivencia respetuosa y feliz. Tal comunidad justa y democrática debe integrar en su construcción espacios en los que la reflexión, el debate y la propuesta de acuerdos estén abiertos a la participación de las generaciones más jóvenes<sup>169</sup>.

Sin embargo será la filosofía ético-política de corte habermasiano y la perspectiva cognitivo-evolutiva de la moral de Kohlberg, las que se impusieron en Colombia como las tecnologías de formación moral de los ciudadanos en la escuela, tal como lo mostraré en el capítulo quinto.

El Marco de Acción Regional de Educación para Todos en las Américas, redactado en el 2000 por UNESCO, introdujo además de las nociones de *competencia* y *estándares de calidad*, la noción de *habilidades para la vida* para referirse a los valores

---

<sup>168</sup> Ibíd.

<sup>169</sup> Ibíd

que la educación debía “proveer” a los estudiantes, que situaba el saber pedagógico, en función de proporcionar habilidades y competencias, vinculado a un nuevo rol del maestro: ser modelo ya no de virtudes sino de ¡competencias!

La educación debe proporcionar habilidades y competencias para vivir y desarrollar una cultura del derecho, el ejercicio de la ciudadanía y la vida democrática, la paz y la no discriminación; la formación de valores cívicos y éticos; la sexualidad; la prevención de la drogadicción y alcoholismo; la preservación y cuidado del medio ambiente. La inclusión de estos aprendizajes como contenidos curriculares, transversales y/o disciplinares, constituye un desafío asociado a la nueva construcción curricular, al trabajo conjunto con la comunidad y al rol del profesor como modelo de las competencias para la vida<sup>170</sup>.

De otro lado, la Declaración de Cochabamba en el 2001, convocada también por UNESCO, hacía recomendaciones sobre políticas educativas para el siglo XXI y reiteró la necesidad de dar más importancia a los valores para favorecer la convivencia humana, el respeto a la diversidad étnica y cultural como también para afrontar los problemas que aquejaban a los jóvenes, como la violencia, la maternidad y paternidad precoces y su escasa participación ciudadana. Debe entenderse que no son los organismos de cooperación ni multilaterales los que operan como autores de estas reivindicaciones, ellos son más bien quienes sintetizan en formulaciones de política las aspiraciones ciudadanas, es el retorno lo que deja la sensación de haber sido apropiados y devueltos bajo la forma de código, con otras finalidades tal como lo analizaron Boltanski y Chiapello.

El interés suscitado en la formación ciudadana fue por “conocer al otro” y “a sí mismo”, y para ello se invitó al estudiante a ejercer una serie de prácticas sobre sí: conocer y conocerse implicó desarrollar un pensamiento moral, escudriñar en las estructuras mentales para saber cómo logra el niño discernir lo bueno de lo malo, entrenar la capacidad de juicio, de argumentar, de sentir, de lograr niveles de responsabilidad y autonomía como ideal de máximo estadio moral del individuo. Pero

---

<sup>170</sup> UNESCO, *Marco de Acción Regional de Educación para Todos en las Américas*, 2000, p.39. Documento on line en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf>

esa responsabilidad ya no era la expresada a través del examen de conciencia, sino como un principio de autocontrol básicamente mental, descrito por un discurso científico cognitivista-constructivista.

Se interpretó el que la escuela, aunque deseaba formar niños y jóvenes en valores, y particularmente en valores de convivencia, y en el desarrollo cognitivo, no reconocía cabalmente la persona que educaba y no encontraba alternativas eficientes orientadas a la educación en la autonomía, el diálogo, la tolerancia, la justicia y la solidaridad, lo cual representa un punto de quiebre con la escuela netamente disciplinaria.

## **5. A modo de síntesis y de problematización**

En estos cuatro discursos de la *crisis de valores*, han aparecido conceptos, nociones y enunciados, pero también relaciones de fuerza que pugnan por posicionarlos como verdades. Si imaginamos que cada uno de estos discursos es un plano que puede superponerse a los otros, se podría ver cómo ellos parecieron dejar intacta, tanto desde el campo religioso como desde el laico, la expectativa de “conversión” (o “interiorización”) que la educación podía suscitar: la posibilidad de desplegar conocimientos y conductas conformes a valores democráticos de solidaridad, tolerancia, comprensión y valoración de las diferencias.

La propuesta consensuada fue la necesidad de formar para una autonomía cada vez mayor, en lo que llamaré la *autonomización*, como fin último, bien desde tecnologías formativas como la educación en valores o la educación para el desarrollo moral. Fin planteado de manera recurrente desde los 80, década en el que vemos emerger un nuevo orden social (el multiculturalismo y la negociación de conflictos) para lo cual se hizo preciso educar de otra manera. Para efectos de esa reorganización se harían necesarios también otros saberes que constituyeran distintas posiciones de sujetos: el sujeto del *empowerment*, pero también el de la *autoposesión*, el sujeto del *aprendizaje permanente* y el *sujeto de derechos*, el *sujeto de comunidad* y el *ciudadano*

*cosmopolita*. Algunos de estos perfiles coincidirán entre sí, pero no necesariamente todos.

Como hipótesis, diré que la ‘verdad’ que se va enunciando en estos discursos de la crisis, postula que la diversidad altera la convivencia con lo cual es imposible desconocer la emergencia del conflicto, lo cual a su vez vuelve ingobernable la población, hasta entonces regulada por un código moral universal-religioso, que fue interpelado en su eficacia. Esto sacó a la luz una tensión común entre los distintos agentes que pugnaban por el gobierno de la moral del ciudadano en el mundo contemporáneo, ya que la nueva definición, el “nuevo orden”, que recogía aspectos de la tradición liberal decimonónica y su filosofía utilitarista, emergió en tecnologías de gobierno que exaltaron el deseo y el interés en estos discursos morales. Pero después de los 80, ya no fue el interés natural - a partir del cual se desenvolvía la libre competencia, la autonomía de los individuos y la sociedad- al cual se respondía de manera espontánea, sino que ahora sería por intereses programables en los que las ideas de la propia realización, el desarrollo de las capacidades de elección, de autorresponsabilidad y de autonomía buscarían una regulación colectiva de ese deseo y ese interés. Así un problema de gobierno no consistiría “en saber cómo [los gobernantes] pueden decir que no, hasta dónde pueden decirlo o con qué legitimidad. El problema es saber cómo decir que sí, cómo decir sí al deseo de la población”<sup>171</sup>.

Y ese saber se irá configurando, a mi modo de ver, en el tránsito a un régimen civilista que he caracterizado, siguiendo a Susana Villavicencio, como el referido a esos nuevos enunciados de participación y convivencia que

suponen acciones y palabras que constituyen un freno a la violencia y a las diversas formas de incivilidad que se han vuelto dominantes en un mundo donde la preocupación política por la esfera común pierde fuerza frente a los beneficios de la explotación económica del planeta. La idea de civilidad contiene la expectativa de apertura, permanencia y recreación de un espacio público donde los agentes puedan reconocerse y regular sus conflictos.<sup>172</sup>

---

<sup>171</sup>Foucault, Michel, *Seguridad, territorio, población*...p. 97

<sup>172</sup>Villavicencio Susana, *Ciudadanía y civilidad. Acerca del derecho a tener derechos*, en: Revista Colombia Internacional, Universidad de Los Andes 66, jul. - dic. 2007, Bogotá, pp. 36 – 51, p.39. La adopción de la noción de *civilidad* permite distanciarse de la noción de lo *cívico* que a mi parecer remite al

Pero ese régimen civilista de la moral no podría estar articulado exclusivamente a un poder pastoral (el cuidado individual) sino a un poder ético<sup>173</sup>, en donde ‘lo cultural’ es el eslabón, la bisagra que permite ‘desbloquear’ ese problema instalado en la vieja relación ley-moral, monopolizada por la institución religiosa. La cultura, que en principio se mostró como lo ingobernable, -y de allí que se adjetivara en sentido negativo la *cultura de la violencia*-, en un momento dado -en una conjunción de condiciones de posibilidad discursivas y pragmáticas- muta apareciendo como el instrumento de gobierno apto para llenar el “vacío moral” que en el país dejara la crisis del “código nacionalcatólico” del que hablara Cortina, permitiendo un nuevo modo, una nueva tecnología de gestión de la subjetividad política, es decir de la ciudadanía, la que desde entonces se moverá entre varias disyuntivas que irán configurando un complejo juego de tensiones: entre lo universal y lo particular, entre justicia y felicidad, entre voluntad y deseo y entre lo individual y lo colectivo.

En lo universal, la justicia y la voluntad prevalecerán en la relación con el Estado y en función del derecho, esto es, de la regulación por la norma-ley, especificada en el ámbito de los derechos humanos. En lo particular, la felicidad y el deseo predominarán en la relación del sujeto consigo mismo, desde la regulación que se instala en la relación “moral-cultura”.

La posibilidad de constatar, en el archivo efectivamente producido por este proceso, la emergencia de la singularidad de un ‘nuevo orden’ de la escuela, lleva a analizarla en la contemporaneidad como una Institución configurada por un *orden de lo jurídico* y un *orden de lo moral* en el que *la cuestión cultural*, aparecerá como un

---

*civismo*, el cual establece unas pautas mínimas de comportamiento social adscritas al cumplimiento pasivo de las normas y leyes, y que me parece una dinámica más propia de la mitad del siglo XIX hasta la primera mitad del XX.

<sup>173</sup>Humberto Quiceno define como poder ético aquel que “se produce cuando se intenta conducir al hombre para que el mismo decida qué quiere ser [...] El propósito educativo es que el hombre defina por sí mismo la cualidad de sus actos tanto como individuo, ciudadano o trabajador [...] La ética se mueve en la disyuntiva: moral universal y decisión particular” (Quiceno, Humberto. *Crónicas históricas de la educación en Colombia*, Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 2003, p.158).

‘*milieu*’<sup>174</sup> en el cual la racionalidad política del neoliberalismo será una de las tecnologías de gobierno para las conductas de los escolares y para su conversión en sujetos políticos, un medio que permite ser regulado y en el cual que se generarán unas condiciones de acción sobre las acciones.

En este campo de fuerzas, en la tensión entre estos órdenes, es donde sitúo la emergencia de ciertas *prácticas de ciudadanía* en la escuela contemporánea como un acontecimiento de saber-poder-subjetivación. Esto implica hacer surgir la singularidad, la extrañeza, allí donde nos sentimos tentados a aceptar como natural una evidencia, por ejemplo asumir como evidente el logro de una ciudadanía contemporánea que se enuncia como participativa, inclusiva, activa y plena.

Esto también ha implicado buscar las conexiones, los apoyos, los juegos de fuerza, las relaciones, los cálculos y las estrategias que permitieron conformar esa evidencia, sacar a luz los procesos múltiples que la constituyeron, así como hacer frente a un número incierto de sucesos que, usando la metáfora de Foucault, delinearán esas aristas que conforman nuestro “*poliedro de inteligibilidad*” de la *educación ciudadana*,

---

<sup>174</sup> Foucault en el curso de *Seguridad, territorio y población* se refiere al *milieu* como un medio ambiente artificial que busca favorecer y regular cierto tipo de movilidad y de conducta, que son propios de los mecanismos de seguridad. “¿Que es el medio? Es lo necesario para explicar la acción a distancia de un cuerpo sobre otro. Se trata por lo tanto del soporte y elemento de circulación de una acción. [...] el medio es una cantidad de efectos masivos que afectan a quienes residen en él. Es un elemento en cuyo interior se produce un cierre circular de los efectos y las causas, porque lo que es efecto en un lado se convertirá en causa de otro lado [...] y el medio aparece por último como un campo de intervención en donde, en vez de afectar a los individuos como un conjunto de sujetos de derecho capaces de acciones voluntarias -así sucedía con la soberanía-, en vez de afectarlos como una multiplicidad de organismos, de cuerpos susceptibles de prestaciones y de prestaciones exigidas como en la disciplina, se tratará de afectar, precisamente, a una población” (*Seguridad, territorio, población...* pág. 41). Luego, en su curso *Nacimiento de la biopolítica*, refiriéndose al neoliberalismo norteamericano hace alusión a que la acción ya no será sobre los participantes del juego, sino sobre las reglas del juego, esto es, que la intervención no es del tipo de sujeción interna de los individuos, sino de tipo ambiental. A esto denominará *tecnología ambiental*, señalando como aspectos principales de la misma: “la definición, entorno del individuo, de un marco lo bastante laxo para que pueda jugar; la posibilidad para el individuo de que la especulación de los efectos defina su propio marco; la regulación de los efectos ambientales; la autonomía de esos espacios ambientales”. (*Nacimiento de la biopolítica...* p.304). Y Deleuze, en su notable ensayo “Post-scriptum sobre las sociedades de control”, afirmará que en este tipo de sociedades ya no se interviene directamente sobre los cuerpos sino sobre un *medio ambiente* como una acción a distancia que favorece la autorregulación de la conducta, con lo que la libertad misma se convierte en una tecnología de gobierno. (Deleuze, Gilles. *Post-scriptum sobre las sociedades de control*, en *Conversaciones*, Valencia: Pretextos, 2006, pp. 277-286)

para revelar una multiplicidad de causas que intervienen en la configuración de ese acontecimiento, que serán analizadas buscando las conexiones entre el “adentro” del proceso con los eventos “externos” que lo acompañaron, tratando de retratar una composición de efectos en donde las ‘causas’ no serán aquí sinónimo de origen, sino juego de simultaneidades y reciprocidades.

Finalmente, se ha hecho necesario abocar ciertos procesos de subjetivación de maestros y estudiantes, en la consolidación de una racionalidad política, en la definición de unas tecnologías de formación y de unos fines éticos, que son en últimas los que me permitirán mostrar lo singular de ese acontecimiento.

Metodológicamente hablando, lo que sigue será la descripción y análisis de esos dos órdenes, el jurídico y el moral, en el contexto de las reformas educativas, especialmente curriculares, pues son estas últimas las que en primera instancia aparecen como respondiendo a las llamadas “crisis” (de educación, de valores, de la moral, de los relatos, etc.) y las que señalan la entrada y salida de esa intención de formar un ciudadano. Pero ¿qué es lo que se ha puesto en juego en el movimiento de las múltiples reformas? ¿Cómo se redefine en ellas la clásica función escolar de educar para la ciudadanía?

En Colombia, entre 1962 y 2002, las reformas educativas han instalado o suprimido reiteradamente el tema de la ciudadanía en un replanteamiento constante del sentido de la misma. Se diseñaron planes y programas de estudio hasta 1967, luego entre 1968 y 1975 se dio paso al currículo de la tecnología instruccional, de 1975 a 1989 se implementó la llamada renovación curricular, todas estas reformas en el marco de la estrategia del Desarrollo<sup>175</sup>, lanzada para el Tercer Mundo desde el programa de Harry Truman en 1949. Entre 1990 y 2006, con la Nueva Constitución y la expedición de una nueva Ley General de Educación en 1994, el discurso de *la calidad de la educación* se instaló, primero, desde la proclamación de la autonomía escolar en la que el *currículo único* cedió el paso a la figura de *lineamientos curriculares* y a una tendencia centrada en

---

<sup>175</sup>Ver: Martínez, Alberto, Noguera Carlos y Castro Jorge. *Currículo y modernización. Cuatro décadas de educación en Colombia*. Bogotá: cooperativa Editorial Magisterio, 2003

la evaluación. Segundo, desde modelos de gestión y eficiencia en el presente; que han acentuado las prácticas evaluativas a partir de referentes como los de *rendimiento escolar* y la adopción de *estándares curriculares* y *evaluación de competencias*.

En el centro de todas estas reformas está presente la obsesión por transformar y cambiar las conductas de los sujetos tanto en su dimensión privada como en su condición de sujetos públicos, en un intento por mostrar que se ‘avanza’, que se evoluciona de un estado no deseado a otro mejor. Pero esto resulta casi una obviedad si se reconoce que ese ha sido un fin de larga duración en la historia de la educación. Entonces ¿Qué es lo que cambió en este período? ¿Qué es lo que apareció distinto en las tecnologías, fines y estrategias en la formación del ciudadano? ¿Qué lo hace ser lo que es hoy? Pero... y ¿quién es hoy el ciudadano?

### CAPITULO III

## REFORMAS Y POLÍTICAS

### El orden de lo jurídico

Hemos anunciado lo que configura hoy la escuela colombiana: dos órdenes éticos - el jurídico y el moral-, y en ellos, un régimen de prácticas de ciudadanía. En el orden de lo jurídico, planteo que el poder que se ejerce en la escuela contemporánea es un juego entre: i) el derecho público de la soberanía, con un código legal o jurídico que prescribe lo que es permitido o prohibido, y en el que el sujeto es el sujeto de derechos en un sistema democrático ii) la mecánica disciplinaria, que opera entre la vigilancia y la corrección, y iii) las estrategias de seguridad que mantienen dentro de ciertos límites aceptables lo que suceda con la población escolar y que opera entre la libertad y la terapéutica. Me arriesgo a decir que en la escuela colombiana contemporánea hay una combinación de los tres, que puede ejemplificarse en el siguiente caso de las Instituciones escolares oficiales en Bogotá: la coexistencia de los *manuales de convivencia* con su lenguaje jurídico del *debido proceso*, con la noción de *niño en conflicto con la ley*, la permanencia de los horarios, los pupitres, el currículo, el *cada cosa en su lugar*, con las cámaras de televisión en la rectoría con conexión a los Centros de Atención Inmediata – CAI- de la *policía ciudadana*, más toda la parafernalia del *Sistema Integrado de Gestión de la Calidad* que ahora regula a las escuelas oficiales.

De igual manera considero que esas fuerzas de poder entran en relación con una episteme basada en discursos de las ciencias de la conducta, la administración y la economía que estaría soportando una racionalidad política de gestión, por lo que siguiendo a Foucault<sup>1</sup>, diría que no asistimos a una sucesión de prerrequisitos que muestran una escuela disciplinaria que a su vez es desplazada por una escuela de

---

<sup>1</sup> Foucault, Michel. *Seguridad, territorio, población...*

gestión, sino que en ella se han incorporado mecanismos de seguridad y de soberanía, que hoy actúan en una tríada que hay que desentrañar.

El derecho legítimo de la soberanía no ha sido más que un instrumento calculable de gobierno y fue el humanismo el que inventó unas soberanías sujetadas que han bloqueado el deseo de poder: “la del alma, sujeta a Dios, la de la conciencia sujeta a la razón, la del individuo sujeta a los derechos y la de la libertad sometida a los consensos sociales”<sup>2</sup>. Esto sin duda ha podido sostener el ideal de un sistema jurídico-político como el de la democracia representativa, basado en unos derechos igualitarios emanados de la voluntad general, es decir de la soberanía del pueblo. Pero el gobierno de la población también ha efectuado el dispositivo doble de la docilidad de los cuerpos y de la autorregulación de la libertad individual, constituyendo las libertades formales y la igualdad jurídica de la ciudadanía moderna. Por ello Foucault ha podido afirmar que el gobierno de una población “se fundamenta tanto en la soberanía como en la profundización de las disciplinas”.<sup>3</sup>

La democracia es vista como la más perfecta forma de gobierno, y en ella la ‘educación de un ciudadano’, en su forma soberana de sujeto de derechos, es la que debe atender a sus principios como una manera consecuente de lograrla. Por tanto, no se concibe la condición de ciudadano si no es en el marco de un sistema democrático que sería el único que podría reconocer su igualdad jurídica en función del reconocimiento de que todos somos *iguales ante la ley*, del *derecho a tener derechos*<sup>4</sup>, de la *identidad* y el *sentido de pertenencia*<sup>5</sup> y finalmente lo que más la ha caracterizado en tiempos

---

<sup>2</sup> Castro Edgardo. *El vocabulario de Michel Foucault*, Buenos Aires: Prometeo, 2007, documento on line

<sup>3</sup> *Ibíd.*,

<sup>4</sup> Esta es la definición clásica de ciudadanía de Hannah Arendt, sin embargo derechos como la libertad serán una expresión de la actuación soberana del individuo para el bien común mientras que su paradoja es el sometimiento del propio sujeto a la ley.

<sup>5</sup> El origen de la construcción del sentido de pertenencia estaba ligado a un territorio determinado, los lazos de identidad étnicos y de prácticas culturales están en el sustrato del mismo. La pertenencia es entendida como un sentimiento que la persona tiene cuando es reconocido por su comunidad política, sea de origen o de destino, y se siente parte de ella. Este sentimiento genera un espacio ciudadano surcado por lazos de solidaridad y cohesión que no es coactiva sino voluntaria. Es al mismo tiempo un acto de identificación con sus semejantes y de separación de los diferentes. Es en la Modernidad y en particular en los Estados Nacionales, en los que el sentido de pertenencia se estableció como una *identidad política*,

contemporáneos: *la participación*. En este capítulo mostraré cómo la democracia ha pasado de ser un contenido para ser enseñado en la escuela, a ser una condición para vivir en ella, lo que la hace parte de un código legal escolar, esto es, un fragmento de un poder soberano que continúa operando en la escuela.

Quisiera así, con base en lo anteriormente expuesto, mostrar como mecanismos de un poder soberano han entrado a la escuela, esto es, un código del comportamiento legal que representaría la fuente de un poder político, por lo que interesa mirar cómo se producen formas de control y exclusión desde aquello que representa dos aspectos de la soberanía: el derecho público y la obligación jurídica. Pero no por ello he renunciado a ocuparme de lo que en últimas busca este trabajo: historiar la producción del sujeto-ciudadano desde prácticas pedagógicas, más bien considero que para tener una comprensión de ello es necesario tener en cuenta que analizar mecanismos de soberanía permite ver cómo se ha formado un poder jurídico constituyente que a su vez se ha articulado con un poder disciplinario y biopolítico.

Específicamente, en las reformas curriculares que se sucedieron entre 1962 hasta 2002<sup>6</sup> se han identificado juegos de poder que actúan en el orden de lo jurídico y lo moral, para incluir o excluir el tema de ‘educación del ciudadano’, intención que apareció con la República misma, desde el siglo XIX, y que durante más de un siglo mantuvo la finalidad de educar para un proyecto civilizatorio, de progreso y orden.

Pero esa partir de la década de 1960 que esa finalidad se va transformando en medio de unas condiciones que hacen posible finalmente su emergente singularidad en la reforma de los 80. Reforma esta que se presenta guiada por un fin *cientificista* respaldado por los discursos de las ciencias sociales que luego con la Nueva

---

lo cual se verá como “ese primer acto incluyente de la ciudadanía que será al mismo tiempo un acto de segregación y de exclusión de aquellos a los que no se considera ni se puede considerar miembros de la comunidad” (Francisco Reyes, *Condiciones básicas de la ciudadanía. Cartilla de gobierno escolar y organización estudiantil*. Bogotá: Alcaldía Mayor – Publicaciones Universidad Distrital, 2002. pp. 22 – 27)

<sup>6</sup>Se debe aclarar al lector que la cronología de las reformas aquí construida de ninguna manera es lineal ni sucesiva en la medida en la que todo lo que se desplegó en las tres reformas en algún momento se superpone temporalmente.

Constitución Política de 1991, se desplaza por otra gran reforma que acentúa un afán ‘*democratizador*’ de la sociedad en general y de la escuela en particular, el cual es naturalizado por los discursos jurídico-políticos; y que ya a principios del siglo XXI, se manifiesta como la consolidación de una racionalidad política de tipo neoliberal, cuando se genera la más reciente reforma que tiene un fin ‘*eficientista*’ asentado en discursos económicos. Este capítulo estará dedicado también a presentar y argumentar esta periodización.

### **1. La necesidad de educar para la civildad, el orden y el progreso: Los estudios sobre la cívica y la urbanidad**

La renovación curricular de 1984, cuyas tendencias habían empezado a experimentarse en el país desde 1974, fue presentada por el Estado colombiano como un hecho de progreso con el que mostraba “su empeño por el mejoramiento cualitativo de la educación pública, sustentado en una tecnificación y modernización del sistema educativo y una racionalización de los recursos de que dispone el país”<sup>7</sup>. Renovación que fue finalmente aprobada en 1984 mediante el Decreto 1002.

Pero esta reforma no se dio de manera ‘pacífica’ pues, durante algo más de diez años, se presentaron abundantes y candentes debates en torno a ella. ¿Qué era lo que estaba en juego para que tal situación se hubiera dado? Aunque en muchas de las fuentes consultadas se encuentra que la reforma resultó de la oposición que hacía el sector del Magisterio y algunos intelectuales al modelo de la Tecnología Educativa de los años 70, los debates que aparecen en torno a mantener o no la educación cívica en el currículo, muestran que la pugna por formar ciudadanos iba mucho más allá de las pretensiones modernizadoras del sistema, en las que todos parecían, desde distintas orillas, estar de acuerdo.

---

<sup>7</sup>Ministerio de Educación Nacional. *Manual de Administración Curricular*. Educación Básica Primaria. Bogotá: MEN, 1979, p.2.

Para comprender lo que estaba a punto de transformarse, es necesario ubicarse en los antecedentes de esta reforma, inclusive en el momento en el que aparece la ‘necesidad’ misma de instalar una *educación cívica* en el país, la cual emerge junto con la *urbanidad* para cumplir funciones al parecer más complementarias que opuestas, con lo que sostengo que ambas constituyeron tecnologías de formación como parte de una práctica de ciudadanía que parece estar siempre relacionada con visiones y escenarios de crisis y de avanzadas defensivas en nombre de algún ideal, llámese civilización, progreso, soberanía, desarrollo, competitividad, etc.

Historiadores como Javier Ocampo ubican la aparición de la necesidad de una educación cívica en el gobierno de José Ignacio de Márquez en 1837. En su alocución presidencial del 1º de abril de 1837 Márquez expresó sus ideas sobre la instrucción, en especial de *la educación cívica* para la formación de las nuevas generaciones: “ella hace amar las instituciones nacionales, señala la extensión y los límites de los derechos y deberes de los ciudadanos y enseña los elementos de la felicidad general y particular. Perfeccionemos, pues, la generación actual, pero sobre todo enseñemos a las generaciones nacientes a querer y respetar nuestra Constitución y nuestras leyes. Que ellas crezcan para la igualdad civil, para la libertad política y para la dicha nacional”<sup>8</sup>. Los *catecismos políticos* y la misma *urbanidad* se encargarían de hacer operar esta estrategia en las escuelas durante el siglo XIX, haciéndose evidente su función de educar al ciudadano<sup>9</sup>.

---

<sup>8</sup>José Ignacio de Márquez, “Alocución presidencial del. 1º de abril de 1837. Sobre la importancia de la Instrucción Pública en el Estado de la Nueva Granada. Citado en: Ocampo Javier y Soler Consuelo. Reformismo en la educación colombiana. Historia de las políticas educativas, 1770 – 1840, Bogotá: IDEP. Informe final de investigación, 2011, p.142

<sup>9</sup> Historiadores como Cristina Rojas, Alfonso Alarcón y Jorge Conde han indagado por la educación ciudadana durante el siglo XIX y han caracterizado sus efectos. El estudio de Cristina Rojas identifica tres narrativas de ciudadanía: Una que ha denominado “el ciudadano patriota” de los primeros cuarenta años que siguen a la Independencia, “por estar influenciados por sentimientos nacionalistas frente al poder opresor español”. Otra que llama “ciudadano civilizado” situado hacia la mitad del siglo XIX “influenciado por un liberalismo ilustrado e individualizado europeo. En este periodo hace entrada también la imagen del ‘ciudadano soldado’ y soberano”. La tercera es la del “ciudadano virtuoso” que se inicia con la Regeneración y que es complementada por la visión transformada en las reformas liberales de 1930 por el “ciudadano desinfectado” (Rojas, Cristina. *La construcción de la ciudadanía en Colombia durante el gran siglo diecinueve*, 1810 – 1929, en: Revista Poligramas No. 29, julio 2008, pp. 295 – 333,

Desde el campo de la historia de la educación los trabajos sobre la *urbanidad* como los de Gabriel Restrepo y Zandra Pedraza en Colombia, así como el de Beatriz González-Stephan en Venezuela, son referencias que permiten ver cómo es que ella se constituyó, junto con la *educación cívica*, en la otra cara de la misma moneda, es decir en el complemento de una estrategia que, por un lado, educaba las conductas en el espacio íntimo –la urbanidad– y por el otro en el espacio público –la cívica– para obtener un efecto ético congruente con el proyecto político del momento; el de la civilidad, el progreso y el orden.

Para Restrepo, las *urbanidades* corresponden a “un género menor del discurso cultural que codifica las normas de costumbres relativas al trato interpersonal en las relaciones cara a cara del mundo de la vida”<sup>10</sup>. Lo cual indica que hay un género mayor destinado a los ciudadanos para la formación en lo público (como la ética o el derecho) y que implica, a contrapelo, un género menor para un sujeto al parecer no político que vive en el mundo privado, el mundo cotidiano, para el que se necesitan prescripciones de

---

p.302). Por su parte, los estudios de Alarcón y Conde muestran que para el siglo XIX, los catecismos políticos, la prensa y los manuales escolares, fueron los principales mecanismos de difusión de conceptos que como parte de una estrategia que los autores denominaron *Pedagogías Cívicas*, no sólo contribuían a la difusión de las luces y de los conocimientos útiles para todas las clases del Estado, sino que también servían para construir una memoria y un imaginario común. (Ver: Alarcón, Luís Alfonso. *Libros, manuales y catecismos en las escuelas del Caribe colombiano durante la segunda mitad del siglo XIX*. Ponencia presentada en el XI Congreso Colombiano de Historia, Agosto, Bogotá, 2000. *Formando ciudadanos: Educación y cultura ciudadana en el Caribe Colombiano en el siglo XIX*. Ponencia presentada en el IV seminario internacional de estudios del Caribe Colombiano. Cartagena, 2001. *La pedagogía territorial y ciudadanía en las escuelas republicanas del Caribe colombiano decimonónico*. Ponencia presentada en el XIII Congreso Colombiano de Historia. Bucaramanga, 2006. *Entre Dios y la Patria: La formación del ciudadano en Colombia a través de los manuales escolares*. Ponencia presentada en el VIII Congreso iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana, Noviembre, Buenos Aires, 2007. Conde, Jorge. *Representaciones y catecismos políticos en el origen de la Pedagogía de la Nación*. Ponencia presentada en el IV seminario internacional de estudios del Caribe Colombiano, Cartagena, 2001).

No podríamos desconocer los invaluable aportes a la historia de la ciudadanía en Colombia, aunque no exactamente desde la historia de la educación, de los trabajos de María Teresa Uribe Hincapié y de Adrián Serna (ver: Uribe María Teresa. *Nación, ciudadano, soberano*. Medellín: Corporación Región, 2001 y Serna Adrián *Ciudadanos de la geografía tropical, ficciones históricas de lo ciudadano*. Bogotá, Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico -Universidad Distrital Francisco José de Caldas-, 2006)

<sup>10</sup> Restrepo Gabriel. *Arqueología de la urbanidad de Carreño*, Bogotá: Universidad Autónoma de Colombia, 2005, p.33

modales y protocolos de etiqueta que para Restrepo son “la ética o la moral despojada de su carácter abstracto y pasadas por el sutil tamiz de los cinco sentidos concitados”<sup>11</sup>.

La *urbanidad* como saber escolar puede situarse con la aparición del emblemático manual de Carreño, en 1852<sup>12</sup>, que el sociólogo Colombiano considera como un texto que acentúa de manera casi obsesiva los deberes

la urbanidad arranca con los deberes frente a Dios padre, frente a los padres carnales y frente a los padres de la patria. El archivo paterno reforzado de modo triple: lo religioso, lo biológico y lo político. Inscripción en la obediencia. O sea, en la tradición. En la precaria tradición. Pero tanta insistencia en nombre del padre devela su falta. Más en naciones que a contrapelo del imperativo comenzaron por ser parricidas. Y otro problema: mientras que la revolución francesa había entronizado los derechos del hombre, Carreño opta por los deberes del hombre [...] <sup>13</sup>

La *urbanidad de Carreño* para el autor es “agorafóbica”, es decir que incorpora en el individuo el “miedo a la plaza”:

La plaza había sido, empero, el lugar privilegiado de la polis. Sea en Grecia con el ágora, sea en los rudimentos de la modernidad en el mismo medio vivo como mercado o azogue (esas características especulares y mercuriales de las mercancías), sitio de tráfico, la plaza es el lugar de la palabra diferenciada y del logos que se lleva a razón a través de la polémica. Es el espacio de lo público<sup>14</sup>

La ética como código de comportamiento en lo público se vería reducido a través del manual, según la hipótesis del autor, en etiqueta como código de comportamiento de la vida privada, mecanismo de disciplinamiento que pareciera alejar al individuo de su condición política.

Por resumir, de modo galopante: ética reducida a etiqueta; moral a moralina; ausencia de ética como exploración de la diferencia y como razonamiento de antagonismos; ausencia del temple del burgués, que se expone en el mercado o en la política; mentalidad de hacendado pseudonobiliario; ética de la abnegación y de la renuncia, como diría Nietzsche, moral de esclavos; inficionado del primer romanticismo que se guarda en pequeños espacios o en la huida del mundo; domesticación en la casa, en espacios íntimos, pero no tan íntimos como

---

<sup>11</sup> *Ibíd.*, p.33

<sup>12</sup> Fue en 1537 cuando apareció en Europa el primer manual de Urbanidad escrito por Erasmo de Rotterdam, titulado *De la Urbanidad en las maneras de los niños* (*civilitate morum puerilium*).

<sup>13</sup> Restrepo Gabriel. *Arqueología de la urbanidad de Carreño...* p.83

<sup>14</sup> *Ibíd.*, p.84

para incluir la alcoba y los retozos sexuales. Ni grandes diferencias de plaza, ni pequeñas y enormes diferencias de sexo: plaza y sexo, dos asuntos en los cuales no puede pensarse una ética de la multitud y de la interculturalidad<sup>15</sup>.

La *urbanidad* de Carreño cumple, al parecer de Restrepo, con las funciones propias de cualquier tratado de urbanidad, entre ellas la de medir la violencia, proponer un sistema de clasificación de comportamientos que distingue “cultos e incultos, civilizados y bárbaros, educados y no educados”<sup>16</sup> y mirar y seguir lo digno de imitar.

Pedraza<sup>17</sup> por su parte muestra cómo la *urbanidad* fue concebida como el código moral-estético del funcionamiento de la vida social. Para esta antropóloga, la *urbanidad* distingue cuatro acciones: la distinción, la movilidad social, la comunicación y el civismo. Las dos primeras desarrolladas por la cortesía señorial en el marco de un sistema de sanciones y premios a las virtudes, mientras que la tercera y cuarta están cimentadas en el poder individual expresado en los hábitos de la civilidad. Pedraza, muy cercana a la tesis que maneja Restrepo, afirma que la *urbanidad* no hizo distinción entre lo público y lo privado pues este último espacio, para Pedraza, sólo fue previsto como preparación para aparecer en el primero, considerando que lo público no es lo político, pues para la antropóloga lo público es sólo para el intercambio social.

Es aquí donde tomo distancia de la apreciación de estos autores de una disyunción entre lo público y lo privado generada por la *urbanidad*, pues considero más bien que la urbanidad sería complementaria a la función de educar para la ciudadanía, esa ciudadanía que se ha denominado aquí como una tecnología de gobierno, que al irse gubernamentalizando ha permitido definir lo que debe estar o no en el ámbito de lo público o lo que debe estar en lo privado.

---

<sup>15</sup> *Ibíd.*, p.85

<sup>16</sup> Restrepo Gabriel y Restrepo Santiago. *La Urbanidad de Carreño o la cuadratura del bien*. En: Gabriel Restrepo, Jaime Eduardo Jaramillo y otros *Cultura Política y modernidad*, Bogotá: Ces/ Universidad Nacional, 1998, pp. 137-148, p.145

<sup>17</sup> Pedraza, Zandra. *En cuerpo y alma. Visiones del progreso y la felicidad*. Bogotá: Ediciones Universidad de Los Andes, 1999.

No otra cosa puede explicar que aquella intimidad de la alcoba, que menciona Restrepo, en la que la sexualidad se regulaba como comportamiento, se hubiera incorporado en la contemporaneidad en el ‘género mayor’ a nombre de la *diversidad*, transformándose en una ‘opción’, pasando así del orden de lo privado al orden de lo público, entendiendo aquí lo público como político. Por esta última razón tampoco comparto el considerar que lo público no es político sino solamente ‘intercambio social’, pues esto sería negar que en la *esfera pública*<sup>18</sup> es donde los individuos interactúan no sólo socialmente sino también políticamente para resolver sus diferencias y buscar satisfacer asuntos de interés común, por tanto es legítimo afirmar que es en el intercambio social en lo público que sólo es posible ser ciudadanos.

Quizás quien logra analizarlas transformaciones históricas de la dualidad público/privado es González-Stephan<sup>19</sup> al mostrar que los manuales de

---

<sup>18</sup> Rawls define dos esferas de la vida del hombre, una esfera pública en la que estaría el mundo de la ciudadanía y una esfera privada en la que estarían las creencias y convicciones personales. En la distinción que hace Rawls de las esferas de la vida del individuo, le otorga a éste la capacidad de discernimiento en dos planos: en la esfera privada es racional, es decir, la capacidad que tiene de definir sus intereses, la noción del bien y de la vida buena desde una ética de las *convicciones* y en la esfera de lo público es *razonable* en tanto está en capacidad de dialogar con los intereses de los otros y encontrar acuerdos y consensos mínimos entre ellos que les permita la coexistencia. Para el republicanismo la esfera pública es vista como un espacio de actividad superior a la privada, pues afirman los republicanos que es en ella en donde se maximiza la libertad y el ciudadano alcanza el mayor desarrollo de su condición política. La vida política entonces se ejerce en la esfera pública y es en este espacio en el que se puede construir colectivamente grandes universales éticos, lo que requiere de la participación decidida y comprometida de los ciudadanos que sean libres políticamente, lo cual no está supeditado al ejercicio de la voluntad sino al ejercicio del poder, para actuar concertadamente en el espacio público. En la esfera de lo público reinan la libertad y la igualdad, en la que los individuos, en tanto que ciudadanos, interactúan por medio del habla y la persuasión, y muestran sus genuinas identidades para decidir, mediante la deliberación colectiva, asuntos de interés común. Así, este espacio se configura como un espacio plural en el que el ejercicio de poder está atravesado por la facultad del habla – discurso y retórica - en consecuencia por la deliberación que ayuda a formar el juicio político y a forjar la virtud de la participación. El comunitarismo no distingue la esfera pública de la privada, el compromiso social no es exclusivo de la esfera pública sino que interesa también a la esfera privada y los aspectos éticos de la privacidad son inseparables de los aspectos morales de la esfera pública (Cfr. Bárcena Fernando. *El oficio de la Ciudadanía...*, Cortés Salcedo Ruth Amanda. *Ciudadanía, niñez y escuela*. Concepciones de maestros. Tesis de maestría, Bogotá: CINDE, 2006 y Thiebaut, Carlos. *Los límites de la comunidad*. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales, 1992)

<sup>19</sup> Ver: González-Stephan Beatriz. *Modernización y disciplinamiento: La formación del ciudadano. Del espacio público y privado*. En: González-Stephan Beatriz (Comp.) *Esplendores y miserias del siglo XIX: Cultura y Sociedad en América Latina*, Caracas: Monte Ávila Editores y Equinoccio Universidad Simón Bolívar, 1995, pp. 431-455. González-Stephan Beatriz. *Economías fundacionales. Diseño del cuerpo*

*urbanidad* tuvieron a cargo la modelación de un tipo de ciudadano que debía habitar las ciudades y de instalar un conjunto de principios morales en función de la nueva ética burguesa que consolidó un sujeto ciudadano-urbano disciplinado, necesario para el proyecto político del progreso y el orden, a partir de su capacidad de transformar hábitos y comportamientos para que los individuos pudieran aparecer en el escenario de lo público. El manual trazó lo moralmente correcto, implicando esto la enseñanza del control de los propios impulsos, el ordenamiento de los movimientos del cuerpo, la reglamentación de las conductas civilizadas y las formas autorizadas de pensar, decir y actuar. La enseñanza de la *urbanidad* serviría así para afianzar la clasificación de comportamientos según edad, género y clase social así como el respeto al orden social, del uso del tiempo y de principios morales, con lo que lo que habría que preguntarse más bien ¿qué tipo de subjetividad política, es decir qué ciudadano, fue capaz de producir la *urbanidad*? Ya lo he planteado, de lo que se trata es de la urbanidad como correlato de la cívica, los modales privados como contracara de las conductas públicas<sup>20</sup>.

Esta asignatura escolar logró permanecer hasta los años 50 como materia obligatoria en los planes de estudios, sin que ello signifique que su función desapareciera, pues ya la veremos retomada en la transitoria *educación social*, reapareciendo luego en la cátedra de *comportamiento y salud* y más tarde reactualizándose en el género literario de *la autoayuda*. Objetos de análisis de esta tesis y que mostrará que desde la pretensión de ‘etiquetar’ los comportamientos hasta la ‘persuasión’ de cambiarlos por convicción propia, esta tecnología ha podido mantenerse en el tiempo, como se verá en los siguientes capítulos, con otros fines y mediante estrategias distintas.

Por su parte, la *educación cívica* aparece a principios del siglo XX como una reactualización de los *catecismos políticos* del siglo XIX. De ello también nos permiten

---

*ciudadano*. En González- Stephan Beatriz (Comp.). Cultura y Tercer Mundo. V. 2. Nuevas Identidades y Ciudadanías. Caracas: Editorial Nueva Sociedad, 1996.

<sup>20</sup> De alguna manera este argumento puede verse desarrollado en la obra de Norbert Elias. *El proceso de la civilización*. Investigaciones Sociogenéticas y psicogenéticas. Colombia: Fondo de Cultura Económica, 1997.

seguir la pista investigadores colombianos como Martha Herrera y Alejandro Álvarez y reelaborar una interpretación en clave de gubernamentalidad, sobre la participación de esa saber escolar en la configuración de prácticas de ciudadanía en la escuela contemporánea.

La investigación de Herrera, Pinilla y Suaza muestra que la educación del ciudadano desde la disciplina escolar de la *cívica* surgiría luego de los efectos nefastos de la Guerra de los Mil días y de la separación de Panamá. Así mediante la ley 39 de 1903, que regularía la Instrucción Pública en Colombia, y un año después, mediante el decreto 491, el Estado Colombiano dispuso que “los maestros tendrían como deber primordial,[...] despertar y avivar el amor a la patria con una educación especial, que consiste en excitar entusiastamente el sentimiento de los niños a favor del país natal.”<sup>21</sup>

Esta *cívica* republicana, como la denominan los autores, estaba basada en un proyecto civilizatorio y patriótico, que educaba en lealtades y en la formación de valores y conocimientos universales que Occidente había privilegiado en su proyecto ilustrado. Hasta 1922 la instrucción *cívica* sólo se encontraba como asignatura en las escuelas nocturnas, lo que lleva a pensar que la educación ciudadana estaba destinada sólo a obreros y adultos pobres, pero a partir de ese año se estableció su enseñanza de manera obligatoria en todas las escuelas primarias urbanas, e indica la urgencia de formar un ciudadano que apropiara desde los primeros años de escolaridad, el relato de la identidad nacional.

Por su parte, Álvarez señala que hacia los años 30, trató de tomar su lugar una *cívica* nacionalista de corte liberal, con un carácter civilista, secularizador y asumida como una formación política. Basada en la formación de una conciencia nacionalista, la *cívica* se identificó como instrumento necesario para incorporar en los sujetos unos valores prácticos para la vida social y para los principios de progreso y orden en el que se priorizaron valores y conocimientos propios del país. “La idea de nación en este momento fue posible gracias a la construcción permanente del significado de ser

---

<sup>21</sup>Citado por Herrera Martha, Pinilla Alexis, Suaza Luz Marina. *La identidad nacional en los textos escolares de ciencias sociales 1900 – 1950*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2003, p.54.

ciudadano<sup>22</sup>. Para Álvarez, en los años 40 la *educación cívica* convirtió a la escuela en un símbolo de valores cívicos, estableciendo conductas morales basadas en otros valores: el valor de la solidaridad expresada en acciones colectivas o individuales en la escuela o la comunidad, que instauró la idea de aprender en la práctica los hábitos de cooperación. Debía ser un saber útil para promover el respeto por las instituciones y el aprecio del sistema democrático como la mejor forma de gobierno<sup>23</sup>.

Había una necesidad de movilizar a las masas hacia una conciencia cívica de nuevo cuño y a ello se disponía en parte la reforma educativa de la época. A juicio de los legisladores y de los intelectuales que se empeñaron en esta reforma, los vicios de la enseñanza que ellos llamaban tradicional, habían producido una indiferencia por los problemas sociales que aquejaban a la sociedad. Se necesitaba entonces una nueva inteligencia cívica, según sus términos, que estimulara nuevos hábitos de solidaridad y de participación en los asuntos de la nación. Los llamados desde entonces Estudios Sociales debían ocuparse de esto, de crear un espíritu cívico que rompiera el individualismo y le permitiera a las masas tomar parte activa en la vida política<sup>24</sup>.

Así, la cívica nacionalista pretendió sentar las bases para una formación de un ciudadano laico, de corte liberal, letrado, virtuoso, productivo, libre e igual ante la ley y comprometido con un sistema de gobierno democrático. Esto hizo que a la enseñanza de la cívica se le exigiera convertirse en

Una experiencia que infundiera desde el aula y de una manera práctica los principios que lo formarían como buen ciudadano. Se insistía siempre en que la enseñanza de la cívica no se podía hacer con discursos, sino como una práctica en la que se iban creando en el niño los hábitos y el espíritu de cooperación en beneficio de los demás, asumiendo la escuela como una sociedad en pequeño. De manera concreta se recomendaba seguir la costumbre que tenían algunos maestros de pedirles a los alumnos que tomaran la iniciativa de proponer acciones de solidaridad con la escuela o con la comunidad local a la que pertenecieran<sup>25</sup>.

---

<sup>22</sup>Álvarez Alejandro. *Ciencias sociales, Escuela y Nación. Colombia 1930 –1960*. Tesis Doctoral. Universidad Nacional de Educación a Distancia. España, 2008, p.280

<sup>23</sup>Resolución 1790, 1945:38 – 40, citado por Álvarez Alejandro. *Ciencias sociales, Escuela y Nación...*, p.320

<sup>24</sup>Ibíd., p.151

<sup>25</sup>Ibíd., p.317

Álvarez señala que por la agudización de la violencia partidista a partir de 1948, la educación del ciudadano tendría una manifestación nacionalista en su versión más conservadora, con la aparición de la Cátedra Bolivariana en 1952, de obligatorio cumplimiento en universidades y colegios oficiales de la República, lo cual fue ratificado y ampliado a todos los establecimientos de enseñanza de cualquier grado y especialidad con el decreto 3279 del 17 de diciembre de 1953, bajo el gobierno del General Gustavo Rojas Pinilla.

Las interpretaciones de estos investigadores permiten corroborar que la *cívica* fue usada en la primera mitad del siglo XX como estrategia de gobierno asociada por un lado a ideales políticos de civilidad, orden y progreso y por otro, a la fragilización de prácticas de convivencia, generada por conflictos políticos y sociales, apelando en especial a la emocionalidad y el afecto. A mi parecer esta estrategia tuvo tres efectos; en primer lugar, un efecto moral que se deriva de usar la imagen materna de la ‘patria’ para arraigar en el individuo un sentido de pertenencia a ella, y por tanto, del deber de lealtad. El segundo, un efecto cultural que sucede por la asimilación de una identidad única dada por la imagen de nación. Y el tercero, un efecto legal, proveniente de la inculcación del respeto y obediencia a la ley desde la imagen de la democracia como la mejor forma de gobierno.

La *cívica* permaneció como asignatura en el bachillerato hasta 1974 y en la educación primaria hasta 1984, pero al igual que la *urbanidad*, sus fines sobrevivieron a través de otras estrategias desplegadas incluso por fuera de la misma institución escolar, que la intervinieron de formas más sutiles.

Si se acepta que a partir de la década de los años 60 hubo un ‘giro’, que muchos historiadores asocian no sólo a acontecimientos sociales y culturales, sino también a los económicos y políticos, como el languidecimiento del nacionalismo, la incertidumbre de la noción de democracia ante el complejo mapa dibujado por la Guerra fría, la exacerbación de programas de control - como la Doctrina de Seguridad Nacional y la Alianza para el Progreso que se expandían por toda América Latina-, y la consolidación de los discursos del multiculturalismo y la globalización; ¿no es legítimo pensar que las

prácticas de ciudadanía hubieran cambiado? ¿Que sus efectos fueran otros? ¿O acaso lo que hubo fue una continuidad en las formas de educar para la ciudadanía mezclándose con nuevas estrategias que la hicieron más efectiva? La búsqueda de respuestas a estos interrogantes nos ha llevado inevitablemente a explorar las dos décadas anteriores a la reforma educativa de los 80, pues sin eso no se entendería la hipótesis de que lo que aconteció en este proceso fue una paulatina gubernamentalización de la educación ciudadana.

## **2. La educación cívica y social: ¿formar un ciudadano para el Desarrollo?, 1962–1974**

La estrategia del Desarrollo aparece en la posguerra impulsando el principio de la convivencia social, la cooperación técnica internacional y creando dispositivos de control de la población específicamente demográficos. El papel de las nociones de *pobreza* y de *atraso* sirvió para legitimar la construcción de esa estrategia pues “pobreza y atraso representaban las causas de la desigualdad social y de los bajos niveles de productividad”<sup>26</sup>. Así se hacía necesaria una transformación social radical que permitiera a los países ‘subdesarrollados’ superar sus condiciones de atraso; esto era lograr superar la pobreza, la ignorancia, las altas tasas de morbilidad, mortalidad y natalidad y superar también sus situaciones de violencia; lo que justificó a su vez desplegar todo tipo de acciones para conseguir esos propósitos.

Ante la emergencia de estas necesidades todos los planes de gobierno se enfocaron a combatir los males del ‘subdesarrollo’, enfatizando en el crecimiento económico y en la aplicación y dominio de técnicas de planificación que en América Latina desde los años 50 se han mantenido reactualizándose y han pasado "del crecimiento hasta la actual globalización, así como desde el enfoque de las ‘necesidades

---

<sup>26</sup>Escobar Arturo, La invención del Tercer Mundo, Caracas; El Perro y la rana, 2007, p.70 ([http://www.elperroylarana.gob.ve/phocadownload/alfredomaneiro/colonialidad\\_modernidad\\_descolonialidad/lainvenciondeltercermundo.pdf](http://www.elperroylarana.gob.ve/phocadownload/alfredomaneiro/colonialidad_modernidad_descolonialidad/lainvenciondeltercermundo.pdf))

básicas insatisfechas' y la planificación a nivel local de los años 80 hasta el 'desarrollo sostenible' o 'desarrollo humano' orientado a la modificación de las condiciones del conjunto de la población"<sup>27</sup>.

La estrategia del Desarrollo también influyó en actividades relacionadas con la educación, en las que la teoría del 'capital humano' permitió que la cooperación en materia educativa se ampliara, otorgándole a la educación un valor importante en la formación de individuos socialmente útiles y económicamente productivos para lo cual se plantearon reformas en los planes de estudio que incluyeran áreas de capacitación y adiestramiento en el dominio de técnicas específicas para lograr que el estudiante se vinculara como 'recurso humano' al desarrollo del país. Por eso el sistema educativo impulsó la enseñanza técnica y vocacional. En general, la educación se consideró como un factor importante de crecimiento económico pero también como mecanismo para alcanzar una democracia auténtica, con la "participación efectiva del pueblo en los asuntos nacionales, del desarrollo industrial y agrícola, de una mayor producción e ingreso por habitante y por lo tanto, del bienestar social y económico que deriva de niveles de vida superiores"<sup>28</sup>.

Esto exigiría que a partir de los años sesenta, desde el enfoque de la planeación se reformulara el proyecto educativo para la mayoría de países de América Latina, con dos objetivos claros; favorecer el desarrollo económico y defender la democracia como sistema de gobierno. Se emprende así la revisión de planes y programas de estudio de la escuela primaria y secundaria en Colombia.

---

<sup>27</sup> Martínez, Alberto. *De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina*. España: Antrhopos, 2004, p.64. Las comillas son originales del texto

<sup>28</sup> UNESCO. *Situación demográfica, económicas social y educativa de América latina*, 1962, p.7. Citado en: *Ibíd.*, p.59. La afirmación de Martínez-Boom, sobre un desplazamiento de la formación del ciudadano que venía desde el siglo XIX como un ideal dentro de la conformación de los Estados nacionales y como fin social del educación, por la formación del hombre como individuo productivo, no la considero del todo acertada, pues como se verá en esta tesis la condición de ciudadanía también estará atravesada por lo económico, por lo que inclusive filósofos como Adela Cortina hablara de ciudadanía económica. Lo que sostengo es que inclusive n la concepción cívica ya incluía elementos de productividad del ciudadano, lo que puede rastrearse por ejemplo en los fines de la educación en desde los años 20.

Desde 1962 hasta 1974 se percibe en las reformas que sucedieron, sobre todo en el bachillerato, una tensión constante por definir los límites de la formación del joven ciudadano, manteniendo por un lado las pretensiones liberales de las ciencias sociales, al dejar en planes de estudio asignaturas como *sicología* y *ética* y por otro el tono conservador de la *educación cívica* en medio de nuevas finalidades trazadas para la educación del escolar: el convertirse en un ciudadano del mundo y un ciudadano productivo; finalidades que se cruzan con la emergencia de la *juventuden* su doble paradoja: como un nuevo potencial político, social y cultural pero también como un ‘peligro’ para el orden social.

En 1962, el decreto 045 justificaba la reforma por “las necesidades del desarrollo económico y social del país” y determinó el plan de estudios de la educación media y la evaluación del trabajo escolar, organizó el bachillerato en un ciclo básico de 4 años común para todos - la denominada educación media- y un ciclo vocacional de 2 años -la educación secundaria- que estaría orientada a formar al alumno para “lograr un trabajo remunerativo y socialmente útil y será además una etapa previa para estudios de nivel superior”. Los objetivos propuestos se orientaban a:

1. Continuar, ampliar e intensificar los fundamentos de cultura que suministra la enseñanza primaria.
2. Satisfacer las necesidades del adolescente en su formación intelectual, moral, religiosa, social y estética; guiarlo en su desarrollo integral y contribuir a la estructuración de su personalidad.
3. Formar en el alumno hábitos de conducta como la responsabilidad, la iniciativa, la honradez, la veracidad, la sencillez, la sinceridad, la satisfacción por el trabajo, la austeridad, la constancia, la puntualidad, la correcta presentación personal, la tolerancia, el sentido de la convivencia y del respeto a la ley y a las ideas ajenas, así como el constante deseo de superación.
4. Enseñar al alumno a estudiar, y fomentarle la costumbre de hacerlo; dirigirlo en la investigación individual y colectiva, en la labor de información para perfeccionar sus conocimientos, y en el empleo honesto y útil del tiempo libre.
5. Capacitar al alumno para que aprecie y practique el trabajo en grupo y la perfecta convivencia; para que adquiera el sentido de responsabilidad individual, familiar, cívica y social, mediante el respeto de los derechos y deberes de la persona humana, como fundamento de la democracia
6. Ayudar al alumno a desarrollar sus potencialidades, para que pueda disfrutar individual y socialmente de una vida plena, de acuerdo con el conocimiento de

la realidad nacional, sus posibilidades de desarrollo, el amor al país y a la voluntad de servirle.

7. Hacer partícipe al alumno de los bienes de la cultura universal, mediante un proceso sistemático de aprendizaje, que le permita la posesión gradual y coherente de los conocimientos, de acuerdo con las conquistas de la ciencia y en relación con su capacidad mental y los requerimientos de la sociedad de que forma parte.

8. Preparar al alumno para vivir en una sociedad en constante evolución como resultado, contra (sic) otros factores, de las transformaciones de orden cultural y social, los avances científicos y las innovaciones tecnológicas.

9. Preparar al alumno para continuar su propia formación y emprender estudios y disciplinas de nivel superior.

10. Dotar al joven de la responsabilidad, el criterio, las capacidades y conocimientos suficientes para actuar en la vida de relación y, si lo pretendiere, para desempeñar adecuadamente actividad provechosa y remunerativa.<sup>29</sup>

El plan de estudios contemplaba como asignaturas de primero a sexto de bachillerato la educación religiosa y moral, castellano y literatura, un idioma extranjero, educación física, matemáticas, educación estética, ahorro escolar, ciencias naturales y actividades co-programáticas. Estas últimas entendidas como “todas aquellas en que, con sentido educativo, interviene la iniciativa de los alumnos y completan su educación e intelectual, social y estética. Entre otras, se recomienda periodos de estudio dirigido, biblioteca, clubes, centros literarios, Cruz Roja, excursiones escolares, orientación vocacional, dramatizaciones, centros cooperativos y labores de acción comunal”<sup>30</sup>.

Para el primer ciclo se programaron artes industriales y educación para el hogar, que comprendían “aquellas actividades optativas que al propio tiempo que imparten conocimientos, fomentan habilidades y destrezas vocacionales, tales como mecanografía, fotografía, encuadernación, aerodelismo, mecánica, carpintería, radio, actividades agrícolas, juguetería, modelado, culinaria, primeros auxilios”. Para el segundo ciclo este espacio lo ocuparía el servicio social de alfabetización y acción comunal y se tendría otra asignatura denominada *cooperativismo*.

Los estudios sociales comprendían prehistoria, geografía e historia para los dos ciclos, pero para el primero se mantendría como asignatura *civismo y urbanidad* con una

---

<sup>29</sup> Decreto 045 de 1962, pp.2-3

<sup>30</sup> *Ibíd.*, p.6

hora a la semana, e *instituciones colombianas* y *civismo internacional* para el segundo ciclo con dos horas. Se incorporaron en este ciclo asignaturas como *sicología* y *filosofía*.

El decreto definió que los programas de estudios elaboraran por cada asignatura o conjunto de asignaturas, un programa sintético de cada una, uno analítico que debía incluir además de los objetivos y del contenido, indicaciones didácticas y bibliográficas para profesores y alumnos, unidades de trabajo y orientaciones para el maestro sobre selección y elaboración de textos escolares.

El plan de estudios de la educación primaria colombianase adoptó un año después por medio del Decreto 1710, en el que la cívica se integró dentro de la asignatura denominada *estudios sociales*, que además comprendía *historia*, *geografía*, *urbanidad* y *cooperativismo*. Los objetivos de este decreto apuntaban a

- Contribuir al desarrollo armónico del niño y a la estructuración de su personalidad, esto último por la estimación de los valores de la cultura, la formación y el afianzamiento del concepto cristiano de la vida y de los principios de libertad y democracia, factores decisivos en la evolución de la nacionalidad colombiana;
- Dar al niño una formación integral básica, mediante el dominio de los conocimientos y las técnicas elementales como instrumentos de cultura, y capacitarlo para que pueda ampliar dichos conocimientos y perfeccionar sus habilidades;
- Formar en el niño hábitos de higiene, de protección de la salud, de utilización adecuada de los recursos del medio y de preservación y defensa contra los peligros, a fin de lograr la elevación del nivel de vida;
- Proporcionar al niño oportunidades para que mediante la observación, la experiencia y la reflexión, (sic) asuma actitudes que le permitan alcanzar una concepción racional del universo y desterrar supersticiones y prejuicios;
- Capacitar al niño para una vida de responsabilidad y de trabajo, de acuerdo con las aptitudes y vocaciones individuales, los recursos naturales y humanos y las técnicas modernas, para que sea útil a sí mismo y a la sociedad;
- Preparar al niño para el empleo adecuado del tiempo libre, mediante el aprovechamiento de servicios y elementos culturales y la práctica de manualidades, deportes y recreaciones útiles;
- Estimular en los educandos en (sic) sentido de apreciación de los valores estéticos, valiéndose de los medios de expresión que fomenten la sensibilidad artística, y

-Procurar el desarrollo de la conciencia de la nacionalidad, el espíritu de convivencia, de tolerancia y de respeto mutuo, y el sentido de solidaridad con todos los pueblos del mundo<sup>31</sup>.

Como se ve en estos dos planes, aunque la educación moral es -un poco más-laica para la secundaria, al enunciarse desde la satisfacción de las necesidades en formación religiosa del adolescente en la primaria es evidentemente confesional al afirmarse el “concepto cristiano de la vida” como aspecto que estructura la personalidad del niño y permitiría su desarrollo integral.

Pero también es claro que se precisaba impulsar procesos que llevaran al desarrollo personal del estudiante, mediante la adquisición de aptitudes, habilidades y destrezas, pero también mediante la motivación a ‘superarse’ y ‘descubrir por sí mismo’ sus ‘propias potencialidades’, lo que lo prepararía para el mundo de la producción. No por esto se descuidó la formación del ciudadano que seguía estando atada a la conducción de conductas deseables que iban desde los buenos modales enseñados por la urbanidad hasta el respeto por los derechos humanos y la ley, la tolerancia, los principios cristianos y el aprecio por la democracia enseñados por la cívica y se sumaron valores como el de la convivencia y la solidaridad internacional como ideales de esa formación. Los mecanismos biopolíticos aparecen intentando que cada quien se hiciera responsable de cuidar y elevar su ‘nivel de vida’, de preservarse de los peligros que atentaran contra ello.

En el programa analítico de estudios sociales y filosofía para el primer y segundo ciclo del educación media publicado por el MEN en 1963<sup>32</sup>, y que comprendía historia,

---

<sup>31</sup> Decreto 1710 de 1963

<sup>32</sup>La agrupación de la *cívica* junto con la *historia*, la *geografía* y la *filosofía* en lo que se denominó *Estudios Sociales* apareció en 1935 para la educación secundaria. En 1945 se denominarán *Ciencias Sociales*, término, que según Álvarez, aparece por primera vez para las escuelas rurales de educación básica primaria en 1939. El interés de este nuevo plan de estudios estuvo centrado en el desarrollo de virtudes cívicas, que debían hacer útil al ciudadano y dotado de habilidades y destrezas para la producción económica, y para el ejercicio de la vida pública, por lo que la enseñanza de la cívica, influenciada por la pedagogía activa, pasó del plano informativo al de la acción social, en el cumplimiento de los deberes para consigo, con los padres, con Dios y con el Estado, vieja fórmula del catolicismo conservador (Cfr. Herrera et al *La identidad nacional en los textos escolares de ciencias sociales ..* y Álvarez Alejandro. *Ciencias sociales, Escuela y Nación. Colombia 1930 –1960...*). Esa vieja fórmula se verá invertida en lo que he

geografía, psicología, filosofía y ética (para quinto y sexto), también era explícita esa intención formativa. Por ejemplo, algunos objetivos del programa de historia planteaban

- Contribuir a la formación espiritual, moral y cívica de los estudiantes.
- Mostrarles y hacerles comprender que el estado actual de la sociedad en que viven y de la civilización que han usufructuado es el resultado de la acción continua y colectiva de los individuos más diversos y en estrecha solidaridad los unos con los otros.
- Proporcionar a los jóvenes los medios de adquirir enseñanzas prácticas del estudio de los acontecimientos sociales, tendientes a procurar el perfeccionamiento humano y el cultivo de sentimientos de convivencia y fraternidad universales.
- Formar el espíritu democrático, y propender por la comprensión y la defensa y comprensión de los derechos humanos como base de la democracia.
- Hacer resaltar la interdependencia cada vez mayor de los pueblos en el terreno de la filosofía, las técnicas, la cultura, la economía y la política<sup>33</sup>.

La Cátedra Bolivariana fue incluida para el curso sexto, pero estuvo vigente solo en 1962<sup>34</sup>, desapareciendo en los siguientes años hasta que vuelve a implantarse en 1980 como obligatoria para el grado noveno<sup>35</sup>.

El área de *psicología* y *filosofía* planteaba como objetivos “encaminar al estudiante, mediante un proceso de pensamiento reflexivo, hacia la justificación y estimación de los hechos humanos y adiestrarlo para que adquiera el sentido de responsabilidad ante los deberes y derechos del hombre en relación consigo, con la sociedad, con el mundo y con Dios”<sup>36</sup>. Para el curso quinto, en *psicología experimental* se desarrollaban temas como el análisis estructural y la función de la vida síquica, las funciones de la vida afectiva, la personalidad, abordando a su vez temas como el temperamento, el carácter y la personalidad y el análisis del yo, entre otros. En

---

denominado el *régimen psi* mientras que el interés, del que habla Álvarez, prevalecerá en el currículo colombiano de las ciencias sociales hasta hoy, como una condición de existencia de lo que he llamado en este trabajo un ‘repliegue’ de la obediencia y una ‘ofensiva’ de la participación escolar. (Ver: Capítulo V y VI respectivamente)

<sup>33</sup>MEN, *Programa Analítico de Estudios Sociales y Filosofía*, 1963, p.5

<sup>34</sup>MEN. *Plan de estudios y programas de enseñanza media y de bachillerato*. Disposiciones reglamentarias de la reforma de 1962. Resolución Número 0110 de 1962. Bogotá: Editorial Voluntad, 1962 (?), p.7

<sup>35</sup> Decreto 3465 de 1980

<sup>36</sup> MEN. *Programa Analítico de Estudios y ...* p.119

grado sexto se proponía *ética general*, referida a los actos humanos, la conciencia moral, el fin, el derecho y el deber, la ley y los principales sistemas de la moral. En *ética especial* se veía la moral religiosa, moral individual, moral doméstica, moral social y moral civil.

Aparece la asignatura denominada *educación cívica y social* para el primer ciclo que, aunque cambió la denominación original del decreto, se mostró al igual que las antiguas *cívica y urbanidad*, como indispensable para enseñar y comprender los deberes y derechos, las normas de conducta, las leyes, la organización política del país, su organización administrativa, la importancia de la familia como ‘célula de la sociedad’, nociones de derecho civil, penal, comercial y de economía política.

Para el primer año de la secundaria, se señalaba que “antes que una enseñanza de normas y reglas, la cívica y la urbanidad se deben vivir en el ambiente de la escuela como medios permanentes de educación”<sup>37</sup>. Se establecieron como temas el comportamiento en general, las normas de aseo, las conductas que debían seguirse en diferentes espacios, las relaciones sociales, la sanción social y el empleo honesto del tiempo libre. Los objetivos específicos de esta asignatura se dirigían a

Proporcionar a los alumnos conocimientos básicos que les permitan orientarse en sus relaciones, comprender la organización política del país y asumir actitudes deseables como normas de conducta. Desarrollar en los alumnos el sentido de responsabilidad individual y social mediante la comprensión de los deberes y derechos de la persona humana. Guiar a los alumnos hacia la adquisición de buenos hábitos de comportamiento en las distintas situaciones de la vida social<sup>38</sup>.

De igual manera se estableció el curso *instituciones colombianas y civismo internacional* para grado sexto, curso que se entendía como la preparación del alumno para el ejercicio de la ciudadanía.

El alumno de sexto de bachillerato, está en vísperas de integrarse activamente a la vida social, bien en el ámbito universitario que le pondrá en contacto más directo con los problemas del país, bien en el ejercicio de empleo u oficios que le harán partícipes en la comunidad. De lo anterior se deduce que este curso,

---

<sup>37</sup>Ibíd., p.115

<sup>38</sup> Ibíd.,

debe ser una preparación del alumno para el ejercicio de la ciudadanía. Implica una adecuada orientación hacia ella mediante *la formación de una conciencia clara y precisa de sus derechos y obligaciones*, y el conocimiento completo del organismo en el que deberá actuar y de las responsabilidades que le corresponderán, a la luz de los preceptos legales que rigen la organización de la sociedad colombiana<sup>39</sup>

También para este grado se propuso el tema de la familia, así como el del Estado como organización de gobierno, las nociones de nacionalidad y ciudadanía, de territorio, el estudio de la Constitución Nacional, de las instituciones políticas y de los organismos de cooperación internacional. En este curso en particular se puso énfasis en el tema del ‘delito’ resignificado como una práctica que atentaba contra la sociedad, por lo cual se mostró como necesario "infundir en el ánimo del alumno un profundo sentimiento de repulsión hacia aquellos y un estricto sentido de la justicia y la defensa social"<sup>40</sup>.

El mecanismo que usó el programa de estudios sociales atendió temas que tradicionalmente habían sido de su fuero: la enseñanza de las instituciones, la forma de gobierno que se defendía, así como la formación de unos comportamientos y valores coherentes con ella, siendo la historia y cívica principalmente ahora las que se encargarían de ello. Pero aparecieron otros que se orientaron a estructurar la personalidad, lo que debía pasar por enseñar cómo funcionaba la psiquis, desarrollar nuevas habilidades como el pensamiento reflexivo y en la que la moral debía ser pensada; de lo que se ocupó la sicología y la filosofía. Mientras que el tema de la prevención de delito fue abordado por los autores de textos escolares desde el derecho penal.

En tanto en planes y programas aparece la formación de un sujeto productivo preparado para el mundo del trabajo como coherente con la estrategia del desarrollo, la formación del ciudadano para el mundo político parece afianzarse en una tendencia conservadora lo cual no se ve como una antinomia, sino como parte de un dispositivo

---

<sup>39</sup> *Ibíd.*, p.116. La cursiva es original del texto

<sup>40</sup> *Ibíd.*, 117

que se va perfilando en una práctica diferente de ciudadanía. Esta es la tesis central que se va perfilando.

Los que se han llamado aquí ‘manuales de civismo’<sup>41</sup> siguieron al pie de la letra lo prescrito por el programa de estudios sociales. En estos textos se pueden identificar algunos rasgos<sup>42</sup> de lo que parece ser una conservadurización –en el sentido de gubernamentalidad y no partidista- de la formación del ciudadano, como por ejemplo el que hayan retomado temas como la patria, la moral religiosa y la urbanidad, como queriendo salvaguardar la nación de las amenazas a los valores ‘tradicionales’.

En el panorama de los 60, con una revolución socialista en el corazón del bloque capitalista que amenazaba con expandirse, se identificaban prontamente dos tipos de enemigos; uno externo de origen extranjero en el que se ubica el marxismo y el comunismo y un enemigo interno representado por la subversión. Otros rasgos de esa conservadurización fueron: la preservación de una genealogía nacional en clave de identidad nacional como forma de cohesión indiferenciada, y la concordancia del lenguaje, en la edición de los textos, con el espíritu de la programación ministerial que reforzaba tendencias tradicionalistas conservadoras respecto a la idea de patria y soberanía, que si bien generaron discursos antiimperialistas al mismo tiempo abogaban por la cooperación y la solidaridad internacional. Finalmente, en los textos se hace

---

<sup>41</sup> He adoptado de Kaufmann, la categoría de *manuales de civismo* para denominar a aquellos textos escolares, que según las diversas políticas de formación y bajo distintos nombres, como Instrucción Cívica, Educación Cívica y Social, Formación Moral y Cívica, Educación para la Democracia, Educación Ciudadana, Educación Ética y Valores Ciudadanos, u otros, abarcan el estudio de la educación cívica y sus contenidos se refieren al conocimiento de la Institucionalidad y las normas morales, sociales y legales como condición para hacer parte de una comunidad política (llámese Estado, Nación, Ciudad o Mundo) (Kaufmann, *Los manuales de Civismo en la historia reciente: Huellas y señales*. En: Kaufmann Carolina (Dir.). *Dictadura y Educación*. Tomo 3: Los textos escolares en la Historia de la Argentina reciente. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 2006, 149). Creo que estos manuales materializan y a la vez configuran los valores de una sociedad y por tanto operan como parte de una tecnología de producción de subjetividades, diseñada para intervenir en la conducción de los sujetos en tanto sujetos-ciudadanos, a través de la operación escritura/lectura y que se inscriben en racionalidades particulares y en unos fines éticos que les corresponden, esto es, en la producción de unos regímenes de verdad.

<sup>42</sup>Kaufmann señala esos mismos rasgos en los manuales argentinos de la última dictadura y las he querido recoger por su similitud con los textos escolares colombianos de las décadas de los 60 y 70 (Kaufmann Carolina, *Los manuales de Civismo en...*, y Cortes Salcedo Ruth Amanda. *La invención del ciudadano en la América Latina de siglo XX: Una mirada a través de la investigación histórica de los manuales de civismo en Colombia y Argentina*, 2009, examen de candidatura al doctorado en Educación)

evidente una negación de la realidad cívica y política que vivía el país en tiempos de violencia creando una ilusión de ‘nada pasa’, y si alguna referencia se hacía a un hecho de violencia se explicaba desde la “idiosincrasia” de los colombianos y de su actitud de desapego a la madre patria.

En esta tendencia se identifican los textos del hermano lasallista Rafael Florencio y de Eduardo Posada y Roberto Cortázar -que se reeditan -, de Federico Arbeláez Lema y de Delfín Acevedo. El Hermano Florencio Rafael, miembro de la comunidad de los Hermanos de las Escuelas cristianas, llevó a cabo un proyecto de producción de textos en el área de la *cívica*, bajo los títulos de *El ciudadano colombiano: curso superior de cívica*(1955), *Derechos y Deberes del ciudadano: Curso medio de Cívica*(1959).*El niño patriota: primer libro de cívica* (1964) y finalmente *Instituciones colombianas y civismo internacional: curso superior de cívica* (1966). Posada y Cortázar venían escribiendo textos de *Instrucción cívica* desde 1912, como miembros de la Real Academia de la historia y discípulos del neotomismo de Monseñor Carrasquilla, representaban el estrato nacional-católico de los años 1930. Federico Arbeláez Lema, empezó escribiendo en 1952 textos escolares de *sicología experimental, orientación profesional, geografía, instituciones colombianas y civismo internacional, educación cívica y social* y a mediados de los 70 incursionaría con textos sobre *comportamiento y salud*. Delfín Acevedo, quien inicia escribiendo sobre *Teoría y práctica del ahorro*(1960), asignatura que apareció en la década de los 30 y que se mantuvo hasta 1974, incursionará en toda la década del 60 con un texto de *Instituciones políticas colombianas* y luego con textos escolares de *Educación cívica y social*. También será autor de textos sobre *educación para la democracia* en los 80, que salvo algunos temas que aludían al programa de paz del presidente Belisario Betancur y de Virgilio Barco, conservaban el tono de sus textos de cívica.

Los textos de estos autores organizan los contenidos haciendo énfasis en la organización de Estado y en nociones de derecho inicialmente administrativo y luego penal. El tema de la ciudadanía, generalmente estaba centrado en el sufragio, los derechos y los deberes se presentaban en la perspectiva de obedecer y ejercer, o de

comprenderlos en relación con la responsabilidad individual y social por lo que el énfasis estaba en la formación de patriotas que conocieran sobre la nación, la adquisición de la nacionalidad, las causas de la pérdida la ciudadanía y el territorio geográfico de su país. Presentaban por lo general la transcripción tanto de los derechos del hombre como los publicados por la ONU en 1948, manteniendo la jerarquía clásica de derechos para con Dios y consigo mismo y terminaba con los deberes para con los otros y con la patria, diluyendo aún lo cívico en lo religioso.

Muy pocos textos hacían referencia a la violencia partidista del país y quienes lo hicieron, como el Hermano Florencio, la calificaron como un atentado contra la patria: “El 9 de abril de 1948. Este es el día negro de la historia nacional porque en él se atentó contra lo más sagrado de la Patria. Asesinatos, incendios, robos, desconocimiento de la autoridad, libertad de malhechores, profanaciones, luchas fratricidas, destrucción de tesoros históricos, traiciones a la Patria, de todo hubo en ese día”<sup>43</sup>.

La clave de la educación cívica era la obediencia a la ley. “Cualquiera que sea el gobierno de nuestra patria, el deber de nuestros gobernados es uno mismo: respetar el gobierno legítimamente establecido y a los que nos gobiernan. Los gobernantes sean quienes fueran, representan la autoridad. Jesucristo mismo obedeció las leyes y respetó a los jefes del país donde vivió, aunque ellos no eran dignos de mandarlo”<sup>44</sup>.

Y el estatus de ciudadano se seguía afianzado en criterios excluyentes definidos a partir de ciertas habilidades como la lecto-escritura y de algunas virtudes específicas:

Todos los ciudadanos tienen derecho a intervenir en la cosa pública. No deben ocupar los altos puestos del gobierno sino aquellos individuos de mayores capacidades intelectuales, de más relevantes prendas de honradez y de carácter. El ciudadano que sabe leer y escribir se hace capaz de desempeñar cargos públicos, se ocupa de labores decentes y puede procurarse mejor los medios de vivir<sup>45</sup>.

---

<sup>43</sup>Florencio, Rafael, H. *El ciudadano colombiano: curso superior de cívica*, Bogotá, Librería Stella.1960, quinta edición, p.240

<sup>44</sup>Posada Eduardo y Cortázar Roberto. *Instrucción cívica para la enseñanza media*, Bogotá: Voluntad, trigésima segunda edición, 1965, p.24

<sup>45</sup> *Ibíd.*, p.144

A inicios de los años 70, se trató de hacer diferencia entre la Cívica y la nueva asignatura. Para Arbeláez, la *Educación cívica y social* fue asumida como “el estudio que enseña los deberes y derechos naturales, civiles y políticos de los ciudadanos y demás personas que viven en Colombia y la manera de cumplir las primeras y ejercer las segundas, enseña igualmente los poderes del Estado”<sup>46</sup>, y la pretendía diferente de esta porque

[...] en primer lugar, muchas reglas son demasiado conocidas y han venido repitiéndose hasta la saciedad desde la enseñanza primaria. En segundo lugar, la vida moderna permite una mayor libertad en ciertas normas de conducta, antes estrictas, hoy más flexibles, acomodadas a los cambios que se van presentando diariamente en un mundo que se transforma vertiginosamente. Eso sin olvidar los objetivos primordiales de esta educación social, sintetizados por los programas oficiales cuando dicen: desenvolver en los alumnos el sentido de responsabilidad individual y social, mediante la comprensión de los deberes y derechos de la persona humana; y guiarlos hacia la posesión de buenos hábitos de comportamiento en las distintas situaciones de la vida. Esto es más práctico que el mero y escueto aprendizaje de normas de etiqueta, sin sentido y sin vida real<sup>47</sup>.

El tema jerarquizado de los deberes, muestra una combinación de cómo operaban los mecanismos del poder pastoral con el disciplinario y el biopolítico. Los deberes para consigo mismo, recogían la antigua higiene escolar, y planteaban en la perspectiva de la conservación del propio cuerpo y el desarrollo y el perfeccionamiento de la persona. El viejo lema "*mente sana en cuerpo sano*" se ratificaba como un valor positivo así como no destruir la vida ni comprometerla a situaciones de riesgo; los deberes con “el alma” se remitían a educar y mantener en equilibrio las pasiones, cultivar la inteligencia, educar y fortalecer la voluntad: en palabras de Foucault, “la producción de la libertad”:

Pero si tiene derechos, el ciudadano también tiene deberes importantes que cumplir: éstos los podemos resumir así:

- Deberes para con Dios: nos los enseña y resume el Catecismo muy sabiamente en el conocimiento, en el amor y en el servicio del Señor.
- Deberes para con nosotros mismos: el primero de los cuales es el de atender a la conservación de la vida. Para ello, debemos guardar debidamente las reglas de la higiene respecto a la alimentación, ejercicio, descanso, sueño y demás

---

<sup>46</sup>Arbeláez Lema Federico. *Educación cívica y social* – para el primer año de enseñanza media de acuerdo con los programas vigentes del MEN, Bogotá: Voluntad. Quinta edición, 1971, p.7

<sup>47</sup>Ibíd., pp. 3-4

cuidados necesarios para mantener la vida. Estamos pues obligados a poner en práctica los medios ordinarios para conservar la salud. Faltamos contra estos deberes cuando no cumplimos con esta obligación, o nos quitamos voluntariamente la vida por medio del suicidio.

- Deberes para con nuestros semejantes: están basados en la igualdad de la naturaleza humana y en el precepto evangélico “no hagas a los demás lo que no quieres que te hagan a ti”. Por consiguiente, nuestra conducta de buen ciudadano exige que respetemos la vida de los demás, así como su honor y su fama. También exige que les prestemos los servicios propios de nuestra profesión u oficio. Además, en la vida del hogar hay deberes y derechos propios, de los que hablaremos al tratar de la organización familiar.

-Deberes para con la patria: resumidos por la Constitución en estas palabras: “es deber de todos los nacionales y extranjeros en Colombia, vivir sometidos a la Constitución y a las leyes, y respetar y obedecer a las autoridades”<sup>48</sup>.

Se hacen visibles estrategias totalizantes que se estaban desplegando a través de la educación ya no solo hacia el individuo sino hacia la población, como los llamados a tener en cuenta los perjuicios del alcohol y sus consecuencias negativas a nivel individual, familiar y social, así mismo sobre el uso del cigarrillo y, como veremos en otro apartado de esta tesis, en el control de la natalidad a través de los textos escolares de *comportamiento y salud*. Como pautas de individualización, la higiene y el aseo, así como la alimentación conveniente y el ejercicio se sumaban para construir un cuerpo útil y vigoroso. El valor de la higiene física y mental era considerado importante para no “desadaptarse ni convertirse en un antisocial”, por su parte, la conducta sexual también estaba reglada en la relación consigo mismo y en las relaciones que se establecían con los demás, siendo el código de conducta “el recato y la discreción, el guardar distancia y mantener tratos delicados y respetuosos sobre todo con las mujeres”<sup>49</sup>.

En este, como en los demás textos, se hizo natural referirse al *comportamiento*, concepto adoptado como el centro de acción de la *educación social*, que en este texto se definía como “el modo de obrar y conducirse en todo momento”, lo que debía estar de acuerdo con las costumbres heredadas de los adultos, así como con las normas de la sociedad y de la familia y por tanto formaban lo que Arbeláez consideraba como parte

---

<sup>48</sup>Ibíd., pp.11-12

<sup>49</sup> Ibíd., p. 26.

del patrimonio nacional. La reiteración de la obediencia a las normas, los buenos hábitos, las buenas maneras y el comportamiento adecuado, pareció coincidir con los acelerados procesos de urbanización y con la necesidad de fortalecer mecanismos de convivencia en las ciudades. Por eso se esperaba un autocontrol completo de los comportamientos en el espacio público siguiendo la vieja prescripción de la urbanidad: "los movimientos del cuerpo y los ademanes en la calle deben ser sencillos, no violentos ni en forma que llamen la atención de los transeúntes [...] El joven no debe mezclarse en manifestaciones públicas de carácter político o de índole distinta a desfiles patrióticos procesiones o entierros"<sup>50</sup>

Se le advertía al joven que no regular su conducta tenía una sanción que el autor muestra en un condensado y detallado sistema de recompensas y castigos que van desde la sanción moral en una especie de autorreprimenda, pasando por una sanción social dada por una amonestación de convención cultural, hasta una sanción legal si proviene de una autoridad civil o religiosa. Lo cual pareciera anticipar el sistema diseñado por Antanas Mockus para gobernar Bogotá dos décadas después; salvo por la desaparición de la autoridad religiosa como referencia pública.

Por la vía de los manuales escolares de *la cívica superior* la idea de 'delito' se enfocó en la delincuencia juvenil y al parecer la estrategia del "empleo honesto del tiempo libre" es la que se perfila como la más adecuada a desarrollar. La imagen de los jóvenes como potenciales delincuentes, y no ya la de potenciales ciudadanos, justificaba el tenerlos ocupados con el propósito de prevenir el delito y el "riesgo social", pero también de fortalecer el discurso de la productividad económica que en ese momento se consolida en la idea de desarrollo.

La mayoría de las faltas de los jóvenes consisten en apoderarse de lo ajeno; se inician en la casa, robándoles a sus padres monedas o mayores cantidades, y apoderándose de objetos que les gustan; o simplemente, se quedan con algo para satisfacer su tendencia al hurto. De aquí se pasa al bandolerismo, so pretexto de liberación porque se sienten oprimidos: pero son sus costumbres depravadas, su pésima educación familiar y escolar las que los tienen así. Los muchachos y las muchachas en los trances y apuros de la pubertad, sufren muchas tentaciones:

---

<sup>50</sup> *Ibíd.*, p.94

entonces tienden a buscar algún alivio, generalmente de manera equivocada, y de vicios solitarios, lo que conduce a la delincuencia sexual. Existen muchos jóvenes muy normales durante la semana en su casa y en el colegio, que se convierten en delincuentes de toda índole los fines de semana. A veces es tendencia normal la que sentimos de huir para escapar a situaciones desagradables, a un hogar que nada nos ofrece, a un colegio donde nos encontramos insatisfechos o desadaptados; a una sociedad que nos acorrala por todas partes; o por un delito cometido. Pero usualmente, el joven huye porque ha fomentado en sí mismo el instinto de vagabundeo: quiere estar libre para vivir a sus anchas<sup>51</sup>.

Nótese la presencia de este diagnóstico de la “crisis de la sociedad”, o al menos el reconocimiento de unas “causas sociales” de los comportamientos “desadaptados o insatisfechos”, combinándose con el análisis moralista más clásico: “tentación, “depravación”, “instintividad”. Pero el tema del delito será tratado de manera más extensa por Arbeláez en el texto escolar para el sexto año, justificando de la siguiente manera el por qué abordar este tema

Como el delito constituye primeramente ofensa a la sociedad, veremos en los temas siguientes la noción del mismo y enumeraremos los principales, tratando de que los alumnos sienten una profunda repulsión y aprendan a evitarlos de una manera consciente. Como algunos delitos contra la propiedad, las personas y las buenas costumbres, se han hecho tan corrientes entre los jóvenes, debe explicar claramente el profesor a sus alumnos la responsabilidad que les corresponde como miembros de la sociedad. Asimismo, tratar de inculcarles verdaderos conceptos sobre lo que es y cómo debe entenderse la virilidad y cómo debe manifestarse la hombría; pues del concepto erróneo que se tiene de estos vocablos se derivan muchos delitos contra el honor, la salud y la paz y bienestar de la comunidad familiar y social<sup>52</sup>.

El texto es en su mayor parte fiel copia del Código Penal vigente en el momento. Inicia describiendo los delitos contra la familia, luego desarrolla una unidad dedicada a definir el delito y las penas previstas para los mayores de 18 años. Frente a la pugna histórica entre Iglesia y Estado, el autor toma partido y explicita una defensa de la Iglesia como institución de gobierno, aunque ya no explícitamente estatal, sino

---

<sup>51</sup>Ibíd., pp. 11-13

<sup>52</sup>Arbeláez lema, Federico. *Instituciones colombianas y civismo internacional (Cívica superior)*. Para el sexto año de Enseñanza media, de acuerdo con los programas vigentes del Ministerio de Educación Nacional. Sexta edición. Bogotá: Voluntad, 1970, p.28

“preestatal”, y formando parte de otro grupo de “agrupaciones” que deben ser reconocidas por derecho:

el cristianismo no ve en el Estado el último fin del hombre, sino sólo un importante instrumento, con cuyos servicios consigue el hombre su bienestar temporal, el cual a su vez, no es sino un medio para alcanzar su último fin. El Estado no es un fin en sí mismo. En principio no existe el hombre para el Estado, sino el Estado para el hombre; en primer lugar, porque el hombre tiene su destino personal y eterno, que trasciende todo lo terreno y por ende, su existencia dentro de la sociedad política; segundo, la familia es anterior al Estado; tercero, el individuo y la familia tienen derechos inalienables que el Estado no puede usurpar "derechos fundamentales", que en la mayoría de los Estados modernos, lejos de haber sido abolidos por los derechos constitucionales, han quedado garantizados, aunque sólo sea en forma parcial y poco satisfactoria; cuarto, el hombre, esencialmente ordenado a la sociedad, tiene derecho de agruparse en otras comunidades y sociedades preestatales que persiguen fines religiosos, morales, culturales o económicos. El Estado debe respetar y proteger en sus derechos y funciones no sólo la familia, sino también a estas entidades o agrupaciones<sup>53</sup>.

Es Arbeláez quien amplía el tratamiento del tema de los derechos en el que no sólo se transcribe literalmente la declaración universal de los derechos humanos y hace énfasis en el derecho de huelga y asistencia pública, en la libertad y seguridad personales, en el derecho de propiedad, la libertad de prensa y de iniciativa privada, de correspondencia y profesión, de enseñanza, de asociación -en el que se hace alusión específica a las asociaciones religiosas pero no por ejemplo las sindicales-, a la libertad de reunión “siempre y cuando no constituya una asonada”<sup>54</sup>, a la libertad de conciencia y cultos enfatizando que “la libertad se garantiza a todos los cultos que no sean contrarios a la moral cristiana ni a las leyes. Los actos contrarios a la moral cristiana o subversivos del orden público que se ejecuten con ocasión o pretexto del ejercicio de un culto, quedan sometidos al derecho común.”,<sup>55</sup> cita textual del texto constitucional.

Pero la manifestación de la conservadurización de la educación del ciudadano, vía los textos escolares, se expresa en las cartas enviadas a Delfín Acevedo y que este

---

<sup>53</sup>Arbeláez lema, Federico. *Instituciones colombianas y...*p.119

<sup>54</sup>Ibíd.,

<sup>55</sup> Ibíd., p.142

retoma para introducir la sexta edición del texto *educación cívica y social para el curso 1º de la enseñanza media*. La carta del director del Liceo antioqueño de la Universidad de Antioquia, muestra su consideración de la asignatura y del tratamiento que Acevedo hace en su obra.

la objetividad de los temas tratados; la altura moral y patriótica que éste ha sabido darles; la propia selección de las lecturas adicionales; los cuestionarios diseñados y los recursos pedagógicos utilizados son, a mi juicio, suficientes para que el maestro de veras puede hacer un excelente curso. Esta asignatura, que muchos miran con desvío, es a nuestro entender la piedra angular sobre la que se cimenta la genuina educación que es, en último término capacitar al individuo para su vida de relación<sup>56</sup>.

Asimismo el ex secretario de educación de Antioquia, Luis Tirado Reyes, se expresa en elogios al autor

al recorrer con cuidados las páginas de sus obras, instituciones políticas colombianas y educación cívica y social, adivina el lector cómo se compenetra el autor con los temas tratados, como surge el maestro para enseñarnos que educar no es sólo llenar la mente del discípulo de conocimientos, abrirle los secretos de la sabiduría y dotarlo para ejercer profesión u oficio, sino algo más fundamental: la dirección de sus facultades intelectual y éticas, de sus tendencias, sentimientos y explicaciones, en suma, algo más trascendente, vacunarle el alma contra la decrepitud con la profilaxis de la moralidad[...] su estilo ameno y elevado y la notable virtud de selección de las lecturas con que ilustra los temas, hacen del libro del doctor Acevedo Restrepo un ameno refugio espiritual que ilustrará muchas mentes jóvenes y despertará en los ciudadanos que lo lean altísimos y saludables sentimientos de aprecio, respeto y bondad en el trato con los demás, corrientes de comprensión humana, de simpatía entre los hombres y de exaltación de la confraternidad entre los mismos.<sup>57</sup>

El mismo autor hace una nota a la primera edición diciendo que

la única pasión aceptable para un intelectual es la del saber, y transmitirlo, su más noble ejercicio, porque el mundo atraviesa una honda crisis de principios, y sembrar valores morales en la mente y en el corazón de los futuros ciudadanos es el mejor aporte que podemos hacer los pueblos quienes creemos en la restauración de la cultura. Este texto educación cívica y social contiene los conocimientos mínimos que un colombiano con uso de razón está ubicado proseguir acerca de la organización de su patria, de los deberes que obligan a

---

<sup>56</sup> Acevedo, Delfín. *Educación cívica y social*, Medellín: Editorial Bedout S.A., sexta edición, 1970, p.6

<sup>57</sup> *Ibíd.*, p.7

ella y de las normas de conducta que contribuyen al progreso de la comunidad y hacen más amable la vida de relación.<sup>58</sup>

La editorial Bedout, que publica el libro, tiene una mención por parte del autor, específicamente a su fundador Félix de Bedout pues consideraba "que los herederos del egregio patricio antioqueño siguen ensanchando la civilización, ya que publicar libros es difundir la verdad y sólo la verdad hace hombres libres, como lo enseñó Cristo"<sup>59</sup>. Las páginas introductorias de este texto, que por lo general están ausentes en los otros, no dejan pasar inadvertidos, tanto el tono católico-conservador, como el matiz regionalista que recuerda los argumentos de superioridad basados en la 'raza'. La educación cívica era presentada acá como una 'profilaxis moral' que provenía de una estirpe particular.

Acevedo definía la educación cívica como "el conjunto de normas que indican al individuo sus deberes y derechos naturales, civiles y políticos y la manera de practicar los deberes y de ejercer los derechos" y consideraba que la materia era importante porque los individuos se verían de alguna manera relacionados con las autoridades públicas y a observar las leyes. Así caracterizó el comportamiento del buen ciudadano como aquel que "cumple cabalmente sus deberes religiosos y cívico-sociales, acata la autoridad legítima y sirve bien los intereses de la comunidad; considerando que las bases de la organización social son el civismo y la moral, amén de la libertad controlada"<sup>60</sup>.

El autor utiliza una manera de equiparar los derechos y los deberes entre padres e hijos, cuyo cumplimiento estaría garantizando la armonía familiar, que a su vez es la condición para alcanzar la armonía social. En las obligaciones para con los padres están la obediencia, el respeto y la protección, que derivarán en virtudes como la caridad, la solidaridad, la justicia, la generosidad y la honradez en el ámbito de lo social. Justamente la siguiente unidad es dedicada a las "virtudes sociales" como base de la convivencia. Si bien asumía la ciudadanía en función del sufragio, hacía una nota sobre

---

<sup>58</sup> *Ibíd.*, p.10

<sup>59</sup> *Ibíd.*, p.11

<sup>60</sup> *Ibíd.*,

el voto femenino y la capacidad que tiene la mujer colombiana de elegir y ser elegida.

Pero esta igualdad de condiciones era justificada por el autor desde la religión

elevada por el cristianismo la mujer a su verdadera categoría y reconocidas las aptitudes de su inteligencia y de su voluntad como resultado de la lucha por la igualdad en las democracias modernas, por fortuna nos hemos acostumbrado a apreciarla, no como la "fámula" de la antigua Roma, ni como instrumento portador de placeres de los pueblos de oriente, sino que, ante los imperativos del momento, pensamos que sin su colaboración no podrán implantarse a cabalidad las reformas de trascendental urgencia que reclaman las naciones. El Pontífice Pío XII así lo confirma cuando dice: "la mujer tiene que concurrir con el hombre al bien de la "cívitas", en la cual es en dignidad igual a él". Ambos tienen el derecho y el deber de cooperar al bien en total de la sociedad y de la patria<sup>61</sup>.

Sobre el lema del escudo de Colombia, *Libertad y Orden*, el autor hace una reflexión siguiendo nuevamente a Pío XII sobre la libertad, a la que define como lejana del desenfreno, y que como parte de la democracia "no puede vivir ni prosperar sino en una atmósfera de respeto hacia Dios y de cumplimiento de sus mandamientos, no menos que solidaridad y hermandad cristiana"<sup>62</sup>. En cuanto a la noción de orden, considerada como complemento de la libertad y como *su regulador*, es definida por Acevedo como "el estricto cuidado con todo lo que hacemos". Esta idea del orden se asemeja al hábito, que a fuerza de repetición de una actividad, una vez se adquiere se considera como una virtud.

El uso que hizo Acevedo de la lectura de un poema en prosa de Carlos Castro Saavedra<sup>63</sup> ilustra muy bien lo que bajo el "régimen de verdad de la cívica" se concebía como un buen ciudadano; fijando además su poética, su estética de nostalgias pastoriles y humanistas:

Ayúdame Señor, a ser un buen ciudadano, a ganarme la vida honradamente, a ser útil en mi trabajo, a no dejarme hundir por las dificultades, a caminar con la frente alta, pero sin odio ni soberbia, y a respetar mi propia vida y las vidas ajenas. Aléjame del plomo, de las armas en general, y acércame a la reja del arado. No dejes que se ensucie mi camisa ni que se empañen ni zapatos. Enséñame a ser simple, a entender el lenguaje de los árboles, a saludar el sol por

---

<sup>61</sup> *Ibíd.*, p.60

<sup>62</sup> Citado en: *Ibíd.*, p.66

<sup>63</sup> Poeta antioqueño (1924 – 1989), quien fue estudiante del Liceo de la Universidad de Antioquia.

la mañana y a mirar la bandera de la patria con unos ojos limpios. Ayúdame señor, a confiar en mí mismo, a esperar con paciencia que florezcan las ramas, a sentir como propia la sed de mi país, a cuidar las palomas de los parques y a cubrir las paredes desgastadas por el tiempo con un manto de cálida blancura. Defiéndeme del vino, de su falsa alegría y de la copa que hace perder el equilibrio. Enséñame a ser justo y comprensivo, a perdonar las manchas del aceite, a comer en un plato pobre, con sus colores desteñidos y a luchar cuando sea necesario, para que haya libertad, sol en los patios de las casas, y calor en las almas. Acompaña el día de elecciones a votar por los más honrados, sin fanatismo ni violencia, y a apagar las hogueras que encienden en las plazas los malos hijos de Colombia. Ayúdame, señor, a pagar lo que debo, a no abusar de mis derechos, a estimar los derechos de los otros, y a gastar mi salario sin despilfarro ni avaricia. Ayúdame Señor, finalmente a ser buen Colombiano, buen ciudadano de Colombia, sin olvidar que el mundo también me pertenece y debo ser mundial, hermano de los hombres de todos los países y pariente de todo cuanto existe en la tierra<sup>64</sup>.

Acevedo, al igual que Arbeláez, hizo énfasis en la relación entre Iglesia y Estado recordando que la religión profesada por la mayoría los colombianos es la católica, lo cual que considera “un sentir casi unánime”. Reiteraba que la iglesia no está sometida al Estado ni el Estado a aquella, que las dos son sociedades perfectas y soberanas que se deben relacionar desde el respeto mutuo y la colaboración.

La “moral del caballero” será el emblema de Acevedo, quien la reconoce como un importante legado de la Edad Media, y en su reivindicación de las pautas de Urbanidad retoma el tema de las normas de comportamiento, de aseo y presentación personal: “todas las mañanas, después de encomendarnos a Dios, debemos asearnos todo el cuerpo, [...] de repetir esta operación cada vez que sea necesario durante el día [...] antes de salir de casa tendremos la precaución de colocar en nuestros bolsillos por lo menos dos pañuelos, uno para sonarnos, lo que haremos con la mayor discreción, y el otro para los demás menesteres...”<sup>65</sup>.

Ahora bien, en la enseñanza de la cívica en la década de los 60 y 70 se empiezan a abordar tanto el tema de los derechos del niño, así como una perspectiva ‘mundialista’ centrada en los organismos internacionales, lo que tiene explicación, como ya se dijera,

---

<sup>64</sup> Acevedo, Delfín. *Educación cívica y social...*, p.130

<sup>65</sup> *Ibíd.*, p.160

por la aparición de la cooperación internacional muy cercana al enfoque de Desarrollo, que traería para la educación por un lado toda la influencia de la planeación y por el otro la emergencia del tema de la paz y la solidaridad como valores a ser enseñados en la escuela.

Si bien el programa Ministerial de 1962 preveía que los estudiantes tuvieran “una comprensión internacional fundada en el aprecio mutuo de los pueblos”<sup>66</sup>, y los textos escolares incluían el tema de la cooperación internacional en su contenidos; es la misma UNESCO la quien 1973, a través de su Comisión Nacional en Colombia, publica el texto *Documentos básicos para la Educación Cívica Internacional*, dirigido expresamente a los educadores colombianos y presentando una serie de temas considerados básicos para la educación cívica: La carta de las Naciones Unidas, el Estatuto de la Corte Internacional de Justicia, la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la Declaración de los derechos del Niño y la Convención internacional sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial, entre otros.

El texto inicia afirmando que la formación cívica debe “orientar la conducta humana hacia el destino común de la sociedad universal y hacia formas antes desconocidas de una interacción ineludible”<sup>67</sup>. Del mismo modo, la formación de la ‘opinión pública’ se muestra como imperativo en la propuesta del organismo internacional para la comprensión y el ejercicio consciente de sus derechos y deberes frente a la comunidad mundial en pro de la consecución de los objetivos de los gobiernos y los organismos internacionales de construir “un mundo mejor más humano y más justo”. El llamado del Secretario Ejecutivo de la Comisión señalaba la importancia de tener presente “la interdependencia creciente de todos los países del orbe que, en forma vertiginosa, está convirtiendo al hombre contemporáneo en verdadero ciudadano del mundo”<sup>68</sup>. Sin duda, esta última frase representa la pregunta de ese momento histórico acerca del destino de la idea de Nación ideas muy fuertes en la

---

<sup>66</sup> MEN. *Programa Analítico de Estudios Sociales y...*p.118

<sup>67</sup> UNESCO. *Documentos Básicos para la Educación Cívica Internacional*. Bogotá: UNESCO, Comisión Nacional. Colombia 1973, p.2

<sup>68</sup>Ibíd., p.11

constitución de la ciudadanía moderna: el sentimiento de pertenencia a una comunidad política y la idea de identidad, y por los efectos de la desterritorialización que ello implicaba.

Los manuales de civismo de la época muestran cómo la *educación cívica y social* de las décadas del 60 y 70, junto con *las actividades co-programáticas, las artes industriales y la educación para el hogar*, y la asignatura de *cooperativismo y ahorroscolar*, se proponían perfilar en el escolar la emergencia de un ciudadano productivo pero solidario, al que se le debía paulatinamente modelar y modular sus comportamientos para que aprendieran a racionalizar sus instintos, sentimientos y energía. Se guardaron de hacer alusión a los placeres de los sentidos que podían llevar hacia lo prohibido, lo cual debía ser interiorizado por el escolar usando su “buen juicio”, y para que los escolares pasaran de las rutinas de higiene a las prácticas de conservación de la salud y afianzaran hábitos de trabajo y valoraran la acumulación, pero no ya para la riqueza de su nación sino para un destino más global, por lo que la necesidad era la de formar más que un ciudadano nacional, un ciudadano del mundo. Pero al mismo tiempo aparece la advertencia a los jóvenes de las consecuencias de ‘subvertir el orden’, la necesidad de ocupar su tiempo libre en actividades que relacionaran el mundo de la escuela con el mundo del trabajo y a mantener la lealtad con la nación.

Esta década deja ver así una disputa por el gobierno de la educación moral y política, ecos de anteriores luchas entre liberales y conservadores que pugnaron también por el dominio de los contenidos a enseñar y por las distintas disciplinas que constituirían los planes de estudio. El Plan de 1962 es prueba de ello pues en él coexisten disciplinas como psicología y ética (como parte de la filosofía) pero también la misma cívica con la predominancia conservadora como se ha visto. En este plan parece haber un híbrido entre poder pastoral y poder político, casi diría una transición entre los dos regímenes hacia otro que desplegara en otros sentidos la “libertad controlada”, desde el individuo que se hace así mismo, que dejará ‘lo social’ como locus de gobierno y mutará a ‘lo cultural’ y que tramitará lo público con otras claves redefiniendo sus límites, lo sexual se hace un asunto público mientras lo religioso privado.

Es con la reforma de 1974, la implantación a gran escala de la tecnología educativa, con la que se podrá describir ese acontecimiento.

### **3. La expulsión de la educación cívica y social del currículo, 1974 – 1989**

El desequilibrio entre las necesidades sociales y la poca efectividad del sistema escolar para responder a ellas, fue el argumento dado por Coombs para anunciar la “crisis de la educación”<sup>69</sup>. La pertinencia de lo que enseñaba la escuela se puso en tela de juicio y se vio como necesaria una nueva modernización del sistema<sup>70</sup>, esta vez atendiendo ya a discursos sobre la ‘calidad de la educación’; y se redefinió en particular la educación media.

El decreto 080 de 1974 derogó el 045 de 1962y estableció nuevas disposiciones para la enseñanza media, entre ellas un plan fundamental mínimo de estudios que partía de la experimentación que el MEN venía haciendo de un plan de estudios de enseñanza media diversificada, instalando la noción de planes de estudios flexibles en la perspectiva de ofrecer una educación que preparara al estudiante, bien para la educación superior obien para el mundo del trabajo. “Se entiende por educación media la etapa de formación educativa, posterior a la educación elemental, durante la cual el alumno tiene la oportunidad de complementar su formación integral, identificar sus intereses, aptitudes y habilidades y capacitarseprácticamente para continuar estudios superiores o desempeñar más eficientemente una determinada función en su comunidad”<sup>71</sup>. Como nuevos propósitos, seestablecieron:

1° Buscar el conocimiento, equilibrio e integración de valores de tipo vital, intelectual, ético, estético, social, religioso, político y utilitario como fundamento de la vida del individuo. En consecuencia el alumno debe:

- a) Adquirir capacidad de juicio que le permita establecer una jerarquía racional de valores entre los aspectos culturales, formativos y vocacionales;
- b) Apreciar y valorar la dignidad del trabajo, sea éste de naturaleza artesanal, técnica e intelectual;

---

<sup>69</sup>Coombs, Philip. *La crisis de la educación*, Barcelona: Edit. Península, 1978, 4ª edición.

<sup>70</sup>Martínez, Alberto. *De la escuela expansiva a la escuela...*

<sup>71</sup> Decreto 080 de 1974, p.1

- c) Jerarquizar los valores del mundo interior mediante la reflexión y la autocrítica;
  - d) Adquirir las nociones de moral y de religión más como vivencia que como información teórica;
  - e) Adquirir capacidad para aceptar y renovar positivamente los valores.
- 2° Desarrollar las facultades intelectuales y las aptitudes específicas del individuo. En consecuencia debe ofrecer oportunidades al alumno para:
- a) Adquirir formación académica y vocacional de tipo general que lo habilite para seguir estudios superiores o para desempeñar una ocupación;
  - b) Tomar conciencia de que la educación es un proceso que dura toda la vida, para lo cual es indispensable adquirir métodos de estudio, investigación y pensamiento crítico.
- 3° Enseñar que la salud es condición esencial para el desenvolvimiento individual y social y que su conservación depende del conocimiento y la práctica de ciertas normas para lo cual el alumno debe:
- a) Valorar la importancia de la salud en el desarrollo de todo su potencial humano y practicar las normas que rigen su conservación y mejoramiento;
  - b) Adquirir hábitos que favorezcan su salud física y mental.
- 4° Formar al individuo para hacer uso adecuado del tiempo libre a fin de recuperar el potencial de energía disminuido por la actividad diaria y lograr el enriquecimiento de su personalidad.
- 5° Educar al alumno para ser miembro activo de la sociedad, lo que implica:
- a) Aprender a vivir en un orden social democrático;
  - b) Comprender el papel que le corresponde desempeñar como miembro de un país en proceso de desarrollo;
  - c) Adquirir actitudes y hábitos de cooperación y de trabajo en equipo, dentro de las concepciones de convivencia y mutua tolerancia.
  - d) Comprender que el bienestar de cada individuo y el progreso de la comunidad, son la meta máxima de toda sociedad.
- 6° Conocer y apreciar los valores de la nacionalidad, mediante la conservación y enriquecimiento del patrimonio cultural colombiano.
- 7° Afianzar el principio de que la familia es la célula esencial de toda sociedad y enseñar al alumno a cumplir sus funciones como miembro responsable y digno de ella.<sup>72</sup>

Esta reforma del 74 mantuvo el bachillerato organizado en los dos ciclos propuestos en 1962, dejando seis opciones en ciclo vocacional: Bachillerato académico, pedagógico o de formación normalista, industrial, comercial, agropecuaria y en promoción social y la distribución de las áreas y asignaturas del plan fundamental mínimo para la educación media se fijó así:

---

<sup>72</sup> *Ibíd.*, p.2

Áreas /Asignaturas	Grados (Horas - Clase)					
	I	II	III	IV	V	VI
<b>Sociales</b>						
Educación Ética, Moral y Religiosa	3	3	3	2	1	1
Filosofía					3	3
Historia.	2	2	2	3		
Geografía	2	2	2	3		
Comportamiento y Salud					2	2
<b>Idiomas</b>						
Español	4	4	4	4	4	4
Un idioma extranjero (electivo)	3	3	3	3	3	3
<b>Ciencias Naturales</b>	3	3	3	3		
Química					3	3
Física					3	3
Matemáticas	5	5	5	5	3	3
<b>Educación Física</b>	2	2	2	2	2	2
<b>Educación Estética</b>	2	2	2	2	2	2
<b>Vocacionales y Técnicas</b>	4	4	4	4	5	5
<b>Intensificaciones (Optativas)</b>	5	5	5	4	4	4
<b>TOTAL</b>	35	35	35	35	35	35

Fuente: Decreto 080 DE 1974

En este plan apareció una nueva propuesta en la que la *sicología* es suprimida, junto con el *cooperativismo* y *el ahorro escolar*, la asignatura de *ética* se desvinculó de la de *filosofía*, supeditándola definitivamente a la *educación religiosa y moral* hasta 1994. Fusión que coincide con la promulgación de la Ley 20 del 1974, que frente a la enseñanza de la religión afirmaba que:

En desarrollo del derecho que tienen las familias católicas de que sus hijos reciban educación religiosa acorde con su fe, los planes educativos, en los niveles de primaria y secundaria, incluirán en los establecimientos oficiales enseñanza y formación religiosa según el Magisterio de la Iglesia [Católica]. Para la efectividad de este derecho, corresponde a la competente autoridad eclesiástica suministrar los programas, aprobar los textos de enseñanza religiosa y comprobar cómo se imparte dicha enseñanza. La autoridad civil tendrá en cuenta los certificados de idoneidad para enseñar la religión, expedidos por la competente autoridad eclesiástica.”<sup>73</sup>

La *educación cívica y social* salió de manera abrupta de la escuela secundaria a partir de este año, y sus contenidos fueron asumidos por la asignatura de *Historia*. Por su parte, algunos temas de la *educación social* y de la *psicología experimental* fueron adoptados por la naciente cátedra de *comportamiento y salud*, que pareció reactualizar ciertas funciones biopolíticas en la escuela, provenientes de las prácticas de higiene de los años 20<sup>74</sup>. Sin embargo, la *educación cívica*, como ya se ha dicho, se mantendría en el currículo de la escuela primaria hasta 1984, cuando con la política de Integración Curricular en los 80 se incorporaría a las *ciencias sociales integradas* por considerarse que sus propósitos tenían mayor afinidad con los saberes implicados en la formación social y ético-política.

Todos estos cambios bien pueden ser ecos de antiguas luchas entre los liberales que estuvieron defendiendo la sociología y la psicología como ciencias positivas del hombre<sup>75</sup>, y los conservadores que trataron siempre de retirarlas, en el caso de la sociología, o de reemplazarlas por una psicología experimental católica (neotomista). Sin embargo, la supresión en 1974 de aquellas disciplinas sociales, no podría leerse como el ‘triumfo’ de un partido político sobre otro, más bien habría que interpretar este hecho como la reacomodación de prácticas pedagógicas que se sitúan en una nueva

---

<sup>73</sup> Artículo XIII

<sup>74</sup> Por cuestiones metodológicas, a este saber escolar se dedicará un capítulo aparte dado el efecto que tuvo en la configuración de la sexualidad del adolescente como asunto público.

<sup>75</sup> Álvarez describe como el gobierno del Presidente liberal Enrique Olaya Herrera trajo expresamente a León Walter del Instituto J.J. Rousseau de Ginebra para que dictara la cátedra de Psicología Experimental y Orientación Profesional pero avanzada la reforma, en 1935 la oposición de la Iglesia comenzó a hacerse sentir de manera cada vez más intensa. (Álvarez, Alejandro. *Ciencias sociales, Escuela y Nación...*)

racionalidad política en la que los intereses partidistas no son más que una arista de la configuración de nuevas formas de gobierno de los sujetos.

A finales de los 70, esta reformase desarrolló en medio de un contexto político interno complejo, que se caracterizó por una medida político-policialexcepcional como fue la del Estatuto de Seguridad, que asumía la *Doctrina de Seguridad Nacional* como política Latinoamericana en contra del enemigo externo: el comunismo; con lo que se dio lugar a una persecución generalizada contra la oposición en el país y a una escalada de violaciones de los derechos humanos. La democracia como representación de igualdad y justicia se fragilizó, emergieron nuevos actores del conflicto sociopolítico y las Instituciones tradicionales comenzaron a perder legitimidad.

En el ámbito de las políticas educativas, hacia mediados de la década de los años setenta, la preocupación se centraba en la calidad. Así, entre 1975 y 1976 se formuló el *programa de mejoramiento cualitativo de la educación* que adoptó como modelo la denominada *tecnología educativa*; lo cual provocó una reestructuración del sistema educativo nacional y del mismo Ministerio de Educación Nacional. La estrategia fue expuesta por el Estado como un hecho de progreso sustentado en “una tecnificación y modernización del sistema educativo, una integración de servicios y una racionalización de los recursos de que dispone el país”<sup>76</sup>.

La reforma conocida como de *renovación curricular* empezó en 1978 con el Decreto 1419, que señalaba nuevas normas y orientaciones básicas para la administración curricular en los niveles de educación preescolar, básica, media vocacional e intermedia profesional. El decreto definió un concepto ‘participativo’ de construcción del currículo, que por demás ya no se formulaba sólo en términos de contenidos sino que se especificarían objetivos conductuales, actividades, metodologías e indicadores de evaluación, lo que correspondería a lo que se denominó ‘diseño instruccional’. Esto significaría un salto en el nivel de subjetividad o de sustancia ética, pero para hilar fino, habrá que preguntarse: ¿hubo un salto en la noción de conducta de la época cívica, con

---

<sup>76</sup>Ministerio de Educación Nacional. *Manual de Administración Curricular-Educación Básica Primaria...* p.2.

lo cual emergió otra unidad o plano de observación e intervención sobre el sujeto? Lo que respondo es que sí, pues como ya lo habían mostrado Sáenz, Saldarriaga y Ospina<sup>77</sup> para la primera mitad del siglo XX, de la voluntad se pasó a la conducta y de la intención al acto, lo que se afianzó para la segunda mitad de ese siglo como estrategia correlativa a este nuevo plano conductual de gestión de los individuos

Así mismo, se estableció que la programación curricular debía ceñirse a los nuevos fines del sistema educativo colombiano, que habían sido fijados por el decreto-ley 023 de 1978 y en los que si bien se recogen propósitos de los anteriores planes como el de los derechos humanos, la ocupación del tiempo libre y la salud; se empiezan a posicionar nociones como las de participación, solución de problemas, uso de la tecnología, la conservación del medio ambiente, la superación personal y una idea de diversidad enunciada en las expresiones “diferentes grupos” y “diferentes creencias religiosas”:

1. Contribuir al desarrollo equilibrado del individuo y de la sociedad sobre la base del respeto por la vida y por los derechos humanos.
2. Estimular la formación de actitudes y hábitos que favorezcan la conservación de la salud física y mental de la persona y el uso racional del tiempo.
3. Promover la participación consciente y responsable de la persona como miembro de la familia y del grupo social y fortalecer los vínculos que favorezcan la identidad y el progreso de la sociedad.
4. Fomentar el desarrollo vocacional y la formación profesional, de acuerdo con las aptitudes y aspiraciones de la persona y las necesidades de la sociedad, inculcando el aprecio por el trabajo cualquiera que sea su naturaleza.
5. Fomentar en la persona el espíritu de defensa, conservación, recuperación y utilización racional de los recursos naturales, y de los bienes y servicios de la sociedad.
6. Desarrollar en la persona la capacidad crítica y analítica del espíritu científico, mediante el proceso de adquisición de los principios y métodos de cada una de las áreas del conocimiento, para que participe en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas nacionales.
7. Promover en la persona la capacidad de crear, adoptar y transferir la tecnología que se requiere en los procesos de desarrollo del país.
8. Fomentar el desarrollo de actitudes y hábitos permanentes de superación que motiven a la persona a continuar la educación a través de su vida.
9. Fomentar el estudio de los propios valores y el conocimiento y respeto de los valores característicos de los diferentes grupos humanos.

---

<sup>77</sup> Sáenz, J. Saldarriaga O y Ospina A. *Mirar la infancia...*

10. Estimular el desarrollo de la mente, la capacidad de apreciación estética y propiciar un ambiente de respeto por las diferentes creencias religiosas.
11. Formar una persona moral y cívicamente responsable<sup>78</sup>.

En el decreto se acentuó ciertamente la tendencia a vincular la educación con el sector económico, en especial con el trabajo, al señalar como características del proceso de enseñanza, en las modalidades vocacionales de la educación media: el poner en contacto a los alumnos “con la realidad ocupacional y profesional [...] orientará paulatinamente hacia sectores de la producción y a la comprensión de los problemas de la economía y del desarrollo nacional”<sup>79</sup>. Así dispuso tipos y modalidades de bachillerato: en Ciencias, con las modalidades de ciencias matemáticas, ciencias naturales y ciencias humanas; bachillerato en Tecnología que comprendía las modalidades Pedagógica, Industrial, Agropecuaria, Comercial, Salud y Nutrición, Educación Física y Recreación y promoción de la Comunidad; y finalmente el bachillerato en Arte que contempló la modalidad de Bellas Artes y la de Artes Aplicadas. El decreto prescribió además que todos los colegios oficiales funcionaran para ambos sexos; y estableció que la elaboración de nuevos programas curriculares por cada área integrada estaría lista en su totalidad en 1989.

Las interpretaciones de la Ministra Doris Eder Zambrano sobre el Modelo de la Tecnología Educativa y Programa de Mejoramiento cualitativo de la Educación le bastaron para afirmar que el sistema educativo debía administrarse como una ‘empresa’ y su organización debería atender a criterios de la administración.

Lo que ha pasado es lo que suele ocurrir con un padre sobreprotector donde los niños no se desarrollan bien y no aprenden a ser responsables, porque siguen recostados contra un padre providente que va a resolver todo por ellos. Esto parece ser hoy en día el cuadro de la mayoría de las Secretarías de Educación del país, y en parte se debe al exceso de protección e intervencionismo de los mecanismos del Ministerio, que a su vez, con buena voluntad ha querido intervenir, en exceso, para corregir o mejorar el servicio de las regiones[...] Además, el número de establecimientos, de docentes, de aulas de clase, o sea el total de problemas en potencia no permiten que un centro pequeño, ubicado en

---

<sup>78</sup>MEN, Decreto 1419 de 1978

<sup>79</sup> Ibíd., p.3

Bogotá, se dé cuenta de todo lo que está pasando[...] Para administrar cualquier sistema o una empresa, consideramos que la educación fuera una empresa, se necesita información mínima sobre las personas vinculadas, las posiciones que ocupan, las funciones que desempeñan, los núcleos en los cuales están ubicados, en este caso serían los planteles y las organizaciones que los cubren y los amparan, ninguna de esta información la tiene el Ministerio y con gran frecuencia no es fácilmente recuperable y en las Secretarías tampoco es posible<sup>80</sup>

La reforma curricular propuesta en el marco de esa estrategia, fue adoptada mediante el Decreto 1002 de 1984 y establecía un plan de estudios para la educación preescolar, básica (primaria y secundaria) y media vocacional de la educación formal. Como objetivos para la educación básica y Media y recogiendo lo establecido por el decreto-ley 88 de 1976 y los fines establecidos en el artículo 33 decreto 1419 de 1978, se fijó que la alianza familia/comunidad/autoridades integrara esfuerzos para crear ambientes propicios que permitan al alumno lograr los siguientes objetivos:

En la Educación Básica:

- Reconocer sus potencialidades físicas, intelectuales y emocionales y desarrollarlas, armónica y equilibradamente, para asumir con decisión y acierto la solución de sus problemas como individuo y como miembro de la comunidad.
- Identificar y valorar los factores que influyen en el desarrollo social, cultural, económico y político del país y participar crítica y creativamente en la solución de los problemas y el desarrollo de la comunidad, teniendo en cuenta los principios democráticos de la nacionalidad colombiana.
- Adquirir conocimientos, habilidades y destrezas, a través de las distintas experiencias educativas, que contribuyan a su formación personal, cívico-social, cultural, científica, tecnológica, ética y religiosa, y le faciliten organizar un sistema de actitudes y valores, en orden a un efectivo compromiso con el desarrollo nacional.

En la Educación Media Vocacional:

- Afianzar el desarrollo personal, social y cultural adquirido en el nivel de Educación Básica.
- Adquirir los conocimientos fundamentales y las habilidades y destrezas básicas, que además de prepararlo para continuar estudios superiores, lo orienten hacia un campo de trabajo.
- Aprender a utilizar racionalmente los recursos naturales, a renovarlos e incrementarlos; a emplear adecuadamente los bienes y servicios que el medio le ofrece, a participar en los procesos de creación y adecuación de tecnología.

---

<sup>80</sup> Eder Zambrano, Doris. *El Ministerio frente a la crisis de la educación*. En: Revista Educación No.2, y Cultura, Bogotá: FECODE, 1984, p.21

- Actuar con responsabilidad, honradez, eficiencia y creatividad en el campo que le corresponda.
- Utilizar creativa y racionalmente el tiempo libre para el sano esparcimiento, la integración social y el fomento de la salud física y mental.
- Adquirir suficientes elementos de juicio para orientar su vida y tomar decisiones responsables<sup>81</sup>.

Se reconoce la potencia del individuo en la toma de decisiones y en el diseño de soluciones, lo que afianzará la idea de participación en procesos de desarrollo desde el nivel personal hasta el político, en un nuevo enunciado que incorpora lo social a lo cívico. Se vuelve más explícita la relación con el mundo productivo del trabajo y en función de él se privilegian unos valores sobre otros; la responsabilidad, la eficiencia, la creatividad y ‘el buen juicio’ que serán fundamentales para el actuar en cualquier campo pero también para definir lo que se insinúa como ‘la responsabilización de la vida’, es decir el situar en las capacidades del propio individuo la gestión de su futuro.

Las áreas comunes para la educación básica primaria fueron *ciencias naturales y salud, educación estética, educación física, recreación y deportes, educación religiosa y moral, español y literatura, ciencias sociales y matemáticas*. Para la básica secundaria además de las anteriores se incluyeron las áreas de un *idioma extranjero* y la de *tecnología*, la cual fue asumida como “la que tiene por objeto la aplicación racional de los conocimientos y la adquisición y ejercicio de habilidades y destrezas que contribuyan a una formación integral, faciliten la articulación entre educación y trabajo, y permitan al alumno utilizar de manera efectiva los bienes y servicios que le ofrece el medio”<sup>82</sup>. En la educación media vocacional se mantuvo la *filosofía*, que aún se consideraba como el coronamiento racional de la formación del bachiller, (apoyada en la historia-geografía-cívica), pero el “nuevo régimen va a (tratar de) poner en ese lugar a las ciencias sociales. Y se incorporó la *orientación escolar* y la *orientación vocacional*, en función “del desarrollo personal, social, del conocimiento de sus aptitudes e intereses,

---

<sup>81</sup>Decreto 1002 de 1984. Por el cual se establece el plan de estudios de la educación preescolar, básica (primaria y secundaria) y media vocacional de la educación formal colombiana.

<sup>82</sup> *Ibíd.*, p.3

de las necesidades de la comunidad y de las oportunidades que le ofrece el medio, con el fin de que pueda tomar decisiones responsables sobre su futuro”<sup>83</sup>. Formación integral, desarrollo, personal, toma de decisiones y medio, son conceptos que van definiendo una regularidad que permite ver la constitución de una formación discursiva en torno al dominio de saber propio de la ‘educación ciudadana’.

En 1988 el MEN publicaba los *Fundamentos Generales del Currículo*. Este documento retomó los fines del sistema educativo planteados en el Decreto 1419 y del decreto 1002 de 1984 y formuló para los niveles de Educación Pre-escolar, Básica y Media algunos objetivos generales, en consonancia con cada uno de los fines del sistema educativo. Entre ellos aparecen ya alusiones a las acciones que debe emprender el sujeto-escolar para la realización personal y la orientación de la propia vida “Participar en actividades relacionadas con el aprovechamiento y promoción de los servicios de salud. Aprovechar el tiempo en las actividades que favorezcan su realización personal. Alternar adecuadamente los períodos de trabajo y descanso [...] Reconocer algunos criterios básicos para la orientación responsable de su vida como miembro de la sociedad”<sup>84</sup> El documento también hacía énfasis en el desarrollo de actitudes democráticas, especialmente de la participación, pero aún ligadas a la idea de nacionalismo y a formas morales encarnadas en la idea de valores

Desarrollar actividades para mantener relaciones democráticas tanto en la vida familiar como en la vida social. Desempeñar con responsabilidad el papel que le corresponda ejercer en la familia y en la sociedad. Analizar y valorar la participación como miembro de los diferentes grupos de los cuales hace parte. Participar en actividades de promoción y conservación del equilibrio ecológico. Valorar los bienes y servicios que ofrece la comunidad. Participar en las actividades culturales de su escuela y su comunidad. Identificar los valores de la sociedad colombiana. Desarrollar actitudes que propicien en el individuo un auténtico espíritu nacionalista. Cumplir las normas, en función de las cuales se desarrolla la vida institucional del país. Participar de campañas cívicas tendientes a mejorar las condiciones de vida de los ciudadanos. Tomar conciencia de la necesidad de conservar y de enriquecer los auténticos valores de

---

<sup>83</sup> *Ibíd.*, p.4

<sup>84</sup> Campo Burgos Elías et al. *Fundamentos generales del currículo*. Bogotá: Ministerio de Educación nacional, 1988, pp. 21-22

esta nacionalidad. Respetar los valores propios y de los de las diferentes culturas como un medio para mejorar las relaciones humanas<sup>85</sup>

Los fundamentos filosóficos de esta reforma curricular esbozaban ya el giro que anunciaba que en un mundo globalizado se necesitaba un nuevo hombre “todos los países, entre ellos Colombia, se han convertido en elementos interdependientes de un gran sistema mundial de interrelaciones políticas, económicas, sociales y culturales. Dentro de este sistema, hace su aparición un nuevo prototipo de hombre como ser cultural, histórico y social. Con base en esta concepción de hombre, la sociedad colombiana tiene que organizar el proceso educativo”<sup>86</sup>. ¿A qué nuevo tipo de hombre se estaba apuntando? El documento lo expone explícitamente al afirmar que el currículo debía propiciar

la participación activa del educando lo que implicará una toma de conciencia crítica sobre la necesidad del cambio y un fortalecimiento de la voluntad que permitan una acción eficaz y responsable. Finalmente, el currículo debe educar políticamente, es decir capacitar para el debate de ideas sobre el poder y la fuerza que actúan en y a través de las instituciones, para que el futuro ciudadano pueda participar consciente y responsablemente en el funcionamiento y desarrollo de las estructuras sociales, económicas y políticas<sup>87</sup>.

Se hizo uso de los intereses esbozados por Habermas para justificar una opción práctica y emancipatoria de la producción científica, de igual manera proponía un abordaje interdisciplinario del conocimiento, no desde objetos sino desde problemas

Si se pretende una transformación y un desarrollo integral del ciudadano y de la sociedad, es necesario partir de la afirmación de determinados valores; y se busca la formación de un espíritu crítico es necesario formar conciencia capaz de explicar objetivamente los fenómenos y por lo tanto, capaz de controlar la emotividad y de justificar, de manera razonable, las decisiones y los procedimientos adoptados en cada momento.<sup>88</sup>

Desde el punto de vista de la educación como factor de cambio, el currículo debía dotar al escolar de todo aquello que le permitiera contribuir al desarrollo integral

---

<sup>85</sup> Ibíd., p.23

<sup>86</sup> Ibíd., p.23

<sup>87</sup> Ibíd., p.26

<sup>88</sup> Ibíd., p.31

de la sociedad. Ya se hacía mención a la necesidad del *desarrollo humano*, como condición para poder participar en el desarrollo la sociedad y al de la *calidad de vida* como “aquella que se logra a partir de las posibilidades reales, que al ser responsablemente utilizadas permiten estructurar una sociedad más digna de la persona humana”<sup>89</sup>.

Aunque se seguía apostando a la escuela activa como mecanismo para propiciar la participación del estudiante, el tema de la actividad humana y sus procesos de cambio y modificaciones fue abordado desde dos perspectivas de la psicología; la del desarrollo y la del aprendizaje. Sin embargo, se inclinó más por el último enfoque, que definía el aprendizaje como “un proceso resultante de la manera como se planea, se organiza o se programa el ambiente [...] El aprendizaje se considera más un proceso desencadenado desde las condiciones externas del organismo, que un proceso espontáneo y dirigido por factores internos”<sup>90</sup>. Los objetivos de aprendizaje se propusieron en función de conductas observables, y se buscó moldear y mantener patrones observables de conducta, insistiendo en el papel jugado por los ejemplos más que en la verbalización de normas sociales. Aunque la opción fue conductista, con modelos como los de Bandura, y Skinner (aprendizaje como modificación de conducta y de imitación de modelos), ya se advertía una mezcla ecléctica con los modelos de Piaget (el aprendizaje por adquisición de conocimientos) y Gagné (el aprendizaje como procesamiento de información).

En los fundamentos pedagógicos se reiteró en asumir la pedagogía activa

La pedagogía activa concibe la educación como el señalar caminos para la autodeterminación personal y social, y como el desarrollo de la conciencia crítica por medio del análisis y la transformación de la realidad, acentúa el carácter activo del alumno en el proceso de aprendizaje, identifica al maestro como guía, orientador, catalizador, animador de este proceso; interpreta el aprendizaje como buscar significados, criticar, inventar, indagar en contacto permanente con la realidad; concede importancia a la motivación del alumno y a la relación escuela-comunidad y vida; concibe la verdad como proyecto que es elaborado y no posesión de unas pocas personas; la relación teoría y práctica como procesos complementarios y la relación maestro-alumno como un proceso de diálogo, cooperación y apertura permanente. Asimismo, considera la escuela

---

<sup>89</sup> *Ibíd.*, p.36

<sup>90</sup> *Ibíd.*, p.38

como institución social, que debe propiciar el ambiente para vivir la democracia, la solidaridad, la cooperación y el enriquecimiento mutuo de la comunidad educativa. La pedagogía moderna, basada en la convicción de que es más importante aprender a aprender que aprender algo, concede gran atención al método.<sup>91</sup>

Conductas/habilidades, es la nueva superficie de lectura de la individualidad en un nivel más interno de la misma al lado de “racionalidad”, “eficiencia”, “creatividad”, “orientar su vida” (*formación integral*). El sujeto se torna a cargo de sí mismo, usando lo que enseña la escuela.

Esta reforma aparecía ante los ojos del Movimiento Pedagógico y de un sector de intelectuales -miembros de algunos grupos de investigación universitarios que empezaban a participar en el campo intelectual de la educación, como el Grupo Federici y el Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica-, como la simple adaptación a los cambios del diseño instruccional que venía adoptándose desde la década de 1970 y que corrían a la par con los replanteamientos del propio Centro de Tecnología Educativa de la Universidad Estatal de la Florida, de donde era originario.

¿Qué hay detrás de esa concepción que pretende organizar la educación con los criterios de un proceso productivo industrial? El obrero que trabaja en un pequeño detalle puede que no necesite para ser eficiente conocer cuál es el lugar de su trabajo en el conjunto del proceso de producción; pero el maestro no puede ignorar el sentido de su labor en el contexto global de la educación y de la formación de los individuos [...] Ya es hora de que se comprenda la dimensión social de la práctica educativa, la importancia del trabajo del educador. Pero no es posible reconocer el verdadero papel del maestro como trabajador de la cultura si él mismo aprende a verse como lo ven los que piensan el sistema educativo: como una empresa que debe ser rentable... Para esto basta separar en unidades atómicas el trabajo, buscar la máxima eficiencia en estas unidades y encargar de ellas a diferentes obreros, de tal manera que cada uno tenga apenas el control sobre su átomo; es decir; no tenga control alguno sobre la totalidad. Así cuando las tareas complejas se separan en tareas simples, cualquier obrero puede ser sustituido por otro: Los obreros expertos pueden ser sustituidos por obreros no calificados y estaremos en posesión de algo así como un currículo laboral a prueba de obreros.<sup>92</sup>

---

<sup>91</sup>Ibíd., p.48

<sup>92</sup>Hernández Calos Augusto. *Reforma curricular: cientifismo y taylorización* En: Revista Educación No.2, y Cultura, Bogotá: FECODE, 1984,p.38

Las críticas señalaban la marcada tendencia de la reorganización sistemática del proceso educativo mediante la aplicación de conocimientos provenientes fundamentalmente de las llamadas ciencias de la conducta y de la administración, lo que confirma la hipótesis de una nueva capa de la subjetividad como objeto de saber poder: lo “conductual”, y la gestión del “proceso/producto”. También se cuestionó el excesivo centramiento en la medición del logro de objetivos, el desarrollo de las actividades de manera fragmentada, la ubicación del docente como ejecutor de un programa, del alumno como un repetidor de contenidos y de la conversión de la educación en un proceso de producción industrial.

En el fondo, se trata del traspaso de la educación a técnicas de organización del trabajo industrial desarrolladas por el capital desde principios de siglo (taylorismo). Para hacer ese traspaso, en primer lugar, se asimila la educación a un proceso de producción industrial, lo que conlleva al enorme problema de “definir” con precisión los “productos” de la educación que para poder determinarse en forma “objetiva y medible” acabarán reducidas a simples conductas. La reorganización comienza entonces con un inventario de las conductas que se quieren “producir”. En segundo lugar se buscan los medios para hacer más eficiente esa “producción”<sup>93</sup>.

Otras críticas apuntaban a los enfoques calificados de “psicologistas”. “Tal es el caso de la modificación que se ha presentado como más sustancial, el paso de una orientación psicológica conductista a un híbrido entre conductismo y psicología piagetiana”<sup>94</sup>:

Nociones como habilidades, conducta, aprendizaje, objetivos, aparecen ligadas ahora a una psicología, que ya no centra su atención en el niño y sus actitudes, aptitudes, intereses, necesidades, procesos, etc., sino que más bien se interesa por el aprendizaje y las conductas, habilidades y destrezas del educando, intentando cambiar el rumbo del proceso de formación del maestro y planteando como punto fundamental para desarrollar mayor idoneidad profesional, el uso de nuevos métodos y técnicas para la dirección del aprendizaje<sup>95</sup>.

---

<sup>93</sup>Mockus, A., Hernández, C. A., Guerrero, B., & Granes, J. *La Reforma curricular y el magisterio*. En: Revista Educación y Cultura, Bogotá: FECODE, 1985, p7. Las comillas son del texto original

<sup>94</sup>Ibíd., p.7

<sup>95</sup>Martínez Boom, A., Noguera, C., & Castro, J. O. *Reformas de la enseñanza en Colombia: 1960-1980. Del énfasis didáctico al orden curricular*. En: Revista Educación y Cultura, Bogotá: FECODE, 1988, pp. 12 - 20.

Muchos de los aspectos que desplegaba la reforma fueron objeto de una fuerte controversia a lo largo de la década de los 80. El que el proceso educativo estuviera centrado exclusivamente en el alumno, desplazaba toda la práctica de la enseñanza hacia la del aprendizaje, lo que movilizó al magisterio a defender el lugar que ocupaba el maestro en este diseño curricular, planteando consignas como la de reivindicar al maestro como intelectual y a la pedagogía como saber propio. Y si bien se sostuvo que los programas educativos debían mantener el equilibrio entre conceptualización teórica y la aplicación práctica del conocimiento, lo cual parecía ir en pos del fortalecimiento de la pedagogía activa, será a mediados de los 80, cuando el constructivismo se impondría como ‘modelo pedagógico’. Una de las disputas más fuertes se dio justamente sobre la propuesta curricular de las nuevas *ciencias sociales integradas* en el marco de la *Renovación curricular*.

### 3.1. *La disputa por las ciencias sociales escolares*

Si bien, los intelectuales del campo eran conscientes del cambio de objetos de discurso, a la vez impulsan el nuevo régimen (el de las ciencias sociales). En la reelaboración de lo que se conocería ya no como programas de estudios sino como programas curriculares, el de ciencias sociales suprimió totalmente la asignatura de la educación cívica. Programa que fue ampliamente debatido y que tuvo cuatro versiones, expresión de la proliferación y complejidad de las fuerzas de poder que pugnaban por redefinir la función que debía cumplir su enseñanza en la escuela, sobre todo la historia y la geografía, que hasta entonces habían estado alinderadas con la cívica y la urbanidad en la construcción de un ciudadano nacional.

Son las memorias del *IV Seminario Nacional de Educación y Sociedad* publicadas en 1985 por el Centro de Promoción EcuMénica y Social– CEPECS, una organización no gubernamental creada en 1979 y dedicada a temas de la educación básica y educación popular del corte de la Teología de la Liberación, las que presentan un balance de estas

versiones, mientras el propio CEPECS, como actor crítico, exponía sus análisis sobre las mismas.

La referencia a la primera versión del programa curricular de ciencias sociales diseñado en 1978 cita el objetivo general orientado a “la formación de un hombre consciente que conozca la realidad Colombiana y se ubique críticamente en ella, para participar en forma activa en su transformación y mejoramiento”<sup>96</sup>. Objetivo que es ubicado por CEPECS en una nueva concepción de las ciencias sociales basada en el estructural-funcionalismo particularmente del sociólogo Talcott Parsons, quien partiendo de esquemas funcionalistas de la biología y de la teoría de la cibernética, desarrolló una teoría sociológica que toma como categoría central el concepto de sistema. Esta postura teórica, afirmaba CEPECS, asumía la sociedad como integrada, armónica o consensual y compuesta por cuatro subsistemas: el cultural, el social, la personalidad y el organismo conductual, para lo cual las disciplinas sociales correspondientes, esto es la antropología, la sociología, la psicología y la economía serían las encargadas de estudiarlos, en un proceso interdisciplinario<sup>97</sup>. Es justamente este elemento de integración el que se tomó en la reforma curricular al plantear la necesidad de “una estructura de análisis dinámica e integradora de las distintas disciplinas de las ciencias sociales. Dentro de este nuevo enfoque, la historia deja de ser el recuento exclusivo de hechos aislados, para presentar la manera cómo evoluciona la comunidad en la totalidad de los aspectos económico, político y cultural”<sup>98</sup>, por lo que la historia como asignatura desaparece para pasar a una visión integradora de las ciencias sociales.

CEPECS reconoció que si bien en esta primera versión la enseñanza de la historia, intentaba superar la concepción individualista-heroicista, el programa experimental no recogía ninguna corriente historiográfica desarrollada en el país con lo que excluía la producción historiográfica crítica, manteniendo así el esquema de la

---

<sup>96</sup> MEN. *Programas experimentales de ciencias sociales*, p. 3, citado en CEPECS. *Ciencias sociales y proyecto pedagógico alternativo*, IV Seminario Nacional de Educación y Sociedad, 1985

<sup>97</sup> CEPECS. *Ciencias sociales y proyecto pedagógico alternativo*, IV Seminario Nacional de Educación y Sociedad, 1985

<sup>98</sup> MEN, *programas experimentales de ciencias sociales*, p.65 citado en: *Ibíd.*, ...p.36

historia nacional del decreto 1710 de 1963, considerando que así se mantenía un fundamento positivista de la historia.

Esta primera experimentación curricular se suspendió en 1982 y después de un análisis de la misma, el MEN junto con la Dirección de Investigación Educativa -DIE- de Bogotá y representantes de los Centros Experimentales Piloto –CEP- del país concluyeron que

Al reconocer la validez del marco teórico y estructura conceptual del programa actualmente en experimentación, así como su concepción científica de las ciencias sociales, la comisión sugiere la necesidad de complementarlo en el aspecto psicológico y epistemológico; en el proceso de ajuste tener en cuenta los aportes dados por los docentes que están llevando a cabo la experimentación en el país, en relación con los objetivos generales y específicos, lo mismo que los dados por esta comisión. El enfoque estructural es aceptable, sin embargo se sugiere ampliar el marco teórico de tal forma que coloque al niño frente a diversas concepciones<sup>99</sup>.

La segunda versión, encargada a expertos en diseño curricular y planificación educativa, es presentada por el MEN en un seminario-taller en 1982, la cual produjo agudas críticas que argumentaban que dicho programa alterno presentaba serias contradicciones tanto en su presentación como en el manejo de conceptos y uso de teorías como las de Piaget. Asimismo señala CEPECS que los participantes del seminario consideraron que la propuesta del organismo gubernamental presentaba "una peligrosa justificación de la sociedad de consumo".

CEPECS retomó una expresión de Antanas Mockus que afirmaba que el carácter progresista de algunos contenidos de los programas curriculares había provocado la reacción de sectores conservadores que rechazaban y denunciaban la reforma curricular por ‘marxista’ y hace alusión al cuestionamiento que a la reforma hiciera Clara Franco de Machado en una carta enviada en 1983 a Pilar Santamaría de Reyes, Secretaría de Educación de Bogotá en ese momento, tachándola de “antipedagógica y de adoctrinamiento marxista”.

---

<sup>99</sup>Alcaldía Mayor de Bogotá, SED, DIE-CEP, Seminario Taller sobre los programas experimentales de Básica Primaria. Informe y sugerencias de ajustes a los programas experimentales de Ciencias sociales, Bogotá, 1982, pp.12-13. Citado en: CEPECS. *Ciencias sociales y proyecto pedagógico...* p.38

Esto es visto por CEPECS como una ignorancia por parte de los sectores de "la clase dominante, pero más por la imagen que tienen estos sectores de las ciencias sociales como peligrosas para el orden establecido y de las transformaciones pedagógicas para el mantenimiento de las instituciones republicanas y democráticas"<sup>100</sup>. Parece ser que en esta segunda versión aparecía una preocupación constante de la renovación curricular, como era el problema de inculcación de valores cívicos y nacionalistas que se suponía un "elemento consustancial a la enseñanza ciencias sociales. Lo que más preocupa a algunos del proceso de renovación es el descuido en la formación ideológica de los alumnos, de allí que esta segunda versión enfatizara precisamente en este punto, y de allí también que fuera duramente por anticientífica"<sup>101</sup>. Esta segunda versión nunca fue publicada y los ajustes que incorporó la tercera versión se hicieron sobre la primera.

La tercera versión elaborada por la DIE-CEP de Bogotá y revisada y publicada en 1983 por el MEN, tuvo como principales características tres criterios básicos:

la asimilación de la aplicación de los métodos y teorías más desarrolladas en ciencias sociales; la actualización y renovación de las investigaciones sobre la realidad educativa y social, entendidos como la racionalización participativa de la experiencia de los educadores y los demás sectores que inciden en educación; y la búsqueda de alternativas a los procesos didácticos de tal manera que estén más de acuerdo con las condiciones particulares en que se desarrolla el niño y el joven en las diferentes regiones del país<sup>102</sup>.

Para CEPECS el objetivo general que se propuso este programa mostraba un carácter mucho más progresivo en comparación con los que le antecedieron y con la cuarta versión. "Formar a través de la educación un hombre crítico capaz de comprender la sociedad en la cual vive y dotarlo de mecanismos para luchar por el bien común y para contribuir al desarrollo integral de una nueva Colombia"<sup>103</sup>, suponía no solo

---

<sup>100</sup> CEPECS. *Ciencias sociales y proyecto pedagógico...* p.40

<sup>101</sup> *Ibíd.*, p.40

<sup>102</sup> *Ibíd.*, p.41

<sup>103</sup> Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría de Educación, DIE-CEP. *Marco conceptual: 1º, 2º y 4º grado de básica primaria. Área de Ciencias Sociales*, Bogotá, 1983, citado en CEPECS. *Ciencias sociales y proyecto pedagógico ...* p.41

conocer la vieja Colombia, sino actuar para transformarla. Este será el nuevo paradigma del escolar como ciudadano a formar, enunciado que en este momento constituía parte de los discursos de los pedagogos de oposición pero que en la década siguiente se integrará a los discursos oficiales.

Esta versión se analizó como distante del marco conceptual del estructural-funcionalismo al asumir la sociedad como estructurada pero no como funcional. Otro aspecto que destacaba CEPECS del marco teórico de esta versión era la caracterización del conocimiento científico como un conocimiento crítico, considerando que así se superaba el positivismo y se confrontaba la pretensión de neutralidad axiológica propuestas por la sociología weberiana.

Destaca igualmente dos criterios sobre los que diseñaron las orientaciones didácticas: "uno, el criterio científico de las ciencias sociales para asumir el conocimiento de la realidad y, otro, el criterio pedagógico que precisa los niveles del desarrollo en el estudiante, en cuanto sus procesos mentales y psíquicos"<sup>104</sup>. De igual manera el análisis que hacía CEPECS percibe una diferencia sustancial con respecto al programa secuencial de contenidos que al parecer desecha la fórmula de 'lo conocido hacía lo desconocido', que hasta el momento se había seguido en los programas de estudios sociales y que evidencia una ruptura epistemológica en el campo de la pedagogía.

Pero lo verdaderamente novedoso para CEPECS, era el diseño curricular que presentaba esta tercera versión, que si bien partía de considerar que las ciencias sociales jugaban un papel importante en la formación de individuos críticos y participativos de su realidad social, aceptaba que el mismo diseño instruccional resultaba un obstáculo para el desarrollo de ese criterio por su fundamentación conductista. La propuesta adoptó entonces la institucionalización de la flexibilidad del currículo propuesta en 1978 y formula un diseño más simple, que pretendía estimular la creatividad del maestro, pues en lugar del esquema objetivos específicos-sugerencias metodológicas-indicadores de

---

<sup>104</sup>Ibíd., p.43

evaluación, se ofrecían unas temáticas a desarrollar seguidas de unas orientaciones didácticas para el docente. Con esto “el maestro *se vería obligado* a plantear sus propios objetivos, a innovar actividades y a diseñar sus propias estrategias de evaluación”<sup>105</sup>. CEPECS vio en esta propuesta una defensa de la autonomía de los docentes sobre su trabajo pedagógico, siendo para la ONG la versión más progresista, pero (tal vez por esto mismo) no fue acogida.

Con la cuarta y última versión se culminó el proceso de renovación y experimentación curricular en ciencias sociales. Los temas para el desarrollo del programa fueron consultados y aprobados por un grupo de expertos, profesionales de distintas disciplinas y diferentes posiciones, como académicos de la Universidad Nacional, Pedagógica, y U. de los Andes, y profesionales de FEDESARROLLO, del Banco Popular y del Instituto de Antropología<sup>106</sup>, presentando así la imagen de un programa construido de manera ‘pluralista’. A esto CEPECS le vio una limitación, cual fue la ausencia de maestros en el grupo de asesores, mostrando una división cada vez más marcada entre expertos-fuesen científicos sociales encargados de la programación curricular o técnicos de currículo-, y los maestros como ejecutores de políticas, situación que fue extensamente debatida por el Movimiento Pedagógico, como ya se ha mencionado.

El programa de *ciencias sociales integradas* presentaba un enfoque encaminado a describir y a analizar las relaciones del hombre con su medio, con la naturaleza en su conjunto, consigo mismo y con sus semejantes, “a partir de la experiencia cotidiana”. La noción de vida cotidiana es asumida, por un lado, como un campo de conocimiento del que proceden experiencias que permiten al hombre hacer generalizaciones,

---

<sup>105</sup> CEPECS. *Ciencias sociales y proyecto pedagógico*... p.44

<sup>106</sup> Los asesores que figuran en el Marco del programa curricular son Gonzalo Hernández de Alba, José Antonio Ocampo, Marco Palacios, Rodrigo Parra Sandoval, Dora Rothlisberger, Camilo Domínguez y del instituto de Antropología Carlos Ernesto Pinzón y Rosa Suárez de Pinzón. Los autores, llamados también programadores, por parte del MEN fueron Mercy Abreu de Arengol, Nedgidia Fernández Lara, Ana Victoria Navarro y Rosario Jaramillo de Gamboa. Será esta última autora quien tendrá el mayor peso en la definición de una propuesta ‘oficial’ de educación moral para la escuela en Colombia en las siguientes décadas, de lo cual se dará cuenta en este trabajo más adelante.

clasificaciones, sistematización, y por otro, como el objeto de conocimiento de las ciencias sociales. El enfoque resalta el carácter científico de objetividad que deben tener las ciencias sociales para analizar los problemas y la validez de los métodos que se utilizan para esos análisis, pero matizando la afirmación al aseverar que en el ámbito de las ciencias sociales no es posible ‘verdades exactas’, con lo que reconoce la subjetividad del investigador. Se asume que las ciencias sociales no son solamente descriptivas sino que su intención es comprender explicar y ayudar a la transformación, evolución y superación de situaciones sociales, ni que todos los hechos sociales sean necesariamente cuantificables sino que también pueden tener un énfasis cualitativo.

Hasta aquí el programa se mostraba acorde con los últimos desarrollos teóricos en las ciencias sociales. Pero su planteamiento sobre los tres intereses y valores que guían el conocimiento y la práctica de las ciencias sociales, que los autores retomaron de Habermas,<sup>107</sup> resulta ciertamente novedoso al proponer una articulación entre los tres y unas perspectivas pedagógicas para su ‘aplicación’ en la escuela y en el aula. Frente a los valores como orientadores de la acción se señalaba que el proceso educativo debía ir mostrando los más significativos para la formación del desarrollo de la persona y de la sociedad y paralelamente ir formando actitudes que llevaran al alumno a interiorizar y a apropiarse de estos valores, “por tanto la formación ética significa pasar de normas establecidas social o tradicionalmente al nivel de la convicción libre y responsable acerca de la necesidad y conveniencia de determinados valores humanos, a partir de los cuales se puedan discernir entre aquellas normas”<sup>108</sup>.

Como valores primordiales a fomentarse en los alumnos, los autores del programa propusieron el diálogo y el respeto a la opinión de los demás pues consideran que es “el diálogo el que posibilita el análisis y la discusión de los valores de la sociedad

---

<sup>107</sup> El celebre ensayo de Habermas *Conocimiento e Interés*, fue traducido por Guillermo Hoyos en 1973 y fue más tarde, en 1990, objeto de un ensayo de autoría el filósofo y ex jesuita Carlos Vasco, asesor del Ministerio de Educación, titulado *Tres estilos de trabajo en Ciencias Sociales*. Tanto la traducción como el escrito de Vasco resultaron de suma importancia pues circularon entre académicos y maestros que debatían la reforma de la asignatura, y se convertiría en la base teórica de la propuesta en distintos momentos.

<sup>108</sup> MEN. *Marco general del área de ciencias sociales*. Colombia, 1989, p.198

y es en la discusión pública donde se forman actitud democrática”<sup>109</sup>. También señalaban la responsabilidad del maestro de reflexionar él mismo sobre la autenticidad de sus valores y de su actuar de acuerdo con ellos, pero también de respetar la posibilidad de que sus alumnos discutieran o cuestionaran tanto los valores del maestro como los suyos propios. El otro valor es el de la responsabilidad respecto a las propias acciones que implicaría un compromiso con las demás personas, de lo que se derivarán valores prioritarios como “la justicia, la búsqueda de la convivencia pacífica a nivel comunitario, nacional e internacional, la afirmación de la libertad del otro y de su derecho a condiciones de vida decorosa y a su desarrollo humano y cultural”<sup>110</sup>.

Para CEPECS, la definición que el marco curricular hace de las ciencias sociales y de su objeto destacaba la especificidad del conocimiento científico-social, el cual se asume mediado por valores e intereses del investigador con lo que el conocimiento producido tiene un carácter histórico-cultural. Ésta visión fue vista como de ‘avanzada’ al abandonar las pretensiones de neutralidad y al aclarar el papel que le corresponde desempeñar a las ciencias sociales en la transformación de las condiciones sociales superando las concepciones positivistas. Reconoció el hecho de que este programa recogiera elaboraciones de la teoría crítica y en especial de Habermas, y compartió la afirmación de que las ciencias sociales jugarían un papel definitivo al ser ellas las que “realizan y promueven la reflexión sobre los valores y las que asumen sin pretensión de neutralidad la tarea de la formación ética y política de los individuos. De ello deriva la necesidad del análisis crítico de la ideología religiosa, de la tecnocrática y cientifista, así como de cierto nacionalismo y pacifismo tan invocado los últimos tiempos”<sup>111</sup>. Este, en mi opinión, es el enunciado que caracteriza el “nuevo régimen de verdad” y su distancia del régimen anterior; pero también contra el “nuevo cientificismo” tecnocrático que entra oficialmente.

---

<sup>109</sup>Ibíd., p.199

<sup>110</sup>Ibíd.

<sup>111</sup> CEPECS. *Ciencias sociales y proyecto pedagógico...*p.51

Los objetivos generales que proponía el programa, apuntaban en resumen a hacer que el alumno tomara conciencia de su medio social, cultural, ambiental, económico, histórico, político etc., formarlo para que reflexionara responsablemente sobre su pertenencia, para que sugiriera posibles y diversas alternativas de transformación que correspondieran a las necesidades reales de la comunidad aunque se contrapusieran con intereses y necesidades individuales. Un cuarto objetivo sería que el estudiante se planteara problemas fundamentales de la acción en sociedad, que denominaron *responsabilidad ética*.

Se trazaron objetivos específicos para la educación básica, tendientes a la comprensión de la tradición cultural de las regiones, del país y del mundo, para “desarrollar una conciencia sana de nacionalidad, desarrollar el aprecio por el medio ambiente y reconocer la estructura sociocultural como un todo”<sup>112</sup>. En los objetivos generales para la educación básica, además de recoger los específicos, se hacía énfasis en el manejo de técnicas propias de investigación social como recoger información, observar, catalogar, clasificar y comparar, así como para hipotetizar, generalizar, analizar problemas, proponer alternativas y predecir consecuencias.

Si bien CEPECS compartía los objetivos generales del área de ciencias sociales propuso agregar las nociones de *praxis, de prácticas transformadoras, acción política de los niños* y señalaba que “el interés emancipatorio puede llegar solamente hasta las propuestas, debe acceder a formas superiores de participación, es decir, a formas reales de concreción de los valores éticos y políticos”<sup>113</sup>.

La estructura teórica del programa proponía tomar conceptos comunes y fundamentales a las distintas disciplinas para conformar una estructura del área orientada hacia la formación integral del alumno que se constituirían en hilos conductores para organizar y delimitar la estructura conceptual del área proponiendo tres aspectos globales a partir de los cuales se seleccionaron los conceptos del área: la temporalidad, la espacialidad y la estructura sociocultural. En ésta última estructura se retoman

---

<sup>112</sup> MEN. *Marco general del área de ciencias sociales...*p.201

<sup>113</sup> CEPECS. *Ciencias sociales y proyecto pedagógico...*p.52

aspectos como la interacción con el medio natural y social, el tema de la identidad individual y social y se propusieron elementos constitutivos: saberes, expresiones colectivas, relaciones económicas, relaciones jurídico-políticas, los cuales recogen algunos temas de la cívica, como la organización del poder y la autoridad, las instituciones y los partidos políticos.

En su análisis, CEPECS consideraba que esta estructura teórica proponía una visión crítica de las ciencias sociales en la cual se quería encontrar lo común a las distintas escuelas, planteando dos aspectos globales: el primero es la espacialidad y temporalidad y el segundo la estructura sociocultural. La crítica que hacía al enfoque es no que no tomaba en cuenta los objetos de las disciplinas y no asumía la dimensión social del hombre sino que partía de su condición biológica que le hace interactuar con miembros de su misma especie y con la naturaleza.

El programa estructuró los contenidos en ámbitos de primero a once, así: En grado primero el contenido general se desarrollaba partir del medio circundante social y físico más inmediato el niño. El segundo grado se desarrollaba a partir del lugar en que se vive y de la comparación entre la vida urbana y la rural. En tercero; desde la formación y de la región donde vive el niño y otras regiones de Colombia. En cuarto; los grandes procesos históricos del desarrollo regional y del país y el proceso la formación de la nación colombiana. En quinto grado; Colombia en el siglo XX, sus relaciones con las demás países del mundo. En sexto; las etapas en adaptación del hombre en su proceso de evolución, las grandes civilizaciones y América. En séptimo; la edad media en Europa, América y Colombia desde el descubrimiento de América hasta finales del siglo XVIII. En octavo; Colombia, América y el mundo desde el proceso independencia de las naciones latinoamericanas hasta la Primera Guerra Mundial, haciendo énfasis en el proceso de formación y desarrollo de la nación colombiana. En noveno; Colombia, América y el mundo del siglo XX, relaciones económicas con América y el resto del mundo y proyecciones en el futuro. En décimo; reflexiones de las ciencias sociales en las últimas décadas sobre Latinoamérica y en grado once; educación para la paz.

En lo relacionado con la secuencia de contenidos para los once grados, CEPECS señaló que la secuencia mantenía el interés por ofrecer una información de “cultura general” y afirmaba que para el grado once, “el Estado parecía reservarse el derecho de inculcación ideológica de ciertas actitudes políticas a los bachilleres, potenciales estudiantes universitarios o trabajadores semi-calificados”<sup>114</sup>.

La metodología del programa proponía unos fundamentos psicopedagógicos centrados en la concepción de la escuela activa y retomaba de ellos la formación para la autonomía como finalidad de la educación. Consideró las etapas de desarrollo del alumno para pensar el proceso enseñanza- aprendizaje, así como la participación activa del alumno como metodología de enseñanza, aspecto que resalta el hecho de que el niño “aprende mejor lo que él mismo descubre”, y de ello deriva que el papel del educador sea de ‘orientar’ el aprendizaje creando situaciones-problema y colaborando en la organización y estructuración de los conocimientos.

Otro elemento que retomó metodológicamente el programa fue el desarrollo de habilidades básicas para los procesos de manejo información y de resolución de problemas a partir del ejercicio práctico. Se hizo énfasis en el desarrollo de procesos y habilidades en esos dos ámbitos; el manejo de información que implicaría recoger, procesar y comunicar esa información, y la resolución de problemas involucraría identificar problemas y necesidades, generar alternativas evaluarlas, tomar decisiones, aplicar soluciones y evaluar los resultados.

Para CEPECS es sorprendente la contradicción entre el marco teórico, al que calificaba de ecléctico y progresista, y su estructuración de los contenidos:

Es un diseño instruccional, de corte conductista que fomenta el esquematismo y la rigidez en el tratamiento de los temas. Parece ser que el MEN puede ser tan abierto a las posiciones teóricas como dogmático y autoritario cuando se trata de establecer controles sobre la práctica pedagógica de los maestros y asegurar una determinada concepción tecnicista de la educación [...] el mantenimiento del diseño instruccional no puede entenderse como "descuido" sino como una estrategia de imposición de la tecnología educativa como única vía para el desarrollo del proceso pedagógico”<sup>115</sup>.

---

<sup>114</sup> *Ibíd.*, p.55

<sup>115</sup> *Ibíd.*, p.55-56 Las comillas son originales del texto

El *diseño instruccional* se caracterizó por definir con precisión los objetivos específicos y señalar en términos conductuales los indicadores de evaluación del aprendizaje, esto reforzaría el desplazamiento que ya detectamos en la noción de *comportamiento* usada por la educación cívica y social, que asumía esa noción, como “la manera de obrar y conducirse heredadas de las costumbres y las normas sociales” y con lo cual se fue introduciendo la noción de *conducta* como un patrón de comportamiento explicado científicamente y por tanto observable y evaluable.

Esta reforma del área de ciencias sociales tuvo una condición que emergía desde otras aristas. Por un lado; la de los historiadores y por otro la de los psicólogos. Los historiadores, representados en su versión más tradicional por la Academia Colombiana de Historia, que reivindicaban esta disciplina por su condición más estratégica de producir *una identidad* anclada en la idea de nación; y en la versión de los ‘progresistas’ quienes, afincados en las lecturas provenientes de otras teorías de la historia como la de la Escuela de los Anales y la escuela Marxista inglesa, la reivindican en su interés crítico-social.

Esta vertiente cobró fuerza en la década de los 80, posicionándose como un movimiento por la Nueva Historia que se acercó a los debates por la enseñanza de las ciencias sociales; lo que ocasionó nuevas búsquedas, tanto en lo disciplinar como en lo pedagógico, para renovar lo que se denominaba una enseñanza tradicional del área. Desde el saber disciplinar, las discusiones centradas en el contenido de los programas curriculares para la educación básica y media, se complejizaban en torno a la pregunta ¿Qué enseñar? que cada vez asumía un tono marcadamente científico, y en el para qué enseñar proponían desplazar la intencionalidad tradicional de la historia como maestra de vida y salvaguarda de los valores patrios hacia la formación de una conciencia histórica tanto a nivel individual como social, producto de la revisión crítica del pasado

y del compromiso con el presente<sup>116</sup>. Esta corriente incursionaría en la producción de textos escolares elaborados por historiadores de izquierda colombianos, como el ex - jesuita Rodolfo Ramón de Roux para quinto grado elemental, de Salomón Kalmanovitz y de Carlos Mora para el noveno grado, libros emblemáticos, por romper con la misma propuesta curricular del MEN y por su enfoque marxista. La Academia Colombiana de Historia condenaría el uso de estos textos por considerarlos una invitación al comunismo y de “ridiculizar los logros de la vida republicana y democrática[...] (que) dejan muy mal parada a España, y a sus hijos más directos, los criollos a favor de mulatos e indios [...] se inculca odio a los próceres, a los españoles, a los criollos y se exalta aún por explotar (sic) (el imperio por venir) de los indios, negros y mulatos”<sup>117</sup>

Así, la pregunta ¿para qué enseñar? referente al papel que debían jugar las ciencias sociales en la formación de niños y jóvenes y que había enfatizado hasta el momento en los hitos de la formación nacional y en la formación de un ciudadano útil y devoto, empezó a situarse en las fronteras de la crítica de la historia oficial y en la relación entre la disciplina histórica y la construcción de un pensamiento histórico formal desde enfoques de la psicología del aprendizaje.

Desde la psicología se definiría cómo enseñar las ciencias sociales, al diferenciar ‘el enseñar’ del ‘aprender’ desde postulados de la psicología cognitiva en su enfoque constructivista, el cual a finales de los 80 tendría su auge con la circulación en el país del libro de Mario Carretero e Ignacio Pozo titulado *La enseñanza de las ciencias sociales*, el cual planteaba que su enseñanza debía tener en cuenta tres cuestiones: las disciplinares, las psicológicas y las didácticas. Aunque el título habla de ciencias sociales, el desarrollo del libro se centra en mayor medida en la historia como forma de conocimiento: “no podemos evitar nuestro pasado, este nos conforma, es un componente base de nuestros esquemas de conocimiento e interpretación de la realidad presente

---

<sup>116</sup> Cortés Amanda, González Lara, Mireya y Ospina de F., Consuelo. *La enseñanza de la historia, ¿una cuestión de la historia, o una historia cuestionada? Balance de una década*. Ponencia X Congreso Colombiano de Historia, Bogotá – Colombia, 2001

<sup>117</sup> Colmenares, Germán. *La batalla de los manuales en Colombia*. En: Rieckenberg, M. (Comp.). *Latinoamérica: enseñanza de la historia, libros de texto y conciencia histórica*. Buenos Aires, Alianza Editorial/FLACSO/Georg Eckert Institut, 1991, pp. 122-134, p. 133)

(conceptos, fenómenos particulares, valores)”<sup>118</sup>. Esta propuesta se consolidaría en los siguientes años, cuando el énfasis de la enseñanza de las ciencias sociales estaría en el aprendizaje de *conceptos* de la disciplina histórica, como los de *explicación causal*, *tiempo histórico* y *desarrollo de pensamiento histórico*, así como en el desarrollo de *habilidades* para incentivar dicho pensamiento, como *la empatía*, lo cual derivará en propuestas de *formación moral* y para la *educación ciudadana* en las siguientes décadas, sólo que ya no en el marco de proyectos curriculares nacionales, ya desplazados por la noción de autonomía curricular.

La circulación de estos discursos, no tanto entre los maestros en ejercicio como entre quienes estaban en formación en las facultades de educación, coincide con el momento en que se promulga la Nueva Constitución Política y de la Ley General de Educación que propuso como área obligatoria en la educación básica, *Ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia* y para la educación media (grados décimo y once) *las ciencias económicas, políticas y la filosofía*. El constructivismo sería visto como parte de esa ‘apertura democrática’, pero en el ámbito del conocimiento escolar.

Bien fuera por el lado de los historiadores o por el de los psicólogos, el carácter científicista de la reforma marcó su impronta, lo cual evidenció una tensión entre ciencia e ideología. La disputa por legitimar una u otra disciplina para orientar el rumbo de la educación y en especial de la enseñanza de las ciencias sociales, la puja inclusive dentro de las mismas disciplinas, entre historia tradicional e historia nueva o entre psicología comportamental y psicología cognitiva, fue más coherente que la que se quiso dar desde la orilla de la crítica a la que consideraban programas “ideológicos” del Estado. Por eso es que mientras el rumbo de las ciencias sociales escolares se discutía desde discursos teóricos elaborados aparecieron nuevas estrategias para educar al ciudadano.

---

<sup>118</sup> Carretero, M., Pozo, I. & Ascencio M. *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid: Visor Distribuciones, 1989, p.38

### 3.2. *La emergencia curricular: educación para la democracia, la paz y los derechos humanos*

En medio de los debates y de la experimentación de la renovación curricular, especialmente del área de ciencias sociales, aparece mediante el decreto 0239 de 1983 la obligatoriedad de educar para la democracia, declarando una ‘emergencia curricular’, como la llamó CEPECS, que hiciera frente a lo que parecía un ‘olvido imperdonable’ de la formación cívica de los colombianos y que por tanto urgía recuperar dadas las condiciones que se vivían en el país y en el mundo. Tal como lo expresara en 1986 el representante de la “cívica clásica”, Delfín Acevedo:

No parece exagerado afirmar que una buena parte de la crisis de nuestra sociedad, que se ha venido acentuando en los últimos años, obedece al hecho irresponsable, por decir lo menos, de haber suprimido del pensum educativo materias tan formativas como la cívica y la urbanidad, orientadas a inculcar en la mente y en el corazón del niño, desde su más tierna edad, el amor a la patria y a sus símbolos, el concepto de solidaridad, la noción de orden, de libertad y de justicia y esa serie de conocimientos mínimos que un colombiano con uso de razón está obligado a poseer acerca de la organización del Estado, de los deberes y derechos que lo ligan a él y de las normas de comportamiento que contribuyen al progreso de la comunidad. Se desplazaron entonces las buenas maneras por la ordinariez, y el respeto a la autoridad por conductas anárquicas que, estimuladas muchas veces por los mismos obligados a dar ejemplo de acatamiento a la ley, han traído como resultado los continuos paros y conflictos estudiantiles a que desafortunadamente nos hemos venido acostumbrando<sup>119</sup>

Ya desde mediados del siglo XX, en Colombia, cátedras como la Bolivariana, habían surgido tras una época de crisis social y política, como en el caso del “bogotazo”. En 1980 esta cátedra reaparece bajo el gobierno de Julio Cesar Turbay Ayala (1978 a 1982), período de turbulencia socio-política reconocido por el polémico *estatuto de seguridad*, con el que se pretendió hacer frente a los grupos insurgentes, pero que también amparó la violación de derechos humanos, torturas, desapariciones forzadas,

---

<sup>119</sup>Acevedo Restrepo Delfín. *Educación para la democracia, la paz y la vida social*. Texto guía para estudiantes de universidad abierta y a distancia; enseñanza vocacional; básica secundaria; funcionarios públicos y ciudadanos en general. Complementada con las políticas de paz del actual gobierno. Bogotá: Grupo Guadalupe, 1986, p.13

exilios, la aparición de movimientos de autodefensa y la exacerbación del fenómeno del narcotráfico. Con una intensidad de una hora semanal para el noveno grado, la cátedra Bolivariana estaría incluida en el programa de ciencias sociales, especialmente en Historia, y pretendía “inculcar en la juventud colombiana los grandes ideales del Libertador”<sup>120</sup>.

En el gobierno de Belisario Betancur (1982–1986) se estableció el programa de *educación para la democracia, la paz y la vida social* en todos los niveles de educación preescolar, básica y media, y las *cátedras Bolivariana* y de *Mutis*. Las dos cátedras serían de carácter obligatorio para todos los niveles y todos los colegios, públicos y privados, del país, con una hora de intensidad en la semana. Durante el primer semestre se desarrollaba la Cátedra Bolivariana incluida en el área de ciencias sociales, y para el segundo la Cátedra Mutis, cuyos contenidos correspondieron al área de ciencias naturales.

La fundamentación del programa y las cátedras se presentó claramente nacionalista y anclada en la vieja educación cívica expresada en sus considerandos, a los que se añadían las “nuevas” consignas sobre *la paz*:

- Que es necesario cimentar en la niñez y la juventud las bases de nuestra identidad y fomentar el conocimiento, aprecio y práctica de los valores culturales, religiosos e históricos que constituyen nuestra nacionalidad;
- Que es importante inculcar a los educandos la devoción por la libertad, la participación democrática, la equidad y la justicia social; el respeto por la autoridad y el orden jurídico y la práctica de los deberes y derechos ciudadanos;
- Que el país celebra en el presente año el Bicentenario del natalicio de nuestro Libertador Simón Bolívar, razón por la cual se deben relievare la trascendencia de la gesta emancipadora (sic) y los principios e ideas del Padre de la Patria, así como de los próceres que lo acompañaron en la magna obra de la creación de nuestras repúblicas;
- Que el respeto por los conciudadanos y las buenas maneras sociales constituyen condición necesaria para alcanzar una organización armónica y feliz de la comunidad;
- Que la paz es fundamento y condición indispensable del desarrollo de las naciones y propósito central de toda sociedad libre y que los ciudadanos deben amarla, valorarla y defenderla;

---

<sup>120</sup>Decreto 3465 de 1980

- Que la juventud debe conocer, apreciar y cuidar nuestros recursos naturales y que este año conmemora el país los doscientos años de la primera Expedición Botánica de Mutis que despertó la conciencia en torno a la riqueza humana y natural de la nación;
- Que es deseable el cultivo del arte en todas sus formas como una de las manifestaciones más nobles de expresión humana y de enriquecimiento espiritual y ese esfuerzo debe comenzar en la educación temprana y prolongarse durante toda la vida;
- Que no basta sólo con desarrollar la inteligencia y el espíritu sino que es necesario formar el cuerpo y mantener la salud física por medio del deporte y la recreación.<sup>121</sup>

El Ministerio de Educación Nacional distribuiría a todos los establecimientos educativos, las guías con los contenidos de las cátedras y el programa, y señalaría los textos y bibliografía para su enseñanza. La edición de textos escolares para estas cátedras fueron pocas, sin embargo circularon difundiendo sus propósitos:

- Cultivar el sentimiento de nacionalidad, apoyándose en la triple base de amor, comprensión y servicio a la patria.
- Robustecer el amor a la patria, Colombia, en el conocimiento de sus glorias y por la exaltación de sus héroes.
- Destacar la figura del Libertador en su pensamiento, el de los héroes granadinos que le colaboraron, el de los sacrificios de la comunidad, para lograr la libertad e independencia de los países bolivarianos.
- Estudiar la obra y la doctrina bolivariana y su ejemplo de servicio, de constancia, honradez, patriotismo, amistad, desprendimiento, de estudio, de observación, de solidaridad, de unidad americana, de su preocupación por los derechos humanos, por los negros y los indígenas, por la paz, etc.”<sup>122</sup>

El tema de la identidad aun estaría ligado a la formación de un espíritu patriota y nacionalista. La exaltación de la figura del héroe y el estudio de su pensamiento y obra sería utilizada como ejemplo ciudadano.

---

<sup>121</sup>Decreto 0239 de 1983. Este decreto contempló además la obligatoriedad de una jornada escolar mensual para desarrollar actividades guiadas de educación física, recreación y deporte y una jornada escolar mensual guiada “para desarrollar actividades culturales en los campos del teatro, música, danza, artes plásticas y manuales y otras formas de expresión cultural y artística, preferiblemente aquellas orientadas a afianzar la identidad nacional”, en las que debían participar maestros y estudiantes.

<sup>122</sup>Bohórquez Casallas, L. *Breve Biografía de Bolívar: Cátedra Bolivariana*. Bogotá: Gráficas Margal Ltda., 1983, p.8

Los textos escolares que se elaboraron para el programa de *educación para la democracia*, aún hacían referencia a la educación cívica sin que se lograra nombrarla de otra manera. En especial los textos de Jorge Osorio y el sempiterno Delfín Acevedo.

El texto de Osorio cotejó la *educación para la democracia* con la *educación cívica y social*, definiéndola como aquella que buscaba “enderezar y armonizar la conducta hacia un bienestar colectivo [...] Hacer entender cómo dentro de la civilización, la Educación Cívica y Social es factor insustituible. Los profesores tendrán como meta con este libro el que sus alumnos adquieran la práctica del civismo y el amor a la nacionalidad, a la democracia y a nuestras instituciones sociales”<sup>123</sup>. Temáticamente el texto, organizado por unidades, aborda los derechos del hombre, cuya perspectiva cambia de enumerarlos o describirlos ajenos al mismo estudiante, como hicieran los de cívica, para incluir en el discurso la posibilidad de exigibilidad de los mismos, en especial de la participación como condición activa de la misma.

Dirigiéndose directamente al estudiante, Osorio muestra la intención del texto: “Este texto quiere contribuir a tu formación como ciudadano comprometido con el desarrollo de la democracia, a través del cumplimiento de tus deberes y de tu demanda por el ejercicio pleno y permanente de tus derechos. El objetivo fundamental es permitir que te formes como estudiante activo y participativo, no sólo en el colegio sino también en la sociedad de la cual formas parte”<sup>124</sup>.

En el tema de la familia, tradicionalmente incluidos en los textos de cívica, el autor dará continuidad a esa percepción del joven como potencial ‘peligro’ que se introdujo desde la reforma de 1962, con una visión conservadora de la relación intrafamiliar en la que si bien intentó realzar la dignidad de los hijos, advertía rápidamente de los efectos de no gobernarlos como ‘buenos’ padres. “La dignidad de la vida del hijo, así como la dignidad del espíritu que hay en él, son un bien de la comunidad y no de nosotros solos; y por eso, no podemos disponer de ellos a nuestro

---

<sup>123</sup>Osorio Quijano, Jorge Luis. *Educación para la democracia*. Nivel básico secundario, Medellín: Susaeta, 1983, p.2

<sup>124</sup> *Ibíd.*, p.4

arbitrio. No solo le hacemos un mal a quienes debemos amar, sino también a la comunidad en que vivimos, entregándole residuos espirituales que un día van a convertirse en estorbos, cuando no en delincuentes”<sup>125</sup>.

Temas como la Sociedad, el Estado y la Democracia como sistema de gobierno sugieren para el autor la supresión de las diferencias de clase: “El ideal de la democracia supone no sólo la igualdad política, sino también económica, es decir la supresión de las diferencias de clase que impiden el desarrollo de una sociedad”<sup>126</sup>. El sufragio vuelve a aparecer como deber del ciudadano, e inclusive Osorio propone que se torne obligatorio:

Voto Obligatorio: Consiste en que todos los ciudadanos que tengan derechos políticos están en la obligación de votar, y si no lo hacen son penados con multas y cancelación de su nombre en el registro, privación de ejercer funciones públicas durante determinado tiempo. En Colombia se pedía implantar esta modalidad, ya que la Constitución Nacional, no considera el sufragio como un derecho, sino como una función<sup>127</sup>.

Otros contenidos se refieren al gobierno y el poder público en Colombia, la Constitución, los organismos internacionales, las insignias patrias y los delitos contra la patria haciendo usos del Código penal. En el tratamiento de estos contenidos no se aleja de los discursos de las dos décadas anteriores, como cuando se refiere al discurso sobre el espíritu cívico:

El amor a las instituciones cívicas, el respeto a la patria, Colombia, y al sitio donde nacimos, el terruño o Patria Chica, se demuestra de varias maneras. Una de ellas es practicando la solidaridad social. Otra es viviendo el espíritu cívico. Son dos virtudes ciudadanas que se han olvidado y que todos los colombianos necesitamos fomentar, enseñar, inculcar y demostrar a cada instante para edificar una nación grande y una sociedad en paz con el hombre, con la naturaleza y con la Patria misma<sup>128</sup>.

Sin embargo, el autor introdujo otros temas que no habían sido presentados en los textos de cívica: la comunidad inmediata, las fuerzas armadas y la policía y la organización político-administrativa de Bogotá como capital del país. El tema de la paz

---

<sup>125</sup> *Ibíd.*, p.24

<sup>126</sup> *Ibíd.*, p.35

<sup>127</sup> *Ibíd.*, p.38

<sup>128</sup> *Ibíd.*, p.91

aparecerá ligado a una noción de comunidad y con el deber de la solidaridad social y del espíritu cívico, que viene de los años 40 y que siguen una línea cívica nacionalista

Solidaridad Social es todo lo opuesto al egoísmo, al individualismo y a ese decir, que debemos desterrar en definitiva, cuando se afirma que “cada cual en lo suyo, yo no me meto”. Porque en una época en la que el hombre es cada vez más social, es decisivo también no existir solo, ni creer que no se necesita de los demás, no aislarse en la soledad. El hombre requiere de la comunidad familiar, de los vecinos del barrio, de la acción comunal o comunitaria, de sus compañeros de estudios y de empleo o trabajo, de los demás creyentes, con los que asiste al templo para orar y amar a Dios.

Solidaridad Social es una obligación. O sea, que si profesamos la vocación de vivir en comunidad, juntos en paz, podremos entender esta sentencia que alguna casa de comunicaciones en Colombia lanzó en una campaña cívica: “Todos somos responsables de todos”. He aquí todo un programa de formación para practicar la verdadera solidaridad social.

Espíritu Cívico es llevar la Patria muy dentro y sentirla en todo cuanto nos rodea, en sus fronteras, en sus mares y ríos, en su espacio aéreo, en su ambiente, en sus parques, edificios y monumentos, en sus vías de comunicación, en sus Instituciones. Cuando no somos capaces de admirar y respetar la Patria, el espíritu cívico está ausente y somos pésimos hijos de Colombia<sup>129</sup>.

La práctica de lo que el autor llama civismo, se daría en la participación en la comunidad, en la defensa y conservación de obras del espacio público, el medio ambiente, el respeto de las reglas de tránsito y la práctica de virtudes cívicas como el respeto al otro, a la autoridad, a la justicia y a la ley. Vuelve a hacer alusión a la situación de violencia vivida en el país, sin embargo la mención al tema de las fuerzas armadas y la policía parece querer reforzar la idea de la autoridad legítima.

La crítica a los medios de comunicación es introducida por el autor pero en cuanto eran considerados medios de difusión de ideas ‘peligrosas’, por lo que insinúa que la libertad de prensa debía tener restricciones, aunque defendía a la vez su dimensión como derecho a la información, como parte de un sistema democrático

Este derecho va unido a la información a través de los medios de comunicación social, medios enormemente complejos que dada su influencia propagandística, constituyen un arma para las ideologías, que pueden ser en algunos casos subversivas. Este hecho justifica que se delimite el ejercicio de esta libertad. Pero por otra parte, en un sistema democrático el derecho a informar y a ser

---

<sup>129</sup> *Ibíd.*, p.91

informado cobra una importancia especial, dado el pluralismo ideológico que tal sistema, por definición comporta. De ahí la variedad de reglamentaciones que existen en los distintos países democráticos a este respecto<sup>130</sup>.

En 1988 Acevedo publicó la segunda edición de un voluminoso texto titulado *Educación para la democracia, la paz y la vida social* en el que abordó temas tradicionales de la educación cívica como el de la Familia y la organización político-administrativa del país, la patria y sus símbolos, así como las ramas del poder público y la sociedad, el Estado, la ciudadanía como condición jurídica y la democracia como sistema de gobierno destacando ante todo el valor del sufragio:

La democracia constituye una de las más puras tradiciones de nuestro espíritu nacional desde los albores de la República y a pesar de las distintas crisis políticas que hemos sufrido, siempre nuestros dirigentes han aceptado que ese es el sistema que mejor se aviene con la idiosincrasia de nuestro pueblo<sup>131</sup>.

El conocer la estructura de las instituciones del Estado colombiano suponía el desarrollo de aptitudes críticas por parte del estudiante acerca de la realidad colombiana, intentando que analizara, no sólo las diferentes formas de organización estatal, sino que comprendiera sus funciones y lograra obtener un plano general de la situación política, económica y social del país desde una perspectiva histórica. Enseñar la Constitución fue igualmente un tema priorizado en los contenidos, ya que se supuso una parte importante de la formación que requería el estudiante para su vida ciudadana, así como el conocimiento de las diferentes clases de derechos y la posibilidad de ejercer formas efectivas e inmediatas para su protección. La ley fue otro tema retomado por este manual, considerando que así se formarían ciudadanos “que entiendan que es necesario la existencia de un marco jurídico que dirija cada una de nuestras actuaciones, en las que se tenga conocimiento de la presencia de mecanismos institucionales que hagan posible la intervención ciudadana para influir en la consolidación de un Estado”<sup>132</sup>.

---

<sup>130</sup> *Ibíd.*, p.72

<sup>131</sup> Acevedo Restrepo Delfín. *Educación para la democracia, la paz y la vida social...* p.154

<sup>132</sup> *Ibíd.*,

Al año siguiente de esta edición, en 1989, el autor publicaría prácticamente con mínimas modificaciones el texto *Educación para la democracia, la paz y los derechos humanos*. El cambio de *vida social* por *derechos humanos* fue resultado seguramente de la política del MEN, derivada del evento celebrado en la Universidad del Valle, en el que se socializó el Informe de los *violentólogos*, así como de la creación de la Consejería Presidencial para los Derechos Humanos, y de lo cual resultó una nueva exigencia que se le haría a la escuela, pues ya no bastaría con enseñar la democracia sino que ella debía *‘vivirse’ en la institución bajo el lema de los derechos humanos*.

Lo ‘nuevo’ en el texto de Acevedo serán tres unidades dedicadas a la política de paz del gobierno de Betancur (1982-1986) y de Barco (1986-1990). La cuarta edición de este texto incluyó además la reforma política 1982-1986, conocida como la “apertura democrática” que tuvo su más clara expresión en el robustecimiento a la estructura regional y local del país y en la elección popular de alcaldes. Acevedo, quien además colaboró como asesor del gobierno del presidente Belisario Betancur desde la dirección de la Escuela Superior de Administración Pública –ESAP-, afirmaría que varias de las acciones adelantadas durante la administración Betancur en la búsqueda de la paz, “que constituye ese anhelo más sentido de la inmensa mayoría del pueblo colombiano, se han continuado o intensificado en el gobierno del Presidente Virgilio Barco, con resultados muy positivos, complementados con nuevas medidas”<sup>133</sup>, optimismo que contrastaba con lo que venía sucediendo en el contexto social y político del país, discurso que recuerda esa característica de algunos manuales de civismo de “tapar” los actos de violencia con un cinismo abrumador de ‘todo va bien’.

Baste recordar que durante el gobierno de Betancur, en 1985 el grupo guerrillero M-19 se toma el palacio de justicia y las fuerzas militares harán una retoma en la que mueren varios guerrilleros, magistrados y civiles y otros son desaparecidos. El llamado narcoterrorismo, que se consolida en el gobierno de Betancur y atraviesa el de Barco (1986-1990) y Gaviria (1990-1994), es emprendido por el cartel de Medellín,

---

<sup>133</sup>Acevedo Restrepo Delfín. *Educación para la democracia, la paz y los derechos humanos*. Cuarta Edición. Bogotá. Ecoe Ediciones, 1989, p.249

comandado por el ex -Representante a la Cámara Pablo Escobar desde 1970, cometiendo magnicidios sistemáticos como el del Ministro de Justicia Rodrigo Lara Bonilla en 1984, el Director del Periódico El Espectador, Guillermo Cano, de dirigentes de la Unión Patriótica como Leonardo Betancur Posada en 1986, Jaime Pardo Leal en 1987, José Antequera en 1989 y Bernardo Jaramillo Ossa en 1990. El candidato liberal a la presidencia Luis Carlos Galán fue asesinado en 1989 y en 1990 el comandante desmovilizado del M-19, Carlos Pizarro. Fue un periodo de declaración de guerra contra el Estado por parte del Cartel con varios atentados en Bogotá en 1989, uno de ellos la bomba puesta al edificio del DAS, al vuelo 203 de Avianca y a la sede del diario El Espectador. El auge del paramilitarismo financiado por el narcotráfico provocó desde mediados de los 80, una ola de masacres como la de Trujillo en 1986, la de La mejor Esquina, El Tomate y Segovia en 1988, la de la Rochela en 1989 y Cimitarra en 1990. Estos hechos se asociaron al exterminio sistemático de miembros de la Unión Patriótica tanto por narcotraficantes, como Rodríguez Gacha, como por las mismas fuerzas militares en sus operaciones Cóndor (1985), el baile Rojo (1986) y el Plan Esmeralda (1988).<sup>134</sup> A la par de la proliferación de discursos sobre ética ciudadana, de investigaciones sobre democracia y educación, de emisión de políticas educativas y elaboración de propuestas y materiales pedagógicos en la década de los 90, es también desde este momento cuando vendrán las peores acciones del paramilitarismo, especialmente en zonas rurales y contra la población campesina, intensificadas luego del 2001 como efecto de la Ley Patriota de EE.UU, que le permitiría al gobierno Colombiano declarar terroristas a los grupos guerrilleros activos en el momento.

A pesar de este panorama, Acevedo, como otros autores de esta época, en sus textos escolares ignora la situación de violencia en el país y prefiere concentrarse en la escuela y el maestro, para señalar que es imposible obtener una formación en derechos humanos

---

<sup>134</sup> Cepeda Castro Iván. *Genocidio político. El caso de la Unión Patriótica en Colombia*. Documento on line, sin fecha, consultado en: <http://www.desaparecidos.org/colombia/fmcepeda/genocidio-up/cepeda.html#sdfootnote2sym>.

si los maestros no modifican su actitud frente al trabajo docente, es ridículo pretender enseñar derechos humanos con el libro del texto, el trozo de tiza y la verbalización [...] Mientras no se ofrezca al educando oportunidades reales para poder expresarse, es un contrasentido hablar de derechos humanos. Igualmente se requieren medios operativos para poner en funcionamiento una pedagogía que conlleve a la formación de los derechos humanos, a la concientización de los educadores<sup>135</sup>.

Pero esto también lo venían afirmando algunos expertos del MEN, así como los *violentólogos*: la autoridad del maestro ya había sido puesta en entredicho al situarla en contradicción con prácticas democráticas, como si su autoridad por sí misma fuera violatoria de algún derecho y la escuela fuera a la vez el foco originario del virus de la violencia y la promesa esperanzadora de que ella la terminara. Paradoja cuya responsabilidad se hacía recaer con exclusividad, una vez más, sobre los hombros de los maestros.

Esta obligación era señalada desde afuera de la escuela y hacia los maestros, pero desconocía lo que en esa década de los 80 fue un hito histórico para la educación del país. El nacimiento del Movimiento Pedagógico Colombiano, cuyo punto de inicio se dio cuando el centro de promoción EcuMénica y Comunicación Social- CEPECS-, dinamizara una “serie de reflexiones con maestros, dirigentes sindicales y de base, sobre la política educativa, sus fundamentos filosóficos, sus alcances políticos-ideológicos y el proyecto pedagógico alternativo”<sup>136</sup>. Estos análisis se cristalizaron en el primer seminario sobre Educación y Sociedad realizado en el mes de Julio de 1981, en el cual participaron cerca de un centenar de maestros provenientes de varias regiones del país.

La historia de este Movimiento merece más que la mención que se le hace aquí. Pero lo que quiero destacar es que él representaba de alguna manera un maestro y una escuela en transformación, muy distinta a la descrita por los *violentólogos* y mirada con sospecha por quienes añoraban el viejo orden. El Movimiento pedagógico surgió de la convergencia de dos problemáticas: la primera fue el rechazo al diseño instruccional

---

<sup>135</sup>Acevedo Restrepo Delfín. *Educación para la democracia, la paz y los derechos humanos...*p.186

<sup>136</sup>Gantiva Jorge. *Orígenes del Movimiento pedagógico*, en: Revista educación y Cultura No. 1, Bogotá: FECODE, 1984, p.15

como estrategia de mejoramiento cualitativo, por cuanto entrañó a los ojos de los propios maestros una descalificación de su oficio de educador y una limitación de su autonomía intelectual y profesional; y segunda, la voluntad de “rescatar o más bien de hacer por primera vez verdadera para el educador colombiano la identidad de trabajador de la cultura comprometido intelectual y prácticamente con su circunstancia histórica”<sup>137</sup>. Esa acción política fue resignificada más allá de una reivindicación gremial cuando se nutrió, como afirmaba Gantiva, de

dos corrientes que conforman hasta el momento un haz contradictorio; de un lado, el movimiento político, con sus tareas, objetivos y perspectivas que, o bien tomaba la pedagogía como núcleo de su táctica política, o bien la sometía a las tareas centrales del movimiento magisterial. Y, de otro, la búsqueda de una alternativa pedagógica surgida en el seno de los grupos de investigación educativa cuyos esfuerzos teóricos y sugerencias contribuyeron a forjar esta idea<sup>138</sup>.

En el centro del proyecto alternativo pusieron la pedagogía como saber propio, el maestro como intelectual, cuya autoridad estaría “sustentada en el saber, saber que sea apropiado a través de una formación y una vivencia reflexiva de su trabajo cotidiano, en una sociedad dada. Un maestro debe ser ese hombre culto del que habla Gramsci, ese “Intelectual orgánico” que juega un papel fundamental en la dirección política y cultural de la comunidad en la que concretiza su praxis social”<sup>139</sup>

Los maestros agrupados se pronunciaron frente al cientificismo que se pretendía implementar desde la tecnología de la educación y siempre verían con reparo el que la psicología fuera quien dictara las verdades sobre el educar; y tal como criticaron el enfoque conductista, lo harían en los 90 con el constructivismo.

A pesar del debate que se suscitó a raíz de la introducción del enfoque conductista en educación, debate en el que muchos educadores jugaron un papel importante, el conductismo siguió pretendiendo ser el enfoque hegemónico. Presente también en forma más o menos explícita en la Reforma del Currículo y en muchos cursos de capacitación, este enfoque logró incluso penetrar en nuestra

---

<sup>137</sup>Mockus, Antanas. *Movimiento pedagógico y defensa de la calidad de la educación pública*. En: revista Educación y Cultura No. 2, Bogotá: FECODE, 1984

<sup>138</sup> *Ibíd.*, p.13

<sup>139</sup> De Tezanos Araceli. *¿De por qué un Movimiento pedagógico?*, en: *Ibíd.*, p.20

forma de hablar. Desafortunadamente, esta discusión tendió a convertirse en un debate entre corrientes de la psicología y todo ocurrió como si los educadores – desarmados ante los discursos cientifistas- hubiéramos aceptado que la Psicología entrara a mandar en nuestro campo. Se dio una súbita pérdida de proporciones: En vez de apropiarse críticamente el educador de elementos conceptuales provenientes de la Psicología, una corriente psicológica pretendió apoderarse del conjunto de la educación ...Así, frente a la injerencia cultural que significa la promoción de la tecnología educativa en el país y frente a la hegemonía reciente de discursos de Psicólogos y administradores, frente a una exaltación abstracta de la importancia del niño que contribuye a un olvido del maestro, *el Movimiento Pedagógico expresa nuestra voluntad de retomar la palabra, con el fin de recuperar el dominio teórico y práctico sobre nuestro quehacer. Los educadores vamos a pensar colectivamente sobre lo que hacemos y sobre lo que queremos hacer*<sup>140</sup>.

Fue Rodrigo Parra Sandoval quien describiría lo que consideraba la imagen social del maestro y el conflicto que representaba la pedagogía en su función social.

cuando el maestro, dentro de su actividad en la escuela, se enfrenta con situaciones planteadas por dos de los objetivos más importantes de su profesión. La transmisión eficaz de conocimientos y la formación del niño como ciudadano[...] La imagen que los maestros expresan de los objetivos de la docencia coloca, como lo más importante, la formación de ciudadanos, seguida de la importancia de hacer la enseñanza útil a la comunidad, y en tercer lugar, la transmisión de conocimientos. La importancia de considerar el papel que estos dos objetivos de la docencia juegan en la conformación de la imagen del maestro se basa en que ellos demarcan dos de las más sobresalientes avenidas de influencia en la formación del maestro: a) la pedagogía, cuya idea central es la maximización del aprendizaje y que en sus inversiones modernas enfatiza la creatividad y el desarrollo de actitudes críticas hacia el conocimiento y b) una idea de la función que el maestro debe desempeñar como formador de ciudadanos idóneos, con un marco de valores que responde a las formas ideológicas predominantes de la sociedad<sup>141</sup>.

En efecto, ese objetivo de educar para la ciudadanía no se sustentaba sólo por prescripciones legales, ni por interpretaciones académico-científicas elaboradas por fuera de la escuela. El Movimiento Pedagógico juntó de manera explícita la pedagogía y la política, y en la producción intelectual de muchos maestros, a partir de la década del 90, se contrastarán los discursos oficiales y del saber científico en torno a lo que

---

<sup>140</sup> FECODE. *Fundamentos y propósitos del movimiento pedagógico*. En: *Ibíd.*, p.38. La cursiva es original del texto

<sup>141</sup> Parra Sandoval Rodrigo. *Los maestros colombianos*. Bogotá: Plaza y Janés, 1986, p.142

significó lo que caracterizaría en esa década a los discursos sobre la democratización de la escuela colombiana.

#### **4. La democratización del espacio escolar y la escolarización del conflicto, 1991-2001**

El entusiasmo generado por una Nueva Constitución Política, redactada en 1991, que expresaba la conjunción de diversos ideales de muchos sectores sociales y políticos que se asumían representados en ella, se traspuso con un panorama internacional en el que los discursos económicos enfatizaban en los criterios económicos de competitividad, equidad, ingreso y calidad, que desde inicios de la década mostraron una estrecha relación entre el modelo económico y el sector de la educación, pues la dependencia con los organismos externos, como el Banco Interamericano –BID- y el Banco Mundial -BM-, por la deuda externa y las reformas económicas, tendrían incidencia en la forma de manejar y administrar los recursos para este sector.

Podría decirse que la Nueva Constitución fue vista como toda una revolución política, educativa y cultural que prometía el fin de una época signada por el dogmatismo religioso y político bajo un gobierno que también representó la apertura al esquema neoliberal como el de César Gaviria (1990 – 1994). La Nueva Constitución giró en torno al ciudadano y en razón de ello, se señalaron tres aspectos en los que la Constitución de 1991 difería sustancialmente de la Constitución de 1886.

Primero, hay un marco nuevo y amplio de derechos y garantías; y segundo, instrumentos vigorosos de participación política del ciudadano común a través de las consultas, los referendos y la revocatoria del mandato de sus representantes. Tercero, la nueva Carta armoniza la acción entre los poderes en beneficio de la comunidad. La gran virtud de esta Constitución es que los derechos adquieren contenido, fuerza. Los derechos han dejado de ser simples declaraciones o abstracciones y se han vuelto poderes en cabeza de cada individuo.<sup>142</sup>

---

<sup>142</sup>“Ciudadanos estos son sus derechos” El Tiempo. Sección Justicia, 11 de julio de 1991

El ejercicio de las libertades y derechos reconocidos en la Constitución implicó para el ‘nuevo ciudadano’ también responsabilidades, como: i) respetar los derechos ajenos y no abusar de los propios, ii) obrar conforme al principio de solidaridad social, respondiendo con acciones humanitarias ante situaciones que pongan en peligro la vida o la salud de las personas; iii) respetar y apoyar a las autoridades democráticas legítimamente constituidas para mantener la independencia y la integridad nacionales, iv) defender y difundir los derechos humanos como fundamento de la convivencia pacífica; v) participar en la vida política, cívica y comunitaria del país; vi) propender al logro y mantenimiento de la paz; vii) colaborar para el buen funcionamiento de la administración de la justicia; viii) proteger los recursos culturales y naturales del país y velar por la conservación de un ambiente sano; y ix) contribuir al financiamiento de los gastos e inversiones del Estado dentro de conceptos de justicia y equidad<sup>143</sup>.

Sin embargo las secuelas del fenómeno del narcotráfico, que instaló una ‘ética’ propia, la consolidación del paramilitarismo como política de Estado<sup>144</sup>, la agudización del conflicto armado, así como la presencia de gobiernos infiltrados por dineros del narcotráfico como el de Ernesto Samper (1994 - 1998), constituyeron una paradoja con el entusiasmo democratizador de la Constitución. A pesar de ello, y quizá por eso, el lenguaje constitucionalista colmaría en adelante toda acción que pretendiera reivindicar a los individuos como sujetos de derecho y en general a todas las Instituciones modernas como espacios democráticos.

En el paso de esta reforma constitucional, que le implicaba al país transitar de una democracia representativa a una democracia participativa, un nuevo horizonte ético – político parecía ser necesario para la democratización de la sociedad y para la construcción de una ética ciudadana, lo que hizo que la educación fuera vista como el medio más efectivo para lograr esos propósitos.

---

<sup>143</sup> Ibíd.

<sup>144</sup> Al respecto ver el interesante desarrollo de esta tesis en [www.javiergiraldo.org](http://www.javiergiraldo.org)

Bajo el lema de ‘democratización escolar’ los temas alrededor de los cuales se reorganizaron en esta década las prácticas pedagógicas que hicieron posible unas prácticas de ciudadanía en la Institución escolar fueron:

- La convivencia
- La noción de conflicto como parte de las relaciones cotidianas
- La participación como elemento diferenciador entre enseñar la democracia y vivirla dentro de la escuela
- La escuela como el primer espacio de actuación pública del niño
- Educar al ciudadano democrático no es exclusividad de la escuela
- La consolidación de una concepción de formación integral del ser humano desde la idea de múltiples dimensiones como la física, la espiritual, la estética, la ética, la comunicativa y la cognitiva
- Un principio de aprendizaje basado en teorías cognitivas en la que es el niño quien construye conocimiento
- La noción de sujeto de derechos
- Educar desde la noción de desarrollo (moral y cognitivo)
- La relación pedagogía\política
- El maestro demócrata que es guía, orientador, dinamizador y facilitador del aprendizaje de sus estudiantes e investigador e innovador de su práctica
- El privilegio de las capacidades argumentativa, crítica e interpretativa

Estas prácticas se soportaron en diversas estrategias: la primera se expresó en una vasta legislación y producción de política que se originaba frenéticamente, en ocasiones solo con meses de diferencia, la segunda estrategia fue la pedagogización de prácticas jurídicas para regular la convivencia escolar, la tercera; la desescolarización de la educación del ciudadano, la cuarta; la institucionalización del maestro como investigador y la quinta la configurarían las ciencias sociales que rodearon las escuela a partir de la constitución de una nueva capa de expertos que denominaré los

*ciudadanólogos escolares* que analizaron, interpretaron, evaluaron y diagnosticaron la escuela democrática a partir del uso de una amplia gama de conceptos.

#### 4.1. *El frenesí de la política educativa*

La preocupación por la educación del ciudadano se afincaba en distintas posturas: una de ellas confiaba en la posibilidad de que volviera la Urbanidad y la Cívica a las aulas.

conviene insistir en que la base del nuevo pensum debe concretarse en dos materias que han sido poco menos que olvidadas en los programas de estudio. Se trata -y sobre el particular se ha insistido intensamente- de la Historia de Colombia y de la Educación Cívica. A ese abandono de tan importantes materias se debe el hecho, entre otros no menos significativos, de que los nuevos estudiantes carezcan casi por completo de un buen sentido de la nacionalidad y de nuestras instituciones. El nuevo plan de estudios ofrece la gran oportunidad para reparar esa inmensa falla<sup>145</sup>.

El partido conservador se pondría manos a la obra presentando un proyecto de ley en la Cámara de Representantes que volviera obligatoria la enseñanza de la Historia patria, la geografía de Colombia, la cívica y la urbanidad, bajo un argumento similar al del columnista del periódico el Tiempo “la abolición de estas asignaturas de las aulas de clase ha contribuido a aumentar la descomposición social en el país que tiene como causa primaria la pésima educación que impera en la República”<sup>146</sup>. La iniciativa fue archivada pues el ejecutivo consideró que el proyecto era inconveniente por “la concepción parcelada en asignaturas independientes, superado en la mayoría de los países, se opone al modelo educativo que desde hace quince años considera las nuevas condiciones del proceso de aprendizaje”<sup>147</sup>. La discusión, que parecía pedagógica era sobre todo política y se zanjó por la vía de la primera al referirse a la obsolescencia de la

---

<sup>145</sup> “*Un nuevo pensum*”, Editorial de El Tiempo, 6 de septiembre 1990

<sup>146</sup> “*En Los Colegios Oficiales Urbanidad Y Cívica Serían Obligatorias*”, El Tiempo, 20 de octubre e 1990

<sup>147</sup> “*Educación para el año Dos Mil*”, Antonio Cacua Prada, Columna de Opinión, El Tiempo, 1 de junio de 1991

parcelación del conocimiento y a lo que se consideró un avance, con la propuesta de los años 80, de las aéreas integradas.

Pero dado que la Constitución de 1991, se convirtió en emblema de la entrada de la democracia participativa a la vida del país, se hizo obligación del Estado divulgarla y la meta fue hacer que cada uno de los colombianos la conociera, bien por medio de la escuela, de la prensa y de organismos gubernamentales y no gubernamentales. La misma Constitución señaló entonces que en todas las Instituciones educativas oficiales y privadas fuera obligatorio el estudio de la Constitución y la Instrucción Cívica, viejo término de principios del siglo XX, que se combinaba con otro lenguaje centrado en la participación: “Así mismo, fomentar las prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación ciudadana y formar al colombiano en el respeto por los derechos humanos, la paz y la democracia”<sup>148</sup>.

Las adaptaciones de esta obligación se hicieron de acuerdo a la versión que cada quien construyó de los fines de la nueva educación “todos los establecimientos educativos del Distrito tendrán las cátedras de Constitución Nacional dentro del área de sociales, Educación Cívica y Urbanidad, porque hay necesidad de rescatar a Carreño”.<sup>149</sup> Se desarrollaron programas como el adelantado en Bogotá en 1993 denominado *Cultura Civil* que volvía a instalar rituales como el siguiente: “se izara las banderas de Colombia y Bogotá y se cantarían los himnos, todos los lunes en una ceremonia de no más de diez minutos. Este acto estará a cargo del mejor alumno y de uno de los profesores. Para lograr estos propósitos, los docentes del Distrito están convocados a una concertación denominada el ciudadano docente y la formación de ciudadanos”<sup>150</sup>. Esta actividad contaba con el apoyo de la Fundación Social, patrimonio de la Comunidad Jesuita, y de la Consejería Presidencial para la Defensa de los Derechos Humanos.

La primera estrategia fue legal. Sólo en un año se emitieron cuatro actos legislativos y administrativos que “ordenaban” la democratización de la escuela: La ley

---

<sup>148</sup> Artículos 41 y 67 de la Constitución Política de Colombia, 1991

<sup>149</sup> “*La Constitución Nacional se enseñara en los Colegios*”, El Tiempo, 9 de diciembre de 1991

<sup>150</sup> “*Vuelve la izada de Bandera*” El Tiempo, 29 de enero de 1993

107 de enero de 1994 sobre la obligatoriedad de los estudios constitucionales, la Ley General de Educación – LGE- o Ley 115 del 8 de febrero de 1994, la resolución 1600 del 8 de marzo de 1994 y el decreto 1860, reglamentario de la LGE del 3 de agosto de 1994. Se emprendió en ese mismo año una movilización educativa, liderada por intelectuales y líderes del Movimiento pedagógico que habían tenido asiento en la Constituyente, como Abel Rodríguez Céspedes, quien además haría parte del equipo coordinador de la Expedición Pedagógica Nacional, sería Gerente del Plan Nacional Decenal de Educación, 1996 – 2005, y ocuparía la cartera de Viceministro de educación.

Era como si a fuerza de normas jurídicas<sup>151</sup> esa escuela violenta que ‘descubrieran’ los académicos de la *Consejería Presidencial para la Defensa, Protección y Promoción de los Derechos Humanos*, se quisiera borrar de un tajo. Como si la escuela colombiana hasta ese momento, hubiera sido un craso error, lo cual sería repetido una y otra vez en adelante para recordar lo autoritaria, lo obsoleta, lo anacrónica y represiva que había sido y exigir entonces su total transformación, justificar todos los medios para intervenirla, de manera simultánea y sistemática y en ocasiones de manera dispersa. Se estaba ante la emergencia de una nueva escuela.

El año de 1994 iniciaría con la obligación de incorporar el estudio de la Carta en las Instituciones educativas, a los estudiantes se les exigiría estudiarla Constitución por cincuenta horas para obtener el título de bachiller, y en las prácticas de alfabetización debían incluirse como materia de estudio elemental lo relativo a las instituciones democráticas. La tarea ‘pedagógica’ también se le delegó a entidades gubernamentales como la Defensoría del Pueblo, que debía fomentar la enseñanza y la divulgación de los derechos fundamentales y los valores de la participación ciudadana, a la Corte

---

<sup>151</sup>Entiendo norma jurídica como una práctica prescriptiva de ordenamiento que esta dirigida a la regulación del comportamiento de los individuos dentro de una sociedad, que impone derechos y deberes, que es coercitiva, externa al propio individuo y que implica que para que sea legítima debe ceder el poder en quien tiene la potestad de gestionarla. Por tanto tendría el monopolio de ejercer justicia, que para el mundo Moderno sería el Estado. (Cfr. Santo Tomas de Aquino quien define en su obra *Summa Theologieie* la ley como “La ordenación de la razón dirigida al bien común y promulgada por el que tiene a su cargo el cuidado de la comunidad” y Max Weber en su ensayo *La política como vocación*, en el que sustenta su tesis del uso legítimo de la violencia)

Constitucional, la Corte Suprema de Justicia, el Consejo de Estado, el Consejo Superior de la Judicatura, los Tribunales Superiores y los Tribunales Administrativos, que promoverían la divulgación de la jurisprudencia y su doctrina<sup>152</sup>

La propuesta de una nueva Ley General de Educación que se venía forjando, tuvo sus opositores, como el ex constituyente Carlos Corsi Otálora, quien llamó la atención sobre los peligros que encerraba el proyecto de ley que ordenaba modificar las normas sobre la educación nacional, y sobre lo que él consideraba las presiones ejercidas por parte de FECODE para fijar pautas que consideraba restaban al proyecto

la intención de crear una educación moral, religiosa, apta para redimir en parte al futuro hombre colombiano. Se preocupan más en la famosa ley por dar posiciones a los maestros sindicalizados en Fecode, que a expertos en la educación nacional, que ciertamente los hay y muy buenos. En la educación, los viejos preceptos se hacen de lado. La cívica y la historia se abandonan; las bases morales se relajan. Muy poco de religión. En fin, se está creando un colombiano en apariencia nuevo pero desde luego no mejor que el del pasado<sup>153</sup>.

El temor expresado desde 1986 por Delfín Acevedo, del peligro de caer en el ‘vacío moral’ ante la usencia la Cívica y la Urbanidad y la sospecha puesta en los nuevos libros de texto de historia de esa misma década volvía como argumento para mirar con recelo lo que se proponía en el proyecto de la nueva Ley General de Educación

Conocemos textos para alumnos de 9 a 11 años en los colegios oficiales, preparados hábilmente para encauzar al estudiante no por los caminos del saber sino del prurito revolucionario. El contenido de estos libros parece preparado sin tener en cuenta el melancólico final de la etapa socialista-comunista. Tales textos están llenos de intenciones y motivaciones contra los Estados Unidos, contra la oligarquía, y dirigidos a estimular el odio de clases y a justificar el uso de las armas para cambiar el orden social. Como si fuera poco el mal que padecemos por obra de la guerrilla, en estos textos de estudio se coloca como los más grandes personajes de la historia colombiana a Camilo Torres, a Manuel Marulanda Tirofijo, y gracias a Dios, también incluyen a Santander y Bolívar. El análisis de los problemas nacionales parece elaborado por uno de esos

---

<sup>152</sup> Ley 107 de enero de 1994

<sup>153</sup> “¿Educación para qué?”, Editorial, El Tiempo, 12 de julio de 1992

sacerdotes jesuitas cuya fe cubría, y todavía cubre, infortunadamente, una preparación que en lugar de escoger a Cristo se identifica más con Marx<sup>154</sup>.

Por su parte FECODE entendía posible una educación democrática desde tres principios fundamentalmente: la libertad de cátedra, la libertad de métodos pedagógicos y la libertad de textos. Por lo tanto exigiría “plena libertad de método y solamente la definición en unos parámetros que determinen los lineamientos generales del currículo para permitir desde allí una competencia a todo lo largo y ancho del sistema educativo”.<sup>155</sup> Efectivamente esto fue admitido pero la autonomía curricular tendría un contrapeso en la creación de un sistema de evaluación más centralizado.

Concertada la LGE, hubo una definición de la ‘nueva’ educación, concebida como “un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamentaría en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes”<sup>156</sup>, proceso orientado por el objetivo de que los colombianos se apropiaran de los valores y principios de la democracia y el respeto de los derechos humanos<sup>157</sup>. Los nuevos fines trazados para la educación del país en el artículo 5° de la LGE, mostraban varias intenciones. La primera; la intención de democratizar el espacio escolar, que empezaba por reconocer que la educación debía promover derechos y valores acordes con el Estado Social de Derecho que fue proclamado por la Constitución, pero terminaba retomando algunos de los preceptos de la vieja.

No se renunció a la idea de formar un ciudadano obediente de la ley y a la ‘autoridad legítima’, es el mecanismo soberano de la obligación legal de la obediencia; tampoco se desistió del ideal de un ciudadano nacionalista y de la interdependencia mundial que los textos de la cívica de los 60 divulgaban, pero ahora estas ideas se reconocían e incorporaban en las de diversidad étnica y cultural como punto de inflexión de la identidad de los colombianos. La formación del ciudadano útil

---

<sup>154</sup> *Ibíd.*,

<sup>155</sup> Ocampo José Fernando. *Hacia una revolución educativa en Colombia. Ley General de Educación*, en: *Revista Educación y Cultura* No. 25. Colombia: FECODE, 1993, p.24

<sup>156</sup> Ley 115 (Ley General de Educación – LGE-) del 8 de febrero de 1994, artículo 1°

<sup>157</sup> Artículos 5 y 15 de la LGE

de la primera mitad del siglo XX y la de un ciudadano productivo de los años 60 y 70, fueron mantenidas en la finalidad de la ocupación del tiempo libre y de la formación práctica para el trabajo, para la promoción y preservación de la salud y la higiene; pero incorporando en ese objetivo la conservación y la protección del medio ambiente. El fijar como objetivos el acceso al conocimiento y a la tecnología, así como el énfasis puesto en el desarrollo de capacidades intelectuales de los estudiantes con miras a contribuir al desarrollo del país y a que ingresara al “sector productivo”, hace estimar que ese ciudadano que se esperaba formar fuera algo más que un sujeto político, también sería un sujeto económico.

Pero finalmente, los fines de la educación contemporánea hablarían de derechos que no habían sido enunciados antes, como el del pleno desarrollo de la personalidad y la participación ciudadana. El primero se reconocería “sin más limitaciones que las que imponen los derechos de los demás y el orden jurídico, dentro de un proceso de formación integral, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos”<sup>158</sup> y el segundo se referiría a la incidencia que se podría tener “en las decisiones que nos afectan en la vida económica, política, administrativa y cultural de la Nación”<sup>159</sup>.

En cumplimiento del nuevo proyecto ciudadano, la Ley determinó como áreas obligatorias y fundamentales: Ciencias naturales y educación ambiental; Ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia; Educación artística; Educación ética y en valores humanos; Educación física, recreación y deportes; Educación religiosa; Humanidades, lengua castellana e idiomas extranjeros; Matemáticas y Tecnología e informática. Para la educación media académica, además de las anteriores áreas, se incluyeron las ciencias económicas, políticas y la filosofía.

Si se compara este currículo con los de las anteriores reformas se constatará que la salud salió del pensum, que la Constitución política y la democracia aparecen como la ‘nueva’ cívica’, así como el área de la ética y los valores humanos surge separada de la

---

<sup>158</sup> Artículo 5° de la LGE.

<sup>159</sup> *Ibíd.*

educación religiosa, la cual, de modo ambiguo es obligatoria según la ley 115 (LGE) mientras no lo es según la Constitución: “En los establecimientos del Estado ninguna persona podrá ser obligada a recibir educación religiosa<sup>160</sup>. Esto es quizá la mayor evidencia de lo que se estaba transformando en términos de unas prácticas de ciudadanía que situaría por fuera de la escuela la salud como mecanismo de regulación de la población, la apuesta a una laicización de la moral y de la democracia como contenido de esa nueva forma.

El artículo 14 volvió a reiterar la obligatoriedad de los estudios constitucionales, la instrucción cívica, la educación para la justicia, la paz, la democracia, la solidaridad, la confraternidad, el cooperativismo y, en general, la formación en los valores humanos y la participación ciudadana<sup>161</sup>. La ley no exigió asignatura para su estudio por lo que determinó que esta formación debía incorporarse al currículo y desarrollarse a través de todo el plan de estudios. La Ley 1013 de enero del año 2006, modificará los literales a) y d) del artículo 14 de la Ley 115 que se referían al “estudio, la comprensión y la práctica de la constitución y la instrucción Cívica” y “la educación para la justicia, la paz, la democracia, la solidaridad, la confraternidad, el cooperativismo, y en general la formación en valores”. El cambio consistió, para el primer literal, en incluir en el párrafo “será materializada en la creación de la asignatura de urbanidad y cívica, que deberá ser impartida en preescolar, básica y media”. Para el segundo literal la modificación consistió en incluir también en su enunciado la urbanidad. El artículo 3 de esta Ley definió la urbanidad como “todas aquellas orientaciones sencillas impartidas sobre el comportamiento que tienen como fin mejorar la convivencia social”.

La legislación volvió al principio de la Escuela Nueva, al situar al estudiante como el centro del proceso educativo y a exhortar a su participación activa en su propio proceso formativo: “el educando es el centro del proceso educativo y debe participar

---

<sup>160</sup> Artículo 68 de la Constitución Política de Colombia, 1991. Sobre esta contradicción y sus efectos se dará cuenta en el capítulo IV

<sup>161</sup> *Ibíd.*

activamente en su propia formación integral”<sup>162</sup> y a formarse en unos valores específicos, como “la formación en valores éticos, morales, ciudadanos y religiosos, que le faciliten la realización de una actividad útil para el desarrollo socioeconómico del país”<sup>163</sup>. Los discursos de la antigua y la nueva cívica coexisten pero se buscará ahora provocar el efecto de hacer de la democracia una ‘experiencia’ en la escuela y no sólo un contenido, lo que incidirá de manera más efectiva en la modificación de conductas que se pretendan deseables para el logro de producir un ciudadano democrático.

La participación que se le demandaba al estudiante no solo tenía que ver con el conocimiento, sino con acciones políticas, por lo que la ley estableció la presencia estudiantil en diferentes espacios como el gobierno escolar, que además debía garantizar la participación de toda la comunidad educativa.<sup>164</sup> También creó mecanismos como la figura del personero escolar<sup>165</sup> y la construcción del reglamento interno o *manual de convivencia* en el que se estipularon “los derechos y los deberes de los estudiantes”<sup>166</sup>. Mecanismos y espacios que supondrían la consolidación no sólo de los conocimientos sino de actitudes proclives a fortalecer un sistema democrático y a la misma democratización de la escuela. Se concretaba así la figura del “estudiante como sujeto de derechos”

Al mes de expedida la ley, se publicaba la Resolución 1600 de 8 de marzo de 1994, que estableció el *Proyecto de Educación para la Democracia* en todos los niveles de la educación formal, recogiendo lo demandado tanto en la Constitución Política como en la Ley General de Educación. La Resolución expresaba como consideraciones

-Que una de las finalidades del servicio público educativo es la formación en los valores y prácticas democráticas, con el fin de ejercitar al colombiano desde temprana edad, en la participación en las decisiones que afectan la vida económica, política, administrativa y cultural del país;

---

<sup>162</sup> *Ibíd.*, Artículo 91

<sup>163</sup> *Ibíd.*, Artículo 92, que reglamenta el Artículo 16 de la CPC

<sup>164</sup> Artículo 142 LGE. Ya se verá en el capítulo VI como el joven escolar devino en sujeto de participación, figura que comenzó a bosquejarse desde los años 70.

<sup>165</sup> Artículo 94, *Ibíd.*

<sup>166</sup> Artículo 87, *Ibíd.*

- Que el Proyecto de Educación para la Democracia debe hacer parte del proyecto Educativo Institucional de cada establecimiento;
- Que es necesario contribuir desde la institución escolar, a través de los medios más adecuados, en la formación de una cultura política democrática para superar las crisis que afecten la convivencia social<sup>167</sup>.

Tal como se pretendía en la ley, se esperaba que la formación democrática fuera permanente a lo largo del proceso educativo para alcanzar sus objetivos, que en buena medida correspondían a los fijados por la LGE, pero que necesariamente buscaban dar especificidad a las conductas democráticas esperadas:

- El desarrollo de actitudes, habilidades y conocimientos necesarios para la participación responsable como ciudadanos en una sociedad democrática.
- La comprensión, valoración y práctica de la Constitución Política, de la estructura y fines del Estado, de la función de la administración pública y de conceptos tales como libertad, democracia, responsabilidad, ética, orden, autoridad, gobierno, solidaridad, tolerancia y respeto por la opinión ajena, los derechos humanos, las etnias y las culturas, de tal manera que se asuman conductas cívicas dentro de la propia comunidad y en las demás esferas de la vida política y social;
- El reconocimiento, aceptación y respeto de los derechos propios y de los demás para el logro de una sociedad justa y pacífica.
- La práctica y el conocimiento de los mecanismos de participación política y ciudadana que formen a la persona para asumir un papel democrático en las decisiones nacionales, regionales y locales que afecten su conformidad;
- El manejo de los conflictos como algo inherente a las relaciones interpersonales e intergrupales y su resolución sin acudir a la violencia, incorporando la equidad, la negociación y la transacción en la solución de los mismos;
- La adopción de formas de diálogo, deliberación, controversia, concertación, consenso y compromiso frente a las relaciones interpersonales, sociales y políticas;
- El desarrollo de la propia autonomía, de la conciencia personal y de las actitudes críticas y creativas;
- La formación en un ética del trabajo, de las actividades de tiempo libre y de las relaciones con el medio físico natural y creado, y
- El fortalecimiento de la autonomía escolar y el reconocimiento de la historia, la identidad y las culturas nacional, regional y local<sup>168</sup>.

---

<sup>167</sup> Resolución 1600 del 8 de marzo de 1994

<sup>168</sup> *Ibíd.*

Fue esta ley la que introdujo la noción de conflicto como parte de la vida cotidiana y al mismo tiempo la idea de resolución ‘pacífica’ del mismo, lo que derivaría en procesos de formación para ‘aprender’ a hacerlo y esa tarea sería delegada en el MEN y el recién creado Instituto Luis Carlos Galán. Las dos Instituciones serían las encargadas de definir las orientaciones y prestar asesoría a las Secretarías sobre la *educación para la democracia* en los establecimientos educativos y de diseñar y desarrollar planes de formación docente.

Es así como en julio de 1994 el MEN circula el documento *Proyecto Pedagógico de Educación para la Democracia* que precisaba los lineamientos en la materia definiendo *educación para la democracia* como “una opción para transformar la escuela, en un espacio para el desarrollo personal, un fundamento de la convivencia cotidiana y una reflexión y acción permanente sobre la realidad”<sup>169</sup>.

La figura de una escuela contemporánea se perfilaría como un “espacio intercultural, en el que se expresa la diversidad de la que habla la Constitución Nacional; como espacio de reflexión en el que se cualifican sus conflictos y sus soluciones; integradora, abierta y participativa”<sup>170</sup>. Esta idea de escuela va a resultar definitiva en la configuración de tecnologías de formación que terminarían afianzando una primera relación tensional: diversidad/conflicto.

El proyecto pedagógico de educación para la democracia se concebiría en este documento, como una estrategia para que cada comunidad educativa lo diseñara siguiendo dos propósitos: uno; como una manera de mantener y desarrollar los nuevos espacios e instrumentos de organización y participación en la vida escolar, y dos; para generar una dinámica institucional en donde la reflexión, análisis y discusión de los fundamentos de la institución y de sus prácticas escolares constituyeran un verdadero proceso de educación ‘en y para la democracia’, promoviendo el conocimiento y respeto por los derechos humanos, la formación de “sujetos sensibles, críticos, imaginativos, solidarios y participativos a partir de la consolidación de la autoestima y de la

---

<sup>169</sup> MEN. *Proyecto Nacional de Educación para la Democracia*, Julio de 1994, p.3

<sup>170</sup> *Ibíd.*, p.4

autoidentidad como actores sociales”,<sup>171</sup> lo cual supondría transformar las relaciones autoritarias en la escuela, con el medio físico y natural, formar la ética democrática del trabajo y en actividades de tiempo libre, fortalecer la autonomía escolar y reconocer la historia, la identidad y las culturas nacional, regional y local.

Una segunda relación tensional que se configura es la de participación/autoridad, que problematizaría justamente el lugar del maestro. Esa relación parece poner en esquinas distintas la participación del estudiante, que dependería de la “autoestima y la autoidentidad como actor social”, y en la otra la legitimidad de la autoridad del maestro, la cual ya venía fragilizándose con los discursos de los *violentólogos*. Será justamente esta noción de autoridad, que está en el corazón mismo del saber pedagógico y a la vez en las intervenciones políticas sobre la escuela, la que se ponga en discusión.

Se propuso para el desarrollo y elaboración del proyecto pedagógico tres ejes o dimensiones teóricos-prácticos: a) enseñanza y democracia, b) escuela y democracia, y c) comunidad escolar y democracia. El primer eje planteaba justamente una redefinición de las relaciones tradicionales de autoridad entre el maestro y sus alumnos y la noción misma de autoridad. Cuestión que no será de poca monta pues justamente esta noción de autoridad es la que está en el corazón mismo del saber pedagógico y de las intervenciones políticas en la escuela. En el segundo eje, se invitaba a transformar radicalmente la organización y funcionamiento tradicionales de la escuela en la perspectiva de “una democratización de la vida escolar”<sup>172</sup>. El tercer eje hacía referencia al “debilitamiento de las fronteras escolares” como situación ‘real’ de interacción enriquecedora entre los actores escolares y comunitarios; es la figura del gobierno escolar la que se muestra como una posibilidad de vinculación y participación de agentes comunitarios en la organización, orientación y funcionamiento de la institución educativa.

Los ejes de la propuesta curricular estarían articulados por doce valores, que no fueron recogidos por los lineamientos curriculares de Constitución Política y

---

<sup>171</sup> *Ibíd.*, p.7

<sup>172</sup> *Ibíd.*, p.21

Democracia publicados en 1998, pero si por el *Proyecto de Educación Sexual* que en 1996 publicaría doce fascículos con los valores propuestos: identidad, reconocimiento, tolerancia, reciprocidad, igualdad, pertenencia, solidaridad, respeto, ética ciudadana, responsabilidad, conciencia crítica y participación. Cada uno de ellos ubicado en un grado escolar<sup>173</sup>.

El gobierno de sí mismo ha sido un viejo ideal de la pedagogía, que se recoge de nuevo en esta propuesta, pero que traería nuevas maneras de lograrla. “Educar significa desarrollar la capacidad y la voluntad de gobernarse asimismo”<sup>174</sup> y la educación para la democracia sería una de ellas, presentada como una invitación abierta a trabajar conjuntamente por la formación de personas que deben entender “el sentido de la reciprocidad, del respeto mutuo y de la existencia real y activa del otro [...] Sin embargo la tensión entre el individualismo y el colectivo plantea un conflicto permanente cuya resolución debe tender hacia un equilibrio consciente y responsable entre estos dos órdenes de interés”<sup>175</sup>. Así en esta propuesta se planteaba hacer del estudiante

un ciudadano respetuoso de los derechos humanos, la paz, el pluralismo, el orden jurídico, la dignidad de las personas y la convivencia social. El ciudadano así formado estará en capacidad de participar democráticamente en las actividades de la vida social. En este orden de ideas, la escuela es un espacio privilegiado para aprender a resolver las diferencias de un modo democrático, apelando a la concertación, a la transacción y a la solución no violenta de los conflictos”<sup>176</sup>

El conocimiento de la teoría de la Democracia se vuelve importante, pero vista esta como experiencia histórico-social. Se acepta que la formación en valores es necesaria desde una enfoque de formación del juicio, de la capacidad dialógica y del desarrollo de tres habilidades que según el documento del MEN, son especiales: el manejo de información, la resolución de conflictos y el establecimiento de relaciones

---

<sup>173</sup> No se pudo seguir el rastro de este vacío en los Lineamientos. Pareciera que usaron esta “lista” de valores en el proyecto de educación sexual como por no perder el trabajo; y en 1998 no teniendo caso ya retomarlos, armaron una propuesta distinta. El Proyecto de Educación Sexual será tema de análisis en el capítulo VII

<sup>174</sup> *Ibíd.*, p.12

<sup>175</sup> *Ibíd.*, p.27

<sup>176</sup> *Ibíd.*, p.28

empáticas. Finalmente deja enunciada una propuesta a la comunidad académica para investigar temas como la tutela en la educación, la comunidad educativa, los derechos humanos en la escuela, la resolución de conflictos escolares, el gobierno escolar y la Escuela Nueva.

En agosto de 1994, unos meses después de expedida la Ley y la Resolución 1600, se publica el decreto 1860 que define que “todo establecimiento educativo debe elaborar y poner en práctica con la participación de la Comunidad Educativa, un Proyecto Educativo Institucional que exprese la forma como se ha decidido alcanzar los fines de la educación, definidos por la ley, teniendo en cuenta las condiciones sociales, económicas y culturales de su medio”<sup>177</sup>. En sus artículos 14 y 15 estipuló los contenidos y adopciones del Proyecto Educativo Institucional, el cual fue dispuesto como un proceso democrático que podía ser construido con los estudiantes y el cual debería contener entre otros aspectos

las acciones pedagógicas relacionadas con la educación para el ejercicio de la democracia, para la educación sexual, para el uso del tiempo libre, para el aprovechamiento y conservación del ambiente, y en general, para los valores humanos, el manual de convivencia y el reglamento para docentes, los órganos, funciones y formas de funcionamiento del Gobierno Escolar<sup>178</sup>.

Estas dos figuras, el manual de convivencia y el gobierno escolar, ameritan ser descritos por lo que conceden a los estudiantes y por ser instancias donde se expresa de manera más clara los dos cambios de fondo que hemos venido identificando: uno, la escolarización del conflicto –la introducción de la noción de conflicto y sus efectos en la escuela-, y dos, la ‘democratización’ no sólo de las relaciones sino también de las responsabilidades de la gestión de la escuela.

El reglamento o manual de convivencia, según el decreto, debía contener una definición de los derechos y deberes de los alumnos y de sus relaciones con los demás estamentos de la comunidad educativa. En particular debería contemplar los siguientes aspectos:

---

<sup>177</sup> Decreto 1860 de 1994

<sup>178</sup> *Ibíd.*

- Las reglas de higiene personal y de salud pública que preserven el bienestar de la comunidad educativa, la conservación individual de la salud y la prevención frente al consumo de sustancias psicotrópicas.
- Criterios de respeto, valoración y compromiso frente a la utilización y conservación de los bienes personales y de uso colectivo, tales como equipos, instalaciones e implementos.
- Pautas de comportamiento en relación con el cuidado del medio ambiente escolar.
- Normas de conducta de alumnos y profesores que garanticen el mutuo respeto.
- Deben incluir la definición de claros procedimientos para formular las quejas o reclamos al respecto.
- Procedimientos para resolver con oportunidad y justicia los conflictos individuales o colectivos que se presenten entre miembros de la comunidad.
- Deben incluir instancias de diálogo y de conciliación.
- Pautas de presentación personal que preserven a los alumnos de la discriminación por razones de apariencia.
- Definición de sanciones disciplinarias aplicables a los alumnos, incluyendo el derecho a la defensa.
- Reglas para la elección de representantes al Consejo Directivo y para la escogencia de voceros en los demás consejos previstos en el presente Decreto.
- Debe incluir el proceso de elección del personero de los estudiantes.
- Calidades y condiciones de los servicios de alimentación, transporte, recreación dirigida y demás conexos con el servicio de educación que ofrezca la institución a los alumnos.
- Funcionamiento y operación de los medios de comunicación interna del establecimiento, tales como periódicos, revistas o emisiones radiales que sirvan de instrumentos efectivos al libre pensamiento y a la libre expresión.
- Encargos hechos al establecimiento para aprovisionar a los alumnos de material didáctico de uso general, libros, uniformes, seguros de vida y de salud.
- Reglas para uso del bibliobanco y la biblioteca escolar<sup>179</sup>.

Pero habrá que ver la continuidad que hubo entre el antiguo *reglamento escolar* y el ahora denominado *manual de convivencia*. Los reglamentos escolares sirvieron durante muchos años para difundir normas y el ideal de comportamiento de los estudiantes, pero desde una perspectiva disciplinaria, esto es, organizando lo que era permitido o prohibido. Ese mecanismo buscaba organizar la vida escolar y ritualizarla, organizando espacios, tiempos, actividades, el lenguaje, el cuerpo, a partir de normas que se pretendieron universales y válidas para todos en la escuela. Propuso un orden, jerarquizó unas relaciones y definió un estatuto que asumiría cada quien en su posición

---

<sup>179</sup> *Ibíd.*, Artículo 17

de sujeto. Definió derechos y deberes, funciones y roles, estipuló qué se debía o podía hacer, cuándo y dónde, de manera secuencial y procedimental en función de un modelo ideal de “sociedad escolar”. Los intelectuales de la pedagogía “descuartizaron” con sus análisis este instrumento.<sup>180</sup>

Pero el manual de convivencia se quiso distinto, lejano de ese mecanismo de disciplinamiento inflexible y vertical que representaba el reglamento, por lo que para estar a tono con los discursos democratizadores de la sociedad, de la educación y de la escuela, sus enunciados deberían asemejarse al de un ‘contrato social’, de un ‘pacto’ en el que se consensuaran las normas, con el que se llegara a ‘acuerdos’ en las maneras de proceder y de comportarse. Este puede ser un mecanismo de soberanía, que supone un poder originario que se “cede el contrato como fuente de poder político”<sup>181</sup> y que se incorpora en la forma ‘escuela democrática’

El manual de convivencia se dispuso así como una figura más democrática y delegativa del poder, en la forma de democratización de la soberanía. La participación de todos en su construcción también fue una forma de distribuir entre todos la función de regularse unos a otros, así el control escolar se ramificaría pues no era ejercido más por una sola instancia ni en una sola dirección. Esto no significa que en el viejo reglamento no hubiera resistencias ni conflictos, sino que en su forma propia de gobierno de la escuela éstos eran situados al margen. El manual de convivencia ahora hacía uso de aquello que el reglamento negaba, para gobernar de otro modo.

El manual reconoció el conflicto como parte constitutiva de la convivencia en la escuela. Es el efecto del reconocimiento y visibilidad de la diversidad, *del otro diferente incluido*, como máxima de la democracia contemporánea. Así, el asunto no era ya buscar las maneras de invisibilizar o de excluir, sino saber qué se hacía con *ese otro* y sus intereses distintos, cómo compaginar y hacer de la escuela un lugar ya no de exclusión sino incluyente. El conflicto está, existe, ahora se debe aprender a resolverlo a

---

<sup>180</sup> Calonge Patricia y Quiceno Humberto. *Análisis de un reglamento escolar*, en Revista Educación y Cultura, No. 4, Bogotá: FECODE, 1985, pp.51-57

<sup>181</sup> Foucault Michel. *Defender la sociedad...*p.30

tramitarlo, a negociarlo, a gestionarlo por lo que las técnicas de resolución de conflictos aparecerán como una habilidad social, como una capacidad del ser humano que debe adquirirse y como una metodología formalizada y aplicable a todo tipo de conflictos.

De otro lado, la vieja figura del gobierno escolar<sup>182</sup> se reactualizaría para poder prefigurar un espacio en el que las iniciativas de los estudiantes, maestros, administradores y padres de familia tuvieran lugar y se pudiera materializar la emblemática consigna de la participación. Todos podrían incidir en aspectos como la “verificación del reglamento escolar, la organización de las actividades sociales, deportivas, culturales, artísticas y comunitarias, la conformación de organizaciones juveniles y demás acciones que redunden en la práctica de la participación democrática en la vida escolar”<sup>183</sup>.

En el capítulo cuarto del decreto 1860, “El Gobierno Escolar y la Organización Institucional”, se distribuyen y clasifican las instancias de gobierno estructurándose toda una jerarquización organizacional de la participación:

1. El Consejo Directivo, como instancia directiva, de participación de la comunidad educativa y de orientación académica y administrativa del establecimiento.
2. El Consejo Académico, como instancia superior para participar en la orientación pedagógica del establecimiento.
3. El Rector, como representante del establecimiento ante las autoridades educativas y ejecutor de las decisiones del gobierno escolar” (Decreto 1860 de 1994).

---

<sup>182</sup>Decreto 1860 de 1994, artículos 14. El historiador Jorge Orlando Melo sitúa la aparición del gobierno escolar en los años 1933-1934, en el análisis que hace de la cartilla de lectura y escritura *La Alegría de leer*. Al respecto Melo señala: “*La Alegría de leer*, por otra parte, incorporaba contenidos que, aunque convencionales y alejados de todo partidismo, reflejaban una nueva visión de la escuela y del país. Mientras su exaltación de la religión y los valores familiares la hacían aceptable para los conservadores, la defensa de la tolerancia y la igualdad moral y legal de todos los ciudadanos la acercaba a algunos temas del liberalismo. Un buen ejemplo de los valores que trataba de señalar --nuevo frente a las cartillas anteriores-- es el del gobierno escolar, elegido por los alumnos, como escuela de democracia y de respeto a las ideas del otro. La elección de presidente de clase, en la que se oponen el rico que trata de comprar con regalos a sus electores y el joven pobre y responsable, triunfador a la postre, resulta aún interesante, pese a su obvio moralismo”. Melo, Jorge O. *Alegría de leer*. En: Revista *Credencial Historia* No. 10, Bogotá: Credencial, 1999. El gobierno escolar ya había sido propuesto en los manuales norteamericanos que circularon durante la Reforma Instruccionista de 1870, pero no fue implementado en las escuelas. Ver: Sáenz, Saldarriaga, Ospina. *Mirar la infancia...* Vol. I, p.

<sup>183</sup>Ley General de Educación, 1994, Art. 142

En el primer órgano de representación participa un estudiante elegido por el Consejo estudiantil, entre los alumnos de último grado. Esto significará que la mayoría de las veces el joven adolescente estará rodeado de 7 adultos entre quienes se encuentran el rector, dos docentes, dos padres de familia, un representante de los ex alumnos y uno del sector productivo.

Este Órgano tendría como funciones tomar las decisiones que afecten el funcionamiento de la institución, servir de instancia para resolver los conflictos “una vez se hayan agotado los procedimientos previstos en el manual de convivencia”, adoptar el manual de convivencia, fijar los criterios para la asignación de cupos, asumir la defensa y garantía de los derechos de toda la comunidad educativa, aprobar el plan anual de actualización académica del personal docente, participar en la planeación y evaluación del PEI y el currículo, estimular y controlar el buen funcionamiento de la institución, establecer estímulos y sanciones para el buen desempeño académico y social del alumno, participar en la evaluación de los docentes, directivos y administrativos, recomendar criterios de participación de la institución, establecer el procedimiento para permitir el uso de las instalaciones, promover las relaciones con otras instituciones escolares, fomentar las asociaciones de padres de familia<sup>184</sup> y de estudiantes, reglamentar los procesos electorales, de los que trata el decreto, aprobar el presupuesto y darse su propio reglamento.

En 1996, el Plan Nacional Decenal de Educación también incluiría en su redacción una gran variedad de términos que indicaban la aspiración a lograr una

---

<sup>184</sup> Mediante decreto 1286 de 2005, se derogarían varios artículos del decreto 1860 que hacen alusión a la figura de Asociación de Padres de Familia y así desliga la figura ‘Consejo de padres de familia’ de la Asociación, que se diferencia de esta última porque no “requiere registro ante ninguna autoridad y para pertenecer a él no se podrán establecer cuotas de afiliación o contribución económica de ninguna especie.” La figura de la Asociación queda completamente desvinculada de la Institución Escolar, pues la única finalidad reconocida directamente con el colegio es la de “apoyar la ejecución del proyecto educativo institucional y el plan de mejoramiento del establecimiento educativo”. Dentro de las funciones del Consejo está la de “apoyar las actividades artísticas, científicas, técnicas y deportivas que organice el establecimiento educativo, orientadas a mejorar las competencias de los estudiantes en las distintas áreas, incluida la ciudadana y la creación de la cultura de la legalidad”, con lo que los padres quedan comprometidos en la ‘educación ciudadana de sus hijos’ lo cual será reforzado con el formato de cartilla de los estándares en competencias ciudadanas que fue dirigida a la ‘opinión pública’ pero en especial a los padres.

democracia en el país, en la educación y en la escuela. De hecho, la misma formulación del Plan se quiso ‘ampliamente participativa’, deliberativa y concertada sobre lo que se esperaba de la educación para los próximos diez años, recomendación dada también por la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo, instalada en 1993<sup>185</sup>, que veía necesario un nuevo sistema educativo que fomentara actividades científicas y tecnológicas, así como culturales y socioeconómicas. “Ello permitirá una reestructuración conceptual y organizativa, una reordenación del imaginario colectivo y la generación de nuevos valores, comportamientos, actitudes cognitivas y prácticas organizaciones adaptadas al mundo moderno”<sup>186</sup>. Atendiendo a los diagnósticos de crisis, el Plan se fijaba como objetivo lograr un consenso nacional en torno a un proyecto educativo que formara “seres humanos integrales, comprometidos socialmente en la construcción de un país en el que primen la convivencia y la tolerancia, seres humanos con capacidad de discrepar y argüir sin emplear la fuerza, seres humanos preparados para incorporar el saber científico y tecnológico de la Humanidad en favor de su propio desarrollo y del país”<sup>187</sup>. Para lo que manifestaba la necesidad de fortalecer el Estado Social de Derecho, la Sociedad Civil, la transformación del aparato productivo, la internacionalización de la economía, la búsqueda de la equidad y la justicia social, el reconocimiento de la diversidad étnica, cultural y regional, fortalecer las relaciones de integración con otros países especialmente Latinoamericanos y finalmente lograr que el país se apropiara de lo más avanzado del conocimiento.

Proponía una nueva Institución escolar que fuera productiva, haciendo referencia a la adquisición de los saberes sociales relevantes, moderna y democrática. Un educador capaz de producir conocimientos e innovaciones en el campo pedagógico y que fuera democrático en sus modos de enseñar. Quiso que la educación fuera un “propósito

---

<sup>185</sup> La Misión estuvo conformada por Rodolfo Llinás, Carlos Vasco, Eduardo Aldana; Luis Fernando Chaparro, Rodrigo Gutiérrez, Marco Palacios, Manuel Elkin Patarroyo, Eduardo Posada, Ángela Restrepo y Gabriel García Márquez, todos personalidades de la ciencia y la cultura, al punto que conocida como la “Misión de Sabios”.

<sup>186</sup> Vasco et al. *Misión de Ciencia, Educación y desarrollo. Colombia: al filo de la oportunidad...*, p.190

<sup>187</sup> MEN. Plan Nacional Decenal 1996-2006, Colombia: MEN, 1996, p.3 Documento on line consultado en: [http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-121191\\_archivo.pdf](http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-121191_archivo.pdf)

nacional y un compromiso de todos”, que se reconociera como eje del desarrollo humano en sus dimensiones social, político intelectual, físico, ético, afectivo, moral y estético. “Lograr que la educación sirviera para el establecimiento de la democracia, el fomento de la participación y la construcción de la convivencia pacífica”<sup>188</sup>, formar ciudadanos que contribuyeran al desarrollo del país, afirmar la unidad nacional, dentro de la diversidad cultural, superar toda forma de discriminación, impulsar la ciudad educadora para la educación extraescolar y “ofrecer una educación de calidad”.

Era indispensable para ese nuevo país, un nuevo proyecto político, ético y educativo. No sólo el sistema debía transformarse, también la misma institución para lo cual estaba, por lo menos desde la ley y la política, todo dispuesto. Se esperaba toda una revolución cultural en la sociedad y en la escuela. Pero el origen disciplinario de la *forma* escuela debería afrontar una posible incompatibilidad con los principios democráticos que orientarían en adelante la vida escolar pues se expondría al reto de organizar, formalizar y regular la convivencia en la escuela. Muchos verían que ese reto no podría ser asumido con éxito, por lo menos como lo esperaban desde lugares externos a la escuela, con lo que emergieron acciones diseñadas para intervenirla con nuevos discursos y con nuevas demandas que harían que la escuela incorporara otros mecanismos de soberanía convirtiéndola en un espacio jurídico-político. Esta será la hipótesis que rastreamos a continuación.

#### 4.2. *La Pedagogización de la Ley y la Juridización de la Escuela*

He mostrado cómo los discursos jurídicos y científicos instalaron una necesidad frente al enunciado de la escuela violenta: la de democratizar la escuela, lo que implicó paradójicamente una escolarización del conflicto, lo cual a su vez tuvo un efecto que se hizo visible cuando el tema de la convivencia escolar emergió como un imperativo a ser cumplido por la Institución escolar.

---

<sup>188</sup> *Ibíd.*, p.8

Pero antes de que aparecieran dentro de la escuela, e incluso fuera de ella, tecnologías de formación que pretendieron tramitar pedagógicamente el conflicto, fue una instancia del orden jurídico, la Corte Constitucional, la que empezó a regular la convivencia escolar, con un doble efecto que he denominado aquí: la pedagogización de la ley y la juridización de la escuela.

La Corte es un organismo perteneciente a la rama judicial del Poder Público, creado por la Constitución Política, y a la que se le confió la guarda de la integridad y supremacía de la Carta. Una de sus funciones, descritas en el artículo 241 de la Constitución, consiste en decidir sobre las demandas de constitucionalidad que promuevan los ciudadanos contra las leyes, los decretos con fuerza de ley dictados por el Gobierno y los actos legislativos reformativos de la Constitución.

La *acción de tutela* se estableció en 1991 como instrumento para la protección de los derechos fundamentales consagrados en la Constitución Política<sup>189</sup> y ha tenido como fin expreso la protección inmediata de los derechos fundamentales cuando éstos resulten vulnerados o amenazados por la acción u omisión de cualquier autoridad pública o por particulares encargados de la prestación del servicio público. Es la Corte Constitucional la encargada de revisar la acción de tutela y dictar sentencia o emitir fallo.

En la Constitución Política de Colombia la Educación fue reconocida como un derecho fundamental de la persona, en especial de los niños. Como derecho fundamental es protegido por las instancias jurídicas correspondientes, que deben garantizar no sólo que el Estado brinde a los niños y jóvenes el acceso a la educación sino también su permanencia en el sistema educativo.

Este derecho ha sido objeto hasta el presente, de numerosas acciones de tutela por diferentes actores. Uno de ellos es el docente que acude a ella para defender el derecho de libertad de cátedra y al trabajo. Otro es el estudiante que instaura la tutela para defender su derecho a la educación y por esa vía al libre desarrollo de la personalidad y a otros derechos individuales. Son los fallos sobre estas tutelas los que

---

<sup>189</sup> Artículo 86 de la Constitución Política de Colombia, 1991

permiten ver algunas de las transformaciones de las relaciones y las prácticas en la escuela.

Si bien la Ley General de Educación situó al estudiante como eje central del proceso de aprendizaje, también lo definió como un sujeto que podría participar en su propia formación, posición que la Corte Constitucional reforzó:

A diferencia de la Carta [de 1886], el sujeto educativo no es pasivo o enteramente, sumiso, carente de toda iniciativa, marginado o ajeno a la toma de decisiones y al señalamiento de los rumbos fundamentales de su existencia. Es por el contrario, titular y privilegiado de una dignidad humana que pervade y condiciona el contenido del ordenamiento, así como también del derecho al libre desarrollo la personalidad, ala educación, a la asociación, a la participación democrática. Luego de haber democratizado los procedimientos de adquisición y pérdida del poder en el estado, es necesario ahora, democratizar el ejercicio del poder en la sociedad civil<sup>190</sup>

Si el sujeto escolar era reconocido como un individuo que participaba en su propio proceso de formación, también se asumió como un sujeto autorresponsable de ese proceso. Responsabilidad que tendría que ver con el cumplimiento de los deberes que se relacionaban con el usufructo del derecho: "el no responder el estudiante a sus obligaciones académicas y de comportamiento exigido por los reglamentos, puede dar lugar a la sanción establecida en el ordenamiento jurídico para el caso y por el tiempo razonable que allí se prevea, pero no podría implicar su pérdida total, por ser un derecho inherente a la persona (se refiere a la educación)"<sup>191</sup>.

Así, la permanencia en el sistema educativo también correspondería a la responsabilidad que debía asumir el estudiante tanto en el rendimiento intelectual como con las obligaciones del ámbito de la disciplina escolar. De ese modo, el reconocimiento del derecho era también la asignación de un deber:

Si bien la educación es un derecho fundamental y el estudiante debe tener la posibilidad de permanecer vinculado al plantel hasta la culminación de sus estudios, de allí no se puede colegir que el centro docente esté obligado a

---

<sup>190</sup> Sentencia de la Corte Constitucional T-524/92 (1992) consultada en <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/query.idq>

<sup>191</sup> Sentencia de la Corte Constitucional T-02/92 (1992) consultada en <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/query.idq>

mantener indefinidamente entre sus discípulos a quien de manera constante y reiterada desconoce las directrices disciplinarias y quebranta el orden impuesto por el reglamento educativo"<sup>192</sup>.

Es justamente en el cumplimiento de los deberes en el ámbito de la disciplina que la figura del manual de convivencia se vuelve objeto de poder, en tanto el estudiante se visibiliza como la otra parte en pugna, que en la figura del anterior reglamento de disciplina no se reconocía. El manejo y tratamiento de los aspectos disciplinarios que se trataban en los reglamentos estudiantiles ahora se traslada a un nuevo instrumento que se pretende producto de la participación y del consenso en la construcción de unos acuerdos mínimos, que bien puede decirse estaban en consonancia con los discursos de la paz y la democracia de las últimas décadas en el país.

Y aunque la Ley 115 especificó la elaboración del manual de convivencia y el decreto 1860 daba las pautas para una construcción colectiva del mismo, fue la Corte Constitucional la que de manera prolífica definió el significado de los manuales de convivencia. Al respecto la Corte ha dicho:

[...] un reglamento que consulte las nuevas realidades del educando no debe ser simplemente un instrumento de autoritarismo irracional llamado a reprimir expresiones de conducta que bien puede ser opciones abiertas por la propia Carta como formas alternativas de realizar la libertad de vivir, que no otra cosa es el derecho al libre desarrollo la personalidad consagrado en artículo 16 de la Carta vigente. En otros términos, los reglamentos de las instituciones educativas no podrán contener elementos, normas o principios que estén en contravía de la Constitución vigente como tampoco favorecer o permitir prácticas entre educadores o educandos que se aparten de la consideración y el respeto debidos a la privilegiada condición de seres humanos; tales como tratamientos que afecten el libre desarrollo de la personalidad de los educandos, su dignidad de personas nacidas en un país que hace hoy de la diversidad y el pluralismo étnico, cultural y social principio de praxis general<sup>193</sup>

---

<sup>192</sup>Sentencia de la Corte Constitucional T-519/92(1992) consultada en <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/query.idq>

<sup>193</sup>Sentencia de la Corte Constitucional T-524/92 (1992)<http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/query.idq>

La Corte señalaría a la escuela el carácter obligatorio de los manuales de convivencia y la vinculación de estos a la ley y a la Constitución, estableciendo como límites de los manuales la autonomía e intimidad de los estudiantes.

los reglamentos de las instituciones educativas no pueden entrar a regular aspectos que de alguna manera puedan afectar los derechos constitucionales de los educandos, pues si ello está vedado a la ley, con mayor razón a los reglamentos... en tal virtud, dichos reglamentos no pueden regular aspectos o conductas del estudiante, ajenas al centro educativo, que puedan afectar su libertad, su autonomía o su intimidad o cualquier otro derecho, salvo el elemento de que la conducta externa del estudiante tenga alguna proyección de injerencia grave, que directa o indirectamente afecten la institución educativa<sup>194</sup>.

A lo largo de esta investigación se analizarán acciones de tutela en relación con el libre *desarrollo de la personalidad* y la *objeción de conciencia*; por ahora bastará, sin embargo, para mostrar cómo el derecho penal hizo presencia en su forma más pura en la escuela, hacer una mención al derecho al *debido proceso*. Según el artículo 29 la Constitución Política, “nadie podrá ser juzgado sino conforme a las leyes preexistentes al acto que se le imputa, ante juez o tribunal competente y con observancia de la plenitud de las formas propias de cada juicio”. La Corte Constitucional indicó que las instituciones educativas no estarían exentas de cumplir con este precepto constitucional que se aplica en el momento de imponer sanciones a alguien. Así, el principio constitucional que reza que ‘toda persona se presume inocente mientras no se le haya declarado judicialmente culpable’, se instaló en la escuela para exigir en adelante un *debido proceso* en el cual la persona juzgada podría exponer sus propias razones, dar versión libre de los hechos y aportar pruebas en su defensa antes del imposición de la sanción. El derecho penal, que había sido concebido como contenido a ser enseñado en la antigua cívica, en este momento se *pedagogiza*, es decir se convierte en una ‘experiencia’ dentro del espacio escolar, mientras este a su vez funge como un juzgado. Es una juridización de la escuela, que si bien en sentido general había sido característica de los mecanismos disciplinarios, la novedad radical acá es que se toma en serio el

---

<sup>194</sup> Sentencia de la Corte Constitucional T-386/94 (1994) <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/query.idq>

otorgamiento al estudiante de la condición de sujeto civil de derecho, tanto como se convierte al maestro en contraparte civil de un conflicto que recusa el ejercicio clásico e incuestionado de su autoridad pedagógica y disciplinaria.<sup>195</sup>

Si bien el decreto 1860 de 1994 establecía que los manuales de convivencia debían incluir procedimientos para resolver de manera oportuna y justa los conflictos individuales o colectivos que se presentaran entre los miembros de la comunidad, y para ello también consideraba la creación de instancias de conciliación y diálogo, la Corte señaló que "los manuales de convivencia deben establecer procedimientos claros que les permitan a los jóvenes manifestar institucionalmente su disenso ante las normas educativas, expresar diferentes formas de pensar y lograr la orientación inmediata de la comunidad en los conflictos y experiencias que los afecten a través de soluciones democráticas que fortalezcan el diálogo"<sup>196</sup>.

Pero la mayor riqueza discursiva de estas acciones de tutela está en el entramado argumentativo que deja ver la posición de cada uno de los sujetos implicados; el demandante, el demandado y el juez, mas el objeto que los relaciona y el conflicto: todo ello configura un plano multidimensional de la escuela dado por: i) una dimensión política de la educación que prefigura la idea de participación ciudadana, ii) una dimensión pedagógica que confronta la práctica misma del maestro, como otro cualquiera que representa una de las partes en una disputa legal con su contrario directo, que en este caso es el estudiante iii) una dimensión escolar del conflicto que lo sitúa como objeto de fuente de reflexión, discusión y revisión y iv) una dimensión jurídica en el momento en el que aparece el padre de familia que se vincula como tutor, dada la minoría de edad del niño o joven, lo cual le permite representarlo en la querrela y actuar en una relación simétrica adulto-adulto, sin mencionar que detrás de la instauración de la tutela está la figura del abogado. Finalmente, la dimensión jurídica también se

---

<sup>195</sup> Foucault en Vigilar y Castigar había establecido que uno de los mecanismos propios del dispositivo disciplinario es una especie de "poder judicial" de los "vigilantes" sobre los "vigilados", pero allí no había un ejercicio jurídico en sentido pleno.

<sup>196</sup> Sentencia de la Corte Constitucional T-065/93 (1993)  
<http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/query.idq>

explicita en el momento en que se dicta sentencia y se impone la sanción. Así, la enseñanza ‘experiencial’ de la ciudadanía, se traduce a la vez, por una presencia ‘experiencial’ del poder soberano y su tecnología jurídica, y ya no como un simulacro pedagógico del funcionamiento de las instituciones del Estado, sino como un real drama judicial entre los protagonistas clásicos del acto pedagógico.

En el ejemplo que se toma aquí se describe la solicitud de una madre de familia que en representación de su hija instauraba la acción por violación al debido proceso: este caso deja ver cómo el tema del conflicto en su versión negativa, o el de la convivencia en su versión positiva, logra mediante un tercero, la Corte, invadir incluso lo impensable, lo que se creería fuero exclusivo de la práctica del maestro:

Martha Pacheco de Castellanos, madre de Claudia Cecilia Castellanos Pacheco, niña menor de edad, estudiante del Colegio Departamental de Fuentedeoro, Meta, instauró tutela contra el Rector FREDYS ENRIQUE TAPIA QUINTANA y contra el profesor de español YESID FERNANDO MARTINEZ SALAS porque éste incluyó como porcentaje para una calificación la nota de uno (1) a Claudia Cecilia y otros compañeros de grupo por no llevar el periódico "El Tiempo" para un trabajo literario. Esta nota significó en una de las evaluaciones un promedio de cuatro (4) sobre diez (10) en el cuarto período y por eso Claudia perdió la materia y perdió el año ya que fueron 3 las asignaturas que no pasó. La madre dice que se violó el derecho a la educación y solicita "ordenar la anulación de este uno". Dice doña Martha que su hija no llevó el periódico porque "en este municipio es cuestión del que llegue primero y en el momento oportuno en que el bus de la Macarena lo trae, puesto que el día domingo es muy poco (sic) los periódicos que traen y muchos los lectores"<sup>197</sup>

Como en el debido proceso se deben escuchar las partes, la corte admitió la explicación del profesor ante la denuncia de la madre

El profesor reconoce que si se hiciera caso omiso del uno (1), la alumna "aprueba el área de español y le da derecho a habilitar las otras dos áreas perdidas", agrega que las calificaciones parciales del 4º período surgieron de cinco rubros: sustentación oral del Otoño del Patriarca (5.0), trabajo escrito de la misma obra (6.5.), nota de análisis de periódico según guía (4.0), nota de análisis de periódico según guía (7.0), sustentación oral de "El Llano en Llamas" (5.5). De ahí el promedio de 5.6. Si no hubiera tenido en cuenta el "1" por la no presentación del periódico, el rubro "nota de análisis de periódico según

---

<sup>197</sup> Sentencia de la corte Constitucional T-314/94 (1994)  
<http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/query.idq>

guía: 4.0", hubiera sido: 7 y el promedio en español del cuarto período subiría a 6.2. El profesor agrega que el periódico está en la biblioteca, que se le dieron a la alumna facilidades para recuperar el área y no lo hizo, que se le dijo que se le quitaría el "1" a cambio de un guión radial y no cumplió a pesar de dársele un mes de plazo y que la nota obedeció al programa "prensa escuela"; e informa que la señora Martha Pacheco ya está sancionada por la Alcaldía por incidente con otra profesora. Todas estas apreciaciones están consignadas en la declaración rendida en el juzgado el 4 de febrero de 1994 y en la respuesta al oficio N° 263 remitido por el Director de Núcleo para que explicara lo de la nota, respuesta presentada por escrito al Rector del Colegio el 16 de noviembre de 1993; pero el profesor no respondió motivadamente y por escrito al reiterado reclamo de la alumna<sup>198</sup>.

El trabajo en aula, que una vez estuviera bajo el gobierno completo del maestro ha sido expuesto, en éste caso, como una práctica violatoria del derecho a la educación y al debido proceso, pero en algo que resultaba sustancial al ejercicio propio del docente, la jurisdicción interna de la propia institución escolar. ¿Cómo ésta podría ser intervenida e interpretada por una instancia judicial como la Corte Constitucional? Los temas revisados, analizados y discutidos por la sala encargada por la Corte en la citada tutela dan cuenta de la complejidad de lo que estaba sucediendo.

Un tema analizado por la Corte fue el de los actos académicos. Actuando desde la jurisprudencia, la Corte Constitucional determinó que los actos académicos serían objeto de tutela porque no eran objeto de control por parte de la justicia contencioso-administrativa

Que de lo contrario se desmoronarían los centros educativos oficiales, pues todos sus actos (fijación de calendario estudiantil, exámenes de admisión, horario de clases, llamamiento a lista, programas, cuestionario de exámenes, calificaciones, grados, sanciones estudiantiles etc. etc.) pasarían inmediatamente a la jurisdicción de lo contencioso administrativo; esos planteles se verían cohibidos para el desarrollo de sus fines por temor a los litigios, y tendrían que dedicar tiempo y esfuerzos requeridos por dichos fines a la atención de los procesos; de institutos educativos se tornarían en centros querellantes, cambio que en parte alguna prevé la legislación<sup>199</sup>.

Otro tema fue el de la libertad de cátedra, sobre el cual la Corte conceptuó que:

---

<sup>198</sup> *Ibíd.*

<sup>199</sup> *Ibíd.*

La "libertad de cátedra", tiene un destinatario único y este es el educador, cualesquiera fuese su nivel o su especialidad. El profesor, conocedor de su materia y preparado en el área, es libre de escoger el sistema que guiará el desarrollo de la materia y determinará la forma de evaluación, conforme a las disposiciones que reglamentan la actividad educativa. Por lo tanto, la libertad de cátedra es el derecho garantizado constitucionalmente a todas las personas que realizan una actividad docente a presentar un programa de estudio, investigación y evaluación que según su criterio, se refleja en el mejoramiento del nivel académico de los educandos. Esto no quiere decir que la libertad de cátedra sea absoluta. Sus límites están dados por la Constitución y la ley, sin que en su ejercicio puedan desatenderse los fines de la educación: formar colombianos que respeten los derechos humanos, la paz y la democracia<sup>200</sup>.

Si bien reconocía que el profesor era autónomo para calificar, precisaba que la autonomía del profesor "es limitada y que nunca puede ir hasta extremos de irracionalidad, además, el proceso académico se sujeta a la promoción del conocimiento, y la verdad es un criterio objetivo dentro de proceso pedagógico"<sup>201</sup> y consideró que la libertad de cátedra se violaba por parte del mismo profesor "cuando lo que se configura es el arbitrio injustificado de éste, es decir, el libertinaje académico, que no puede ser legítimo, bajo ningún aspecto"<sup>202</sup>. En toda la sentencia no es muy claro a que se refería la Corte con "libertinaje a académico" lo que si parece era que tenía una connotación moralizante que da la impresión de querer significar algo éticamente reprochable. Finalmente frente al tema del debido proceso en las reclamaciones de los alumnos, dictamina que la rutina que procede a una posible 'arbitrariedad' sería seguir el 'conducto regular': "cuando el estudiante cree que hay arbitrariedad, puede acudir ante el profesor y pedir la revisión de la nota"<sup>203</sup>.

La Corte Constitucional dijo también que dentro de este debido proceso las decisiones del profesor debían sustentarse. "El profesor al definir el reclamo debe tener en cuenta que una de las dimensiones del debido proceso es la motivación de la decisión que se tome, no se trata solamente de que el profesor rechace de plano la reclamación

---

<sup>200</sup> *Ibíd.*

<sup>201</sup> *Ibíd.*

<sup>202</sup> *Ibíd.*

<sup>203</sup> *Ibíd.*

sino que debe expresar las razones de su determinación”<sup>204</sup>. El fallo fue a favor de la estudiante y obligó al profesor a finalizar el proceso de revisión de la nota, pero le obligaba dar “contestación motivada y escrita a la reclamación”<sup>205</sup> a la alumna. El silencio ya no era legítimo, siempre debía haber una explicación justa y convincente por parte del maestro de su actuar.

La proliferación de tutelas interpuestas por los estudiantes hizo que fuera la Corte Constitucional la que tuviera que establecer los límites de lo prohibido y lo permitido en la escuela incluso del mismo proceder pedagógico, así lo que antaño fue fijado por la pedagogía esta vez lo fue por la ley.

Algunos investigadores vieron en la acción de tutela un hecho importante que establecía precedentes no sólo jurídicos sino pedagógicos que incidían de manera decisiva en las prácticas educativas del momento. Así lo mostraban las publicaciones gubernamentales como las del Instituto Luis Carlos Galán, como se verá en el apartado que sigue, pero también en investigaciones de ONGs como la Sociedad Colombiana de Pedagogía –SOCOLPE-

Esta organización hizo una revisión durante seis años, 1992-1998, de las tutelas en educación; y según sus autores “ha dejado en claro que la acción de tutela constituye una herramienta de gran trascendencia en la democratización de las prácticas institucionales de los establecimientos educativos del país”<sup>206</sup>. Y es que la idea de democratización parece estar siempre referenciada a lo que se consideraba había sido característico de la escuela: “los establecimientos educativos se han construido en espacios cerrados en donde el funcionamiento, tanto administrativo como académico, opera según un régimen *sui generis*, altamente arbitrario y generalmente en contravía con los principios jurídicos más elementales como es el debido proceso”<sup>207</sup>.

---

<sup>204</sup> *Ibíd*

<sup>205</sup> *Ibíd*

<sup>206</sup> Sánchez Marlene y Noguera Carlos. *La acción de tutela en la educación*. Bogotá: Socolpe, 1999,

p.7

<sup>207</sup> *Ibíd*.

Los autores llamaron la atención sobre las posibilidades educativas y pedagógicas que tenían las acciones de tutela en la perspectiva de construir manuales de convivencia que "en verdad" posibilitaran el manejo democrático de los conflictos escolares por vías formativas, educativas y pedagógicas y no por vías jurídicas. Otra potencia que señalaban son los conceptos jurídicos y educativos que usaba la Corte y que se hacían proclives para la enseñanza de la Constitución y la enseñanza de la tutela. Es la pedagogización de la ley.

Finalmente, La ONG concluía que la proliferación de acciones de tutela mostraba que los procesos formativos para afrontar y asumir los conflictos habrían fracasado, por lo que se hizo necesario recurrir a instancias externas para resolverlos, en este caso la Corte Constitucional. La afirmación de SOCOLPE hace necesario auscultar esos procesos formativos que corrieron paralelos a la explosión de las acciones de tutela, los cuales fueron diseñados desde 'fuera' de la escuela y que ampliaron a otras Instituciones la función de 'educar al ciudadano'.

#### 4.3. *La desescolarización de la educación del ciudadano*

El tercer grupo de estrategias fue la desescolarización de la democracia y de la educación del ciudadano, que operó a partir de la creación de Instituciones que intervinieron la escuela a través de programas en distintos temas. *El Instituto Para el Desarrollo de la democracia Luis Carlos Galán*, la *Consejería Presidencial para la Defensa, Protección y Promoción de los Derechos Humanos*, la *Dirección Nacional de Impuestos y Aduanas –DIAN-*, entre otros, asumirían en parte la responsabilidad de concretar esa tarea, sumándose así, a otras a las que ya se les había encargado 'asesorar' al Ministerio de Educación Nacional para el desarrollo de planes educativos<sup>208</sup>.

---

<sup>208</sup> Desde 1976 ya se producía esta desescolarización con la participación del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar –ICBF- que apoyó el diseño y elaboración del currículo de preescolar, (Decreto 088 de 1976), en 1978 el Instituto Colombiano de Cultura –COLCULTURA- fue el encargado de apoyar el diseño curricular de educación estética y artística, el Instituto Colombiano de la Juventud y el deporte –COLDEPORTES- el currículo de Educación Física y Recreación (Decreto 1419 de 1978), el Episcopado

La estrategia también supuso que el Estado dejara en manos de terceros, pero a nombre suyo esa formación, a partir de la ‘alianza’ que hiciera con ONGs y Universidades, ampliando así la base tecnócrata, representada por expertos que asesoraban en la definición de políticas al MEN pero que ahora también la ejecutaban. Es lo que Deleuze ha llamado el gobierno a distancia, pues ya no es una acción directa de gobierno sino a través de intermediarios que producen, en el caso que nos ocupa, un ‘medio ambiente’ propicio para formar una ‘cultura’ ya sea democrática, de los derechos humanos, de la paz, de legalidad o de la tributación.

La Institución que materializaría el *Proyecto de Educación para la Democracia*, dispuesto por la Resolución 1600 de 1994, fue el Instituto para el Desarrollo de la democracia “Luis Carlos Galán”<sup>209</sup>, un establecimiento público del orden nacional<sup>210</sup>, creado en 1989 tras el asesinato del candidato presidencial, pero que en realidad empezó a funcionar en 1993.

Como ya lo he señalado, la violencia fue una clave para leer la escuela contemporánea, bien como víctima de la misma o bien como reproductora. Sin embargo la doble lectura también incluía verla como la esperanza de que eso cambiara.

En Colombia, la violencia cotidiana está inmersa dentro de un fenómeno mayor con causas y consecuencias de tipo político, social y económico y con una historia que se remonta más allá del descubrimiento. En este proceso, la Escuela ha tenido un papel esencial, reproduciendo esquemas autoritarios y privilegiando la instrucción sobre la formación; pero también allí se descubren las potencialidades para la construcción de relaciones basadas en la pacífica

---

diseñó en 1984 el currículo de educación religiosa, ética y moral (Decreto 1002 de 1984) y el Ministerio de Salud asesoría en 1984 el rediseño de la cátedra de Comportamiento y Salud y en 1997 diseñaría directamente los lineamientos del programa Escuela Saludable. Esto sin contar con las iniciativas de otras Instituciones que desplegaron de manera independiente acciones formativas con docentes y estudiantes como el Programa de Mediación escolar de conflictos del Ministerio de Justicia en 1997, lo cual será una práctica mas frecuente a principios del 2000. Una de estas iniciativas, que ha cobrado peso significativo en la dinámica de la resolución de conflictos escolares, es el Programa Hermes de la Cámara de Comercio de Bogotá, que inició en el 2001

<sup>209</sup> El Plan de Renovación de la Administración Pública del 2004, suprimió el Instituto Luis Carlos Galán justificando la decisión en la duplicidad de funciones y actividades que cumplía y que eran realizadas ya por otras entidades del Estado como la Defensoría del Pueblo, la Consejería Presidencial para la Paz, el Ministerio del Interior y de Justicia, el Ministerio de Educación Nacional, los entes territoriales, la Escuela Superior de Administración Pública y las instituciones educativas, tanto de básica y media, como de educación superior. Decreto 0301 de 2004

<sup>210</sup> Ley 75 del 21 de diciembre de 1989

convivencia, el respeto, la tolerancia y la democracia; hay inquietud al respecto<sup>211</sup>

Promover y desarrollar la convivencia pacífica y democrática en las escuelas fue en adelante una de las tareas del MEN y del Instituto Luis Carlos Galán. Entre el 18 y el 20 de agosto de 1994 realizaron conjuntamente el Seminario Internacional Educación para la Democracia en las Escuelas Asociadas Unesco y por iniciativa del gobierno, el primer día del evento fue declarado *día de la democracia* en honor a Luis Carlos Galán. El discurso del entonces Presidente Ernesto Samper señalará que para que las aspiraciones de una sociedad democrática y en paz fuera una realidad, la educación del país tenía un reto: “formar un nuevo ciudadano que sea consciente de los poderes que la democracia participativa pone en sus manos. La educación para la política, afirmaba Luis Carlos Galán, es la base fundamental de cualquier democracia. Es la posibilidad de formar ciudadanos con capacidad de reflexión, que conozcan el Estado y respeten la libre decisión individual sobre preferencias políticas.”<sup>212</sup>

El Instituto tenía como función estudiar “el origen, causas y motivaciones de la violencia en Colombia, así como las alternativas de solución pacífica de los conflictos nacionales”<sup>213</sup> y estableció cuatro campos estratégicos, como acciones necesarias para el diseño y puesta en marcha de programas y proyectos formativos de educación política: el observatorio de la paz y la democracia, el laboratorio de la paz y la democracia, los programas de educación ciudadana para la democracia y pedagogía y didáctica de la democracia. Así mismo contempló dos áreas de trabajo: la de investigación y la de educación y comunicación.

En especial el programa de *pedagogía y didáctica de la democracia* se dirigió fundamentalmente a la Institución escolar con la pretensión de proporcionar a la educación básica el apoyo técnico-pedagógico necesario para llevar al ámbito escolar, la

---

<sup>211</sup> “*En la escuela de la Paz*”. Educación, El Tiempo, 1994

<sup>212</sup> “*Habrá educación cívica para la paz*”, El Tiempo, 18 de agosto de 1994

<sup>213</sup> MEN, Estudio técnico presentado por el Ministerio de Educación Nacional dentro del marco del Plan de Renovación de la Administración Pública: Hacia un Estado comunitario. Documento on line, 2004, p. 18

cultura de la convivencia, la paz y la democracia,<sup>214</sup> dando cumplimiento al decreto 1600 en lo relacionado con educación formal. El temario sobre democracia, derechos humanos, conflicto, justicia, paz, ética y valores democráticos, fue recurrente en todos los procesos de formación docente, en sus publicaciones y en la cátedra en educación para la democracia, los derechos humanos y la paz en 1995, la primera en América Latina y que mantuvieron por varios años.

La propuesta del Instituto fue leer la escuela como un espacio político en el que era posible aprender a ejercer la ciudadanía. El uso de la noción de *cultura política* redefinió la misma idea de ciudadanía que había circulado en los manuales de civismo hasta mediados de los 80, llevándola más allá del ejercicio del sufragio o del cumplimiento de normas, y adoptando el principio de la filosofía aristotélica la enunció como “la preocupación o el interés por los problemas de la ciudad o de la polis”.<sup>215</sup> Junto con la noción de cultura política incluyó la de *poder político* que asoció con la persuasión y el consenso como opciones distintas al uso de la fuerza y como posibilidad de construir acuerdos mínimos con la mayor participación posible de los interesados, adoptando claramente la perspectiva habermasiana de la democracia.

Los valores fue otro tema por el que el Instituto se interesó situando los conceptos de *dignidad humana* y de *libertad* en el centro de ellos. Valores que se consideraron esenciales para un sistema de gobierno como la democracia que se asumía como el resultado de la mayor deliberación y participación de todos los implicados, que

---

<sup>214</sup> Algunas publicaciones a manera de cartillas fueron: Pazos Ramiro de Jesús, *Educación y Modernidad: Una escuela para la Democracia*, Colombia: Instituto para el desarrollo de la democracia Luis Carlos Galán - Ministerio de Educación Nacional, 1994. González, Mireya, *Democracia y Escuela*, En: Módulo democracia y conflicto en la escuela, Colombia: Instituto para el desarrollo de la democracia Luis Carlos Galán, Ministerio de Educación Nacional, 1996. Bayona Arnulfo y otros, *La democracia empieza en la escuela*, Colombia: Instituto para el desarrollo de la democracia Luis Carlos Galán, Ministerio de Educación Nacional, 1996. Escobar Gustavo, *Familia e infancia: Las nuevas voces de la democracia, el papel de la escuela*, Colombia: Instituto para el desarrollo de la democracia Luis Carlos Galán, Ministerio de Educación Nacional 1997. En este año el Instituto elaboraría un Estado del arte sobre la formación y la educación para la democracia en Colombia.

<sup>215</sup> Vargas, Mercedes, Morales Carlos y Quintana Maria Fernanda. *Convivir. Una experiencia en comunidad educativa*. Colombia: Instituto para el desarrollo de la democracia Luis Carlos Galán, 1997, p.22

exigía el uso de la razón y la persuasión para la construcción colectiva de acuerdos, reconociendo a la vez las discrepancias y las diferencias.

El tema de los derechos humanos fue introducido por el Instituto en la escuela como parte no sólo de los conocimientos que debían adquirir los estudiantes sino como instrumentos de participación ciudadana que debían saber usar. Uno de los mecanismos promovidos fue el de la tutela, que será nombrada por el Instituto como un “instrumento democratizador, por ser un mecanismo ágil para restablecer el ejercicio de los derechos. La tutela, a su vez, ha cumplido un papel pedagógico al mostrarnos a los colombianos el camino hacia la participación política, pues se ha convertido en un verdadero instrumento de poder en manos de los desprotegidos”<sup>216</sup>

La noción de conflicto, su estructura y mecanismos de resolución fue ampliamente descrita en varias de sus publicaciones. La diferenciación que hizo entre violencia y conflicto resultó necesaria para replantear la lectura que desde la óptica de la violencia se venía haciendo de la realidad del país, naturalizando de alguna manera la noción de conflicto como “parte de nuestra cotidianidad”, como “inmerso en el marco de nuestras relaciones sociales”. La visión negativa del conflicto que lo hacía equivalente al de violencia fue transformada por una perspectiva positiva en la que se instaló la idea de que era “también un componente clave de la vida y una necesidad fundamental de las personas y las sociedades. Por tanto puede verse como una ‘oportunidad para el cambio’ y ‘motor’ del mismo”<sup>217</sup>.

La alusión a los teóricos del conflicto como Johan Galtung y John Lederach<sup>218</sup>, entre otros, consolidó una perspectiva de la *resolución de conflictos* y de *educación para la paz* que hacía hincapié en esta visión positiva, en técnicas y metodologías para analizar el conflicto y para visibilizar ‘relaciones de poder’. Esta otra noción aparecía

---

<sup>216</sup> *Ibíd.*, p.19

<sup>217</sup> *Ibíd.*, p.56. Las comillas son originales del texto.

<sup>218</sup> Johan Galtung es un politólogo noruego. Él es uno de los fundadores y protagonistas más importantes de la investigación sobre la paz y los conflictos sociales. John Paul Lederach es profesor de Construcción de Paz Internacional en la Universidad de Hawái y ha escrito ampliamente sobre resolución de conflictos y la mediación.

como crucial en la educación para la democracia, en la medida en el que el fin último de esta era transformarlas para volverlas más simétricas, menos ‘dominantes’.

La apropiación de esta teoría como clave de lectura de la escuela, le permitió a los funcionarios del Instituto hacer una aguda diferenciación entre ‘violencia escolar’ y ‘conflicto escolar’: “Los conflictos que se presentan en la dinámica escolar se expresan en las diferentes clases de relación que se promueven en el ámbito escolar. Por ejemplo: la relación pedagógica (metodologías, formas de evaluación, programas de estudio, currículo), la convivencia escolar (la normatividad en la escuela, la disciplina), las relaciones interpersonales, las relaciones administrativas o de relación con el entorno”<sup>219</sup>.

Esto haría que la intervención estuviera en el marco de la teoría de la regulación de los conflictos, en especial de la figura de *la mediación* que va a ser propuesta a la escuela como una forma de enseñar habilidades y valores democráticos. De hecho el Instituto ve que en las Instituciones Escolares “muchos actores pueden llegar a jugar un excelente papel como mediadores o conciliadores. Figuras como el personero estudiantil [...] son facilitadores potenciales que requieren desarrollar algunas habilidades para lograr regular los conflictos que se presentan”<sup>220</sup>. Así, la figura del mediador estudiantil aparece a la par con la que promueven otras organizaciones gubernamentales para la comunidad, que fueron los conciliadores comunitarios y los jueces de paz.

Se instalaba en la escuela el esquema del conflicto como parte de la vida cotidiana y el rol del estudiante como mediador que debía aprender a tramitar su resolución siguiendo dos principios fundamentales:

Uno es el ‘conducto regular’ en este caso se espera que las partes en conflicto puedan tener un espacio y un tiempo para dirimir sus diferencias y llegar a un acuerdo [...] En este sentido al presentarse un conflicto entre los estudiantes o entre estudiantes y un docente, las partes deben buscar las posibilidades a sus diferencias, antes de ser remitidos o remitirse a una instancia superior que por lo general impone su autoridad como fórmula para ‘resolver’ las diferencias. El otro aspecto hace referencia al ‘debido proceso’, esto quiere decir, que en procedimiento para el tratamiento del conflicto, no se pueden vulnerar derechos

---

<sup>219</sup> Vargas, Mercedes, Morales Carlos y Quintana Maria Fernanda. *Convivir...*, p.62

<sup>220</sup> *Ibid.*, p.66

estipulados en la Constitución Nacional, el Manual de Convivencia o reglamento de los docentes<sup>221</sup>

A fuerza de reiterar en estos temas, se aceptó como condición que la democracia empezaba en la escuela y que centrar la actividad educativa en el estudiante estimularía “la concepción educativa para la formación ciudadana [...] Por ello la formación en y para la democracia como actitud dialogante, se convierte en instrumento fundamental para una educación viva y actuante. El joven aprende confrontando ideas, lo que lo lleva a demostrar sus propios puntos de vista y le permite -a su vez- respetar los del otro, su interlocutor”<sup>222</sup>.

Lo que se conoció como el proceso de democratización, que el Instituto definía como el paso de una democracia política a una democracia social entendida como la extensión de la participación ciudadana, fue llevado a la escuela para hablar de su democratización bajo argumentos que recuerda la declaratoria de los *violentólogos*

Si vamos a hablar de la democratización de la educación debemos empezar por reconocer que los valores y las actitudes que implícita o explícitamente se manejan hoy en la dinámica escolar no expresan formas de convivencia propiamente democráticas. Por el contrario son comunes las situaciones que no fortalecen desde ese espacio la cultura del respeto por el otro y la convivencia pacífica [...] La escuela no ha contado con instancias donde los protagonistas de la comunidad educativa puedan acudir a tratar sus conflictos, con las garantías propias del debido proceso y sobre la base del respeto de sus derechos. Esto se debe básicamente a que el quehacer pedagógico ha estado fundamentado en una estructura y funcionamiento que favorece la verticalidad y el autoritarismo en sus relaciones y sus decisiones [...] La razón de la tendencia al autoritarismo y la arbitrariedad por parte del maestro la podemos encontrar en que las relaciones de poder y autoridad se han concebido en la escuela como ordenes sociales naturales y estáticos lo que ha conducido a desvirtuar cualquier tipo de cuestionamiento de ese tipo de relaciones o la construcción racional de otras, por ejemplo de relaciones más horizontales basadas en el reconocimiento recíproco entre los actores escolares como sujetos de derechos.<sup>223</sup>

La demanda a la escuela será entonces convertirse en una Institución que redefina sus relaciones de poder en el que el ‘acuerdo’ será una noción imprescindible

---

<sup>221</sup> *Ibíd.*, p.66. Las comillas son originales del texto

<sup>222</sup> *Ibíd.*, p.9

<sup>223</sup> *Ibíd.*, p.69

para orientar cualquier acción en la escuela. “[...] Sería importante que en la construcción de la normatividad para regular la convivencia haya la más amplia participación de toda la comunidad educativa teniendo en cuenta que las normas así establecidas tienen una mayor legitimidad ya que siempre se está más inclinado a cumplir aquellas normas que se han elaborado colectivamente”.<sup>224</sup>

Estas dinámicas serían nombradas por el Instituto como una *pedagogía para la democracia*, que incluía la cualificación del sufragio en los ejercicios de elección de representantes escolares, visto como una preparación para la vida ciudadana

Esta pedagogía es un entrenamiento de la comunidad en los aspectos básicos de la dinámica electoral [...] Todo ello tiene un efecto pedagógico pues puede convertirse en un mecanismo que propicie el aprendizaje y la adopción de actitudes y comportamientos imprescindibles en una convivencia democrática como la tolerancia, el respeto por el otro, la autoestima, etc. Además contribuye al fortalecimiento del espíritu de participación tanto por parte de padres de familia y profesores, ciudadanos en ejercicio pleno de sus derechos civiles y políticos, como de los estudiantes, ciudadanos del futuro, aspecto importante en nuestro país aquejado por los altos índices de abstencionismo electoral y prácticas clientelistas que le restan legitimidad a nuestra democracia<sup>225</sup>

Pero la intención no era sólo promover una ‘pedagogía electoral’ sino ante todo de la ‘pedagogía de la deliberación’, con lo que el Instituto pretendía distanciarse de una visión instrumentalista del gobierno escolar que comenzó a calificar como de “simulacro de la democracia”.

Esa afirmación, si no supone directamente un fracaso en la tarea que le fue asignada a la escuela, deja por lo menos la sospecha de una falla en ella. Y aunque sólo habían pasado 7 años de la efervescencia provocada por la nueva Constitución, se mostró como necesario explorar lo que había estado sucediendo en el proceso de democratizar la sociedad, y vienen entonces los diagnósticos.

El Instituto, auspiciado por la UNESCO, encargó a los investigadores Marco Raúl Mejía y Gabriel Restrepo elaborar un estado del arte sobre la formación y educación para la democracia en Colombia, el cual fue publicado en 1997. La

---

<sup>224</sup> *Ibíd.*, p.74

<sup>225</sup> *Ibíd.*, p.75

investigación sistematizaba, clasificaba, interpretaba e interrogaba la multiplicidad de experiencias que, desde instituciones, programas y actividades educativas, se habían estado desarrollando en Colombia con el propósito de construir y forjar democracia. Parte de los programas que identificaba el estudio hacían referencia a los derechos humanos y se relacionaban con educación y género, educación para la paz, educación en la negociación de conflictos, para la descentralización del desarrollo local, educación para desplazados, en procesos de reinserción y de medio ambiente.

El estudio dio cuenta del inventario de 500 instituciones, organizaciones no gubernamentales y organizaciones gremiales en su mayoría pero también organizaciones gubernamentales e instituciones universitarias, que en Colombia desarrollaban desde los años 70 actividades afines a la educación para la democracia y muestra el mapa de intervención de la escuela por parte de organizaciones no gubernamentales mayoritariamente, seguida de entidades gubernamentales y por último de universidades.

Este primer estado del arte<sup>226</sup> sobre el tema revela la dispersión de un discurso que ostentaba el auge de un ideal y su existencia por fuera de la escuela, que no por ello la hacía desaparecer como parte de las instituciones que debía cumplirlo, sólo que su rol había cambiado, no era ella digna de enseñar a ser democráticos, cómo hacerlo si parecía no tener la ‘autoridad moral’, por eso se le sentenció a ser el ‘laboratorio’ de otros que le enseñaran a enseñar, que le enseñaran a aprender cómo ser ella misma demócrata.

---

<sup>226</sup>Siete estados de arte más fueron identificados entre 1997 y 2004: Riaño Clara et al. *Producción de conocimiento y prácticas pedagógicas en educación para la convivencia democrática desde la escuela*, Bogotá: Colegio Santo Ángel – IDEP, 1999. Hoyos Guillermo y Ruíz Alexander. *Formación ética, valores y democracia*, Bogotá: COLCIENCIAS – SOCOLPE, 2001. Restrepo Gabriel. *Estado del arte en las innovaciones e investigaciones en formación en valores en el Distrito de Bogotá*. Bogotá: IDEP, 2001. En un sentido cercano a la elaboración de un estado de la cuestión están los estudios de Rodríguez Gregorio y Miñana Carlos. *Formación ciudadana y urbana*, Bogotá: Universidad Nacional, 2002 y Herrera Martha et al. *La construcción de cultura política en Colombia*, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2005. Alexis Pinilla y Juan Carlos Torres. *De la Educación Democrática a la educación ciudadana: Una década de incertidumbres*, Bogotá: IDEP – Universidad Pedagógica Nacional, 2006 y Alejandro Peláez y Diego Márquez. *Educación para la democracia y la formación política en Colombia: 1980 – 2006*, Bogotá: Fundación Konrad Adenauer, 2006.

Esa destitución de autoridad como Institución pasó también por la del maestro como profesional pero sobre todo como sujeto moral. Maestros autoritarios, verticales, impositivos, desconocedores de los derechos de sus estudiantes, ¿cómo podrían asumir la noble tarea que imponía el país del Estado Social de Derecho?

Las acciones de estas entidades externas se realizaron fundamentalmente con maestros y directivos para hacer conocer la ley general, que según el estudio, evidencia posiciones muy disímiles; desde quienes veían en la aplicación de la ley la concreción de la construcción de una nueva cultura democrática en la escuela, pasando por quienes desarrollan manuales para la construcción del proyecto escolar, hasta quienes se colocaban en un horizonte de reconstruir la escuela en un nuevo sentido y en una nueva cultura escolar que significara reformular la idea de democracia y de educación contenidas en las reglamentaciones de la ley.

Pero la investigación de Mejía y Restrepo, da cuenta de experiencias directas en la escuela desarrolladas por ONGs, organizaciones gremiales y universidades, que señalan que la mayoría de los que participaron eran escuelas públicas "en las cuales docentes exploradores han ensayado inéditos procesos de innovación curricular, disciplinaria, del tiempo libre, de la lúdica y de gestión [...] su horizonte de transformación social surge del interés estratégico para transformar el mundo del poder y el mundo de la vida desde el ángulo de la escuela"<sup>227</sup>

La constitución de redes de maestros es una figura que el estudio visibiliza por considerar que es un ejercicio de autonomía docente "que les brinda la posibilidad de reflexión y acción de su quehacer, como una precondition para que el docente pueda ser realmente democrático en su práctica social"<sup>228</sup>. En la interpretación que los autores hacían de los programas de Educación y Democracia con Colombia se muestra la escuela como lugar de confrontación social y de disputa de intereses globales con lo que,

---

<sup>227</sup> Mejía Marco Raúl y Restrepo Gabriel. *Formación y educación para la democracia en Colombia. Aproximaciones a un estado del arte*. Colombia: Instituto para el desarrollo de la Democracia Luis Carlos Galán, 1997, p.36

<sup>228</sup> *Ibíd.*, p.42

para los investigadores, se rompía con los análisis de la escuela desde la teoría de la reproducción que había estado en boga desde los años setenta.

El Instituto impulsará con mucha fuerza la propuesta de una cátedra de derechos humanos, como parte de una educación para la democracia. “En otras palabras, la educación de la democracia se realiza a través de la educación de los ciudadanos y parte fundamental de esta formación es la Cátedra de Derechos Humanos, es decir ligar la educación a la política”<sup>229</sup>. Cátedra que se justificó nuevamente acudiendo al discurso de crisis que vivía el país especialmente por la realidad de violación de derechos que se estaba viviendo y por la necesidad de fortalecer la idea de un Estado Social de Derecho y de construir una cultura política democrática.

UNICEF y el Instituto para el Desarrollo de la Democracia Luis Carlos Galán, en 1999, publicaron la cartilla titulada *Los Derechos de los niños y la democracia en la escuela*, presentando algunos mecanismos tendientes a lograr la democratización de la escuela y la aplicación de los derechos humanos y “así contribuir a la construcción de una cultura de la paz, debido a que los espacios escolares permiten construir ciudadanía e incidir en el respeto de los derechos humanos, específicamente de los derechos del niño”<sup>230</sup>. En dicha publicación, se expone que es importante en las escuelas construir una democracia en donde los niños, niñas y jóvenes se consideren como “unos ciudadanos en formación” y no ya como ‘futuros ciudadanos’ y se afirma que ello exigirá una ruptura “con el modelo educativo que ha privilegiado el dominio de los adultos sobre el mundo de los niños y de los jóvenes”<sup>231</sup>.

---

<sup>229</sup> Bayona, A. *Hacia una cultura escolar democrática*. En: Revista Educación y Cultura, Bogotá: FECODE, 1999, p.27.

<sup>230</sup> Bayona, A, Escobar G, Molina A. *Los Derechos de los niños y la democracia en la escuela*, Colombia: Instituto Luis Carlos Galán-UNICEF, 1999, p.5. La idea de los derechos del niño proviene de finales del siglo XIX. La primera declaración de derechos del niño, de carácter sistemática, fue la Declaración de Ginebra de 1924, en la Declaración de los Derechos Humanos en 1948 se incluyeron implícitamente y la UNICEF se encargará de dictar políticas a favor de la infancia hasta 1975, que con ocasión del Año Internacional del Niño, se comenzó a discutir una nueva declaración de derechos del niño, fundada en nuevos principios. A consecuencias de este debate, en 1989 se firmó en la ONU la Convención sobre los Derechos del Niño.

<sup>231</sup> *Ibíd.*, p.10

El mismo año el Instituto circuló un texto en el que se pretende hacer un balance del estado de la participación estudiantil en la escuela. La opinión de jóvenes que participaron de los talleres que motivaron la publicación ilustra para el Instituto el grado de madurez alcanzado por muchos jóvenes: “debemos participar para decidir las cosas que nos interesan y para que los mismos de siempre no sigan decidiendo por nosotros [...] participamos para no seguir obedeciendo sin contar con nosotros y nuestras opiniones”<sup>232</sup>

Aparecen en el discurso del Instituto nuevos derechos como el de “la incertidumbre” y la “experimentación” que, según los autores del texto, al ejercerlos se asume la participación estudiantil como un “bien cultural” y la escuela sería un “laboratorio social” en la cual se “experimentan formas de convivencia, participación, solidaridad y se respeta el derecho a las diferencias”<sup>233</sup>.

El tema del autoritarismo vuelve a recogerse, pero esta vez si bien distinguen autoridad de autoritarismo aclarando que el primer término se refiere a la “dignidad, mérito y respeto que no depende de la fuerza, la posición o el estatus de quien la ejerza”<sup>234</sup>, nunca mencionan que el maestro fuera autoridad. Por el contrario la noción de autoridad también queda amparado bajo el discurso de la democracia en donde el adulto debe aceptar que la “razón no la da el ser mayor o más fuerte, sino el debate franco, el escuchar al otro y ponerse en su lugar, para entender sus críticas, pensamientos, sueños y proyectos”<sup>235</sup>.

La participación estudiantil fue vista no sólo en el terreno que la ley otorga sino además como espacio de expresión de “su cultura” para lo que el texto señalaba “cinco habilidades básicas de comunicación productiva” que debían adquirir los estudiantes: capacidad de escucha, para argumentar, para comprender, de ser sinceros y decir la verdad y para corregir o rectificar.

---

<sup>232</sup> Bayona Arnulfo y García Alfonso. *¿Participación escolar. Realidad o posibilidad?* Colombia: Instituto Luis Carlos Galán, 2000, p.8

<sup>233</sup> *Ibíd.*, p.15

<sup>234</sup> *Ibíd.*, P.27

<sup>235</sup> *Ibíd.*, p.29

De las últimas acciones desarrolladas por el Instituto en el 2002, antes de su cierre, fue la implementación del programa *Cultura de la legalidad*, que introdujo una nueva noción y fue la del *control ciudadano*. Este programa formaba parte de las líneas de acción de la *Propuesta de una política de Estado para el Control de la corrupción*, que presentó la Presidencia de la República y su Programa *Lucha contra la Corrupción*, que buscaba “promover sistemáticamente en los funcionarios públicos y en la sociedad civil el autocontrol, la cultura de la legalidad y los valores éticos como fundamento del uso adecuado de los recursos públicos, la convivencia y el orden social”<sup>236</sup>.

El Programa estaba basado en experiencias de ciudades como Sicilia, Hong Kong, Santiago de Chile y Ciudad de México que cambiaron sus índices de Seguridad Pública a través de la promoción de la cultura de la legalidad en la ciudadanía, especialmente en las escuelas, centros morales y medios de comunicación.

En Colombia, el programa de cultura de la legalidad inició en el año 2002 en la ciudad de Bogotá, haciendo parte de un acuerdo de cooperación internacional con la organización estadounidense National Strategy Information Center (NSIC) y el Instituto para el Desarrollo de la Democracia Luis Carlos Galán<sup>237</sup>. El programa contaba con tres componentes “la educación, que incide sobre la socialización temprana de los niños; los centros de autoridad moral como las iglesias y la policía, que tienen gran influencia en la promoción del respeto y la convivencia, y los medios de comunicación, cuyos mensajes llegan a una parte importante de la población, con una gran capacidad de presencia”<sup>238</sup>

La experiencia piloto fue realizada en dos colegios de Bogotá, uno público y otro privado. Los maestros expresaron que este tipo de enseñanza no era fácil “no siempre hay palabras para explicar a un joven por qué las autoridades exigen que se cumpla la

---

<sup>236</sup> Presidencia de la República. *Propuesta de una política de Estado para el control de la corrupción*, Colombia, 2005, p.17. Documento on line en: <http://www.anticorrupcion.gov.co/Programa/Documents/PropuestaPolitica.pdf>

<sup>237</sup> Dicho proyecto se instauró en México en Diciembre de 1997 con “una iniciativa entre el organismo National Strategy Information Center (NSIC), la Universidad de Georgetown, las Autoridades Educativas de California (EUA) y Baja California (México), quienes proponían la posibilidad de iniciar un proyecto educativo binacional” (MEN & Culture of lawfulness, 2008, p.7, consultado en: <http://www.strategycenter.org/programs/education-for-the-rule-of-law/>).

<sup>238</sup> “La cultura todo lo vale” El Tiempo, 15 de Marzo de 2003.

ley cuando ellas son quienes más la violan, o por qué existen fueros especiales para unas personas y no para otras”<sup>239</sup>. Medellín se convirtió en la segunda ciudad piloto del programa. De ambas capitales viajaron alrededor de 40 docentes a capacitarse en la ciudad de Washington. En el transcurso de un año el programa se había enseñado a alrededor de 4.500 niños de 70 Instituciones Educativas.

Se realizaron varias acciones para implementar el programa de cultura de la legalidad, no sólo en la escuela sino en la opinión pública y en el mismo Estado. El MEN diseñó un plan de trabajo específico para noveno, donde se enfatizó en la promoción del Estado de Derecho y el Estado Social de Derecho, a partir de la elaboración de una cartilla de la cultura de la legalidad. Esta cartilla, publicada en el año 2003 por el MEN, a partir de la experiencia realizada en Medellín y Bogotá, fue dirigida a todos los maestros del país con la finalidad que el maestro ayudara a los estudiantes a reconocer que “tenemos un problema de delincuencia” y que los estudiantes comenzaran a reflexionar sobre qué podrían hacer al respecto, La corrupción no solamente era tratada como la ejercida desde los altos niveles gubernamentales, sino que se llevaba a la cotidianidad de la vida escolar

Si bien algunas personas no enfrentan directamente la delincuencia y la corrupción, llegan a sufrir los efectos indirectos sobre sus vidas. Algunas ya no se sienten seguras en sus hogares y refuerzan las puertas y ventanas con cerraduras y rejas, y muchas más también temen salir de noche. Sin embargo, estos no son problemas que solamente los adultos, padres o ciudadanos deben combatir. En las fiestas escolares algunos estudiantes tienen que vigilar sus bebidas para impedir que alguien ponga droga en el vaso. Todos los miembros de la sociedad deben jugar un papel en la lucha contra la delincuencia y la corrupción, y en el establecimiento de una cultura de la legalidad<sup>240</sup>

El documento partía de precisar que “existe una cultura de la legalidad cuando el pensamiento dominante o mayoritario de una sociedad simpatiza o es coherente con las normas legales y con el Estado Social de Derecho”<sup>241</sup>. Proponía un curso para ser desarrollado en noveno grado durante 36 horas, en el marco de la formación de las ya

---

<sup>239</sup> *Ibíd.*

<sup>240</sup> MEN. *Programa cultura de la legalidad*. Colombia: MEN, 2003, p.4

<sup>241</sup> *Ibíd.*

instauradas competencias ciudadanas y estructurada en cuatro sesiones con 60 lecciones. Se pretendía que los estudiantes buscaran que “mediante el análisis y la reflexión, las personas se pregunten por la lucha entre el bien y el mal que hay entre los seres humanos, y analicen por qué es tan importante ocuparse de las pequeñas decisiones morales que tienen grandes consecuencias.”<sup>242</sup>

En el proceso de formación hacia la cultura de la legalidad, uno de los puntos que se consideraban importantes era hablar sobre la importancia del cumplimiento de normas para poder vivir en sociedad:

Los valores son ideas abstractas; las normas se basan en esos valores. La moralidad de una sociedad, conciencia colectiva o cultura, es la suma total de sus valores y normas. Cuando la conciencia colectiva es débil la gente tiene tendencia a violar las normas establecidas porque no existe coherencia entre lo que esa comunidad valora como importante y las acciones permitidas o aceptadas. Esto puede conducir a un aumento en el incumplimiento a las normas, a acciones delincuenciales, y otros casos a la corrupción. Por eso es que el **Estado Social de Derecho** y la **cultura de la legalidad** son importantes. Cuando las personas respetan las leyes aumenta la moralidad general de la comunidad y la percepción que las personas tienen sobre sí mismos y lo que aprecian de sí mismos<sup>243</sup>. Como se dijo en la lección **Seres Humanos Como Seres Sociales**, uno de los medios que usan los humanos para satisfacer sus necesidades e intereses individuales es asociarse. Pero para poder convivir con los demás debemos estar preparados a renunciar a ciertas libertades. A medida que la población continúa creciendo, más y más personas viven en las mismas áreas. Hay demasiados individuos en nuestra sociedad como para permitirnos actuar sin pensar en las consecuencias de nuestros actos para los demás. Para vivir en sociedad los seres humanos necesitan normas y un sentido de responsabilidad social. Las normas ofrecen la coherencia y unidad necesarias para guiar el comportamiento de los individuos al vivir con otros.<sup>244</sup>

En marzo de 2004 el Programa Presidencial de Lucha contra la Corrupción construyó el Plan de Promoción de Valores Éticos para Niños ("Plan V") que incluía una campaña en los medios de comunicación con la colaboración de dos de las empresas privadas de comunicación más fuertes del país, Caracol Social y RCN Radio, invitando a la población a despedirse de las trampas, “cuyo objetivo poblacional fueron los niños,

---

<sup>242</sup> MEN, *Programa Cultura de la Legalidad*. Centro Virtual de noticias., 2007

<sup>243</sup> *Ibíd.*, p.17

<sup>244</sup> MEN, *Programa Cultura de la legalidad...*p. 25.

niñas y jóvenes entre los 6 y los 14 años, profesores y directivos de planteles educativos públicos y privados, a través de talleres para resolver dilemas éticos”<sup>245</sup>. También hizo un concurso convocado por los Ministerios de Educación y Cultura, en unión con el Banco de la República y el Fondo de Cultura Económica, llamado “Adiós a las trampas”, que buscaba que los niños expresaran “su visión de la corrupción a través de dibujos y pinturas”<sup>246</sup> con la finalidad de que contaran a la sociedad qué sueñan y aprendieran a cuidar lo que es de todos. De ellos se editó un libro “84 dibujos seleccionados y textos escritos por Antanas Mockus, Yolanda Reyes, Héctor Abad Faciolince y Guillermo Hoyos”<sup>247</sup>

La asesoría internacional de países con la tradición de educar para la legalidad, como Italia, fue mostrada en el país en seminarios que se hicieron para ese fin. La experiencia italiana mostró que la legalidad estaría ligada a la capacidad de control que tuvieran los ciudadanos, una forma de delegación de la figura de policía. Orlando Leuloca, ex alcalde de la región de Sicilia, hablaba de la metáfora del carro con dos ruedas que “consiste en que la sociedad y las ciudades deben movilizarse sobre dos ruedas: una de la legalidad, conformada por las autoridades y las leyes, y la otra, de la cultura y la educación, en la que participan los colegios, los medios de comunicación, los empresarios, la sociedad civil”<sup>248</sup>. En efecto, “la legalidad por sí misma es insuficiente si la sociedad en su conjunto no se hace intolerante con la indecencia que caracteriza a quienes llenos de arrogancia creen que todas las indelicadezas son permitidas y todos los privilegios les son debidos siempre y cuando logren escamotear las sanciones penales”<sup>249</sup>.

La cultura de legalidad haría parte del control social que desempeñarían los estudiantes-ciudadanos respecto a todos los actos llevados a cabo por algunos políticos, dirigentes, gobernantes, funcionarios públicos y las respectivas denuncias ante sus

---

<sup>245</sup> Puentes Lozano et al. *Análisis al Programa Presidencial de Transparencia y Lucha contra la Corrupción*, Colombia: Contraloría General de la Nación, 2006, p.13

<sup>246</sup> “Niños dicen adiós a las trampas”. *El Tiempo*, 13 de Marzo de 2004

<sup>247</sup> “Los niños quieren más valores y cero trampas”. *El Tiempo*, 17 Agosto de 2004

<sup>248</sup> “Experto italiano en ciudadanía estuvo en Colombia”. *El Tiempo*, 26 de Octubre de 2004

<sup>249</sup> “El carro Siciliano”. *El Tiempo*, 02 de Noviembre de 2004

irregularidades. Impartir esta cultura de la legalidad se quiso como parte de la transformación y formación en la ciudadanía, en el respeto por el otro, por los derechos y deberes, de la ‘corresponsabilidad’ como ciudadano, de cuidar los bienes comunes y de lo público.

Esta política, tuvo su escenario específico en muchas ciudades del país. En el Distrito Capital, el Concejo redactó el proyecto de Acuerdo No. 137 de 2005, por medio del cual se integraba el programa de cultura de la legalidad dentro del currículo de Ética y Valores, con la finalidad que la administración distrital por medio de diferentes acciones vinculara a la familia, los medios de comunicación, el sector público y la sociedad en general como corresponsales de una Política Pública de Valores.

Si el Instituto Luis Carlos Galán institucionalizó la democracia escolar, el conflicto y la legalidad ciudadana, la *Consejería Presidencial para la Defensa, Protección y Promoción de los Derechos Humanos*, lo haría con los derechos humanos. Entre 1991 y 1995, la Consejería adelantó el proyecto de educación en derechos humanos en la escuela formal en ocho regiones (Cauca, Antioquia, Santander, Caldas, Risaralda, Valle del Cauca, Norte de Santander y Bogotá), mediante el cual realizaron capacitación a profesores en el tema, bajo la modalidad de “maletas pedagógicas”, siendo una de las primeras experiencias en vincular el contenido de la LGE al tema de los derechos humanos.

Entre 1992 y 1994, la *Consejería Presidencial para la Defensa, Protección y Promoción de los Derechos Humanos*, bajo la dirección del historiador Jorge Orando Melo, desarrollaría el proyecto de investigación *Educación en derechos humanos en la escuela formal* dirigido por Manuel Restrepo Yusti, con un equipo pedagógico en el que participaron varios maestros vinculados al Movimiento Pedagógico, como Pedro Lucas Gamba y Martha Cárdenas. Derivado del estudio y bajo la dirección de Carlos Vicente de Roux como Consejero presidencial de Derechos Humanos se publicó el documento *Proyecto Educativo Institucional en Democracia y Derechos Humanos*, en diciembre de 1994, texto que reconocía la crisis que vivía la sociedad colombiana y la ausencia de un proyecto ético ciudadano que la orientara, haciendo eco de la anunciada crisis. En el

documento se proponía que la escuela se diera a la tarea de “construir una cultura basada en el reconocimiento, la dignidad humana, el respeto la diferencia, la tolerancia y la justicia. De esta manera cumpliría un papel determinante en la formación del ciudadano para el ejercicio de la democracia y los derechos humanos”<sup>250</sup>.

La Consejería concebía así que todo Proyecto Educativo Institucional –PEI- debía ser en y para la democracia y el ejercicio los derechos humanos para lo cual propuso como principios pedagógicos pensar la escuela como un espacio donde se entretujan relaciones de poder haciendo visible esa estructura de relaciones para que los derechos humanos operaran como “límite del poder del autoritarismo que el maestro ejerce sobre los alumnos y para que exista la reciprocidad de un deber que le de sentido a la convivencia”<sup>251</sup>. El conflicto se definió también aquí, como en las propuestas del Luis Carlos Galán, como “motor de crecimiento intelectual y de enriquecimiento de la vida cotidiana” por lo que la escuela debía promover el tratamiento positivo del mismo.

La escuela contemporánea que delinea este texto es aquella que reconoce los saberes del estudiante y de su entorno articulándolos con los saberes universales de la cultura, “como facilitadora de contextos afectivos y de reconocimiento de la singularidad, del desarrollo la personalidad de los estudiantes lo que exige del maestro pensar en su formación moral y ética”. Es una escuela que es redefinida desde el Estado, en la que las relaciones pedagógicas solo son posibles en relaciones democráticas y en la que la democracia misma ya no hará referencia exclusivamente a derechos y tolerancia sino sobre todo a convivencia como expresión de la transformación de las conductas

La participación se consideraría fundamental en un proyecto de educación para la democracia y para la formación ciudadana por lo que organización escolar debía transformarse en su propia estructura, dando lugar a una organización que compartiera la función de organización y dirección como “garantía de la participación sustantiva de

---

<sup>250</sup>Cárdenas Martha et al. *Proyecto Educativo Institucional en Democracia y Derechos humanos* Bogotá: Consejería Presidencial para los Derechos Humanos, Diciembre de 1994, p.9

<sup>251</sup> *Ibíd.*, p.13

quienes hacen la vida escolar”<sup>252</sup>. Así se prescribe el gobierno escolar como “la máxima autoridad de la institución, en tanto debe asumir la tarea de orientar y potenciar el desarrollo y evaluar el proyecto educativo institucional, promover a todos sus miembros en la formación ciudadana, la convivencia, resolución pacífica de conflictos y el desarrollo pleno de la libre personalidad”<sup>253</sup>.

Las iniciativas en educar en derechos humanos se verían afianzadas en las exigencias que se le harían al gobierno colombiano, organismos multilaterales como UNESCO y la ONU. La UNESCO en el año de 1995, en la cátedra de *Educación para la Paz* propondría, entre algunas de las pautas y principios para propiciar una convivencia escolar menos violenta, la promoción de los derechos humanos. El mismo año, el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales recomendó al Estado impartir educación sobre derechos humanos en todos los niveles de enseñanza, particularmente en la enseñanza primaria<sup>254</sup> y la Comisión de Derechos Humanos, por su parte, solicitó al Gobierno “conferir una prioridad alta a la integración de la educación en derechos humanos a los programas de estudio de los colegios y universidades del país”<sup>255</sup>.

Las acciones de la Consejería se orientaron en su última etapa a la promoción y defensa de derechos humanos de la población desplazada por el conflicto armado. Durante este período se aprobó la Ley para el reconocimiento de indemnizaciones por decisiones de organismos internacionales de derechos humanos. Al final del gobierno Samper (1994 - 1998) la Consejería se transformó en la Oficina del Alto Comisionado de los Derechos de las Naciones en Colombia y en el 2000 se crearía el Programa

---

<sup>252</sup> *Ibíd.*, p.22

<sup>253</sup> *Ibíd.*, p.26

<sup>254</sup> *Observaciones finales del Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*, ONU, 1995, párr.199 citado en: MEN, *Plan Nacional de Derechos Humanos-PLANEDH-*, 2007, p.24

<sup>255</sup> *Declaración de la Presidente de la Comisión de Derechos Humanos sobre la situación de los Derechos Humanos en Colombia*, 1999. OHCHR/STM/99/3, párr.16 citado en: *Ibíd.* En el 2004 tanto el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los derechos Humanos como la relatora Katarina Tomasevski hicieron varias recomendaciones al gobierno colombiano sobre la materia. Tomasevski, sugirió “Aclarar la legitimidad de los derechos humanos y desarrollar su enseñanza y aprendizaje con plena participación de los defensores de derechos humanos, del personal docente y de los alumnos y alumnas para adaptar el proceso educativo al contexto colombiano” (citado en: *Ibíd.*, p25.)

Presidencial de Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario (DIH). Las principales acciones del programa estarían encaminadas a la prevención de violaciones a los derechos humanos, la protección de personas y sectores vulnerables, la lucha contra la impunidad, la garantía de los derechos de las personas desmovilizadas y reincorporadas, la consolidación de un sistema público de información en materia de derechos humanos, la promoción de una cultura en derechos humanos y el fortalecimiento, tanto de las relaciones con las organizaciones de la sociedad civil, como de los vínculos de cooperación con los organismos internacionales.

A partir de la Directiva Presidencial No. 2 de marzo de 1997, se conformó el “Sistema nacional de atención integral a la población desplazada por la violencia”. Esta política fue ampliada posteriormente al promulgarse la Ley 387 del 18 de julio de 1997, mediante la cual se adoptaban medidas para la atención, protección, consolidación y estabilización socioeconómica de los desplazados internos por la violencia en el territorio nacional.

El tema del conflicto armado entonces se introduce en el campo educativo como política de atención. La relación de las ONG con el MEN para diseñar propuestas de intervención en este sentido, produce mecanismos de pedagogización de los derechos humanos y de resolución de conflictos hablándose ahora de la paz ciudadana, el orden interno y la guerra. Este es quizá el mayor quiebre de una estrategia de desescolarización de la educación del ciudadano diseñada dentro del mismo Estado, que se muestra heterogéneo y disperso en sus acciones. En ningún otro documento oficial se encontraría la aceptación de la condición de un país en guerra.

El MEN en 1999 conjuntamente con la ONG Humanizar, bajo la coordinación del ex asesor de la Consejería Manuel Restrepo Yusti, presentaría a la comunidad educativa su propuesta *Pedagogía, Escuela y Desplazamiento* y aunque como se ha visto, tanto la Consejería como el Instituto Luis Carlos Galán daban cuenta de un buen número de experiencias tanto en el tema de educación para la democracia y la ciudadanía, como en el tema de derechos humanos; el documento de Restrepo afirmaba lo contrario: “los datos que reporta el reciente concurso de Compartir sobre la ausencia

de propuestas de paz y el sondeo nacional sobre “Experiencias significativas”, en la que brillaron por su ausencia las experiencias en democracia, nos advierten sobre la necesidad de promover iniciativas de trabajo en esta dirección”<sup>256</sup>.

Yusti haría el vínculo de la guerra vivida en Colombia con la escuela, mostrando como el conflicto armado habría convertido a la Institución escolar en un espacio de violaciones a las normas del Derecho internacional Humanitario y de los derechos humanos. La situación de desplazamiento forzoso llevó al gobierno colombiano a declarar una emergencia educativa y social otorgando un estatus jurídico a las personas afectadas por la guerra y el desplazamiento. En particular que el MEN, diseñara la propuesta de emergencia para la atención de niñas y niños desplazados que visibilizaría la situación de las escuelas rurales en zonas de conflicto armado y de escuelas urbanas de zonas pobres de las ciudades que terminan siendo las receptoras de la población desplazada.

Parte de los objetivos de la propuesta deja ver la complejidad de una escuela contemporánea que debía abrirse a una realidad que parecía haberse desconocido en décadas anteriores

- Crear condiciones tanto en maestros y maestras, como en niños, niñas y jóvenes, para el desarrollo de contextos de convivencia escolar facilitadores de la elaboración del duelo, de los sufrimientos causados por el fenómeno del conflicto armado, de la violencia y de las situaciones de desplazamiento.
- Contribuir a formular una metodología que impulse la formulación de propuestas escolares para situaciones de conflicto armado y de postguerra que procuren el alivio y la reconstrucción de las vidas de niños, niñas, jóvenes maestros y maestras afectados, y el mejoramiento de la calidad de la educación<sup>257</sup>.

La escuela deberá ponerse al servicio de las necesidades de niños y jóvenes afectados por la violencia, por los horrores de la guerra y del desplazamiento forzado, pero igualmente deberá “seguir soñando con las posibilidades de volver a empezar. En

---

<sup>256</sup> Restrepo Yusti Manuel. *Escuela y Desplazamiento*. Colombia: MEN, 1999, p.8

<sup>257</sup> *Ibid.*, p.17

otras palabras, construir escuelas de paz en condiciones de guerra”<sup>258</sup>. Esta propuesta, como muchas de las que se venían desarrollando, contaría con la participación de los mismos maestros afectados por el problema que se identificaba, el trabajo mancomunado entre escuela y otras instituciones, entre su expertos y el saber de los maestros producían unas relaciones un tanto simbióticas, que harían de la escuela contemporánea un espacio abierto y permeable.

Quienes participaron en la realización de este material quieren expresar a los potenciales lectores y lectoras, la admiración y el respeto que les merecen las maestras y maestros con quienes trabajaron en este proceso. Su presencia de ánimo, su decisión, creatividad y compromiso, sus calidades humanas y profesionales, la esperanza, la modestia y la compasión con las que asumen situaciones tan graves, son una clara muestra de que en la solución de las causas de esta guerra y en la conservación de la paz los educadores han jugado un papel fundamental, poco reconocido en el país.<sup>259</sup>

En esos entramados de discurso van aflorando reconocimiento y epítetos elogiosos de la labor del maestro que lo muestran menos como esa figura autoritaria y más como un sujeto que es capaz de pensarse. También aparecieron otras nociones que quizá la escuela moderna descartó y que tenían que ver con las emociones y los sentimientos como el duelo, el desarraigo, el miedo y la tristeza. Ya desde los propios discursos de la crisis el tema de la afectividad comenzó a nombrarse como necesidad para transformar la educación de niños y jóvenes, pero en el contexto de guerra que presentaba este documento ello parecía una exigencia. Me atrevería a decir que es una tecnología operando en la escuela, instalando lo que Yusti llamara la ‘cultura’ de la muerte’. En la que “la amenaza de la muerte, es funcional para el establecimiento del orden, y en la que la protección de la vida está condicionada a la consumación cada vez más extendida de la muerte”<sup>260</sup>. Refuerzo mi argumento siguiendo a Cayuela, que

---

<sup>258</sup> *Ibíd.*

<sup>259</sup> *Ibíd.*, p.18

<sup>260</sup> Espósito Roberto. *Bíos. Biopolítica y filosofía*. Buenos Aires: Amorrortu, 2006, p. 18. La noción de tanatopolítica es también trabajada por Giorgio Agamben, en su libro *Homo Sacer y la Nuda Vida*. En él el concepto de la vida que no merece vivir y el de vida sin valor, le lleva a hacer un magistral análisis de la política Nazi como el tránsito de una biopolítica a una tanatopolítica, la politización de la muerte. (Ver:

caracteriza la tanatopolítica como “un dispositivo de poder orientada a la guerra como forma de posibilidad política y ausencia absoluta de voluntad ciudadana en la toma de decisiones.”<sup>261</sup> Así que si en el escenario de guerra de muchas zonas de Colombia ‘la educación del ciudadano’ parece impensable no lo es suponer que es una práctica de ciudadanía que opera desde la negación misma de la condición de ciudadano, como tecnología de gobierno.

Volviendo a la propuesta del MEN, las referencias teóricas usadas ponen de relieve una noción de la antigua cívica que resultaba indispensable para afrontar la sensación del desarraigo, era la noción de patria usada en contraposición a la de Estado. Así lo retomó Yusti de un ensayo de la filósofa antioqueña Beatriz Restrepo que afirmaba que “El Estado es frío y calculador: no hay lugar en él para la conmiseración por la desdicha y el sufrimiento a menos que poderosas razones políticas o fuertes presiones ciudadanas lo induzcan a ello”<sup>262</sup>. La patria por el contrario sería el lugar de arraigo, de las fidelidades y del apego por eso se proponía

dar a la patria el lugar que le corresponde, saber que es algo precioso que hay que proteger porque es perecedera, es una necesidad urgente que el fenómeno del desplazamiento forzoso nos está poniendo ante los ojos. Es un problema que la educación y la enseñanza de la historia están en mora de abordar para no hacer de la patria un fácil expediente, para la demagogia, el populismo y la retórica.<sup>263</sup>

Restrepo prefirió distanciarse de esta parte de la propuesta de la filósofa antioqueña y usar en lugar del concepto de patria el de nación, que en todo caso y de igual manera referirá a la de identidad y de pertenencia, objetivos finales de la ciudadanía como tecnología de gobierno. Justamente ese asunto de la identidad, como se vera en los capítulos conclusivos, aparece en este documento como un cuestión de desarraigo cultural que se cruzaría con conceptos que ya habían cobrado fuerza a partir

---

Agamben, Giorgio. *Homo Sacer. Poder soberano y la nuda vida* (Trad. Antonio Gimeno). Valencia: Pretextos, 1998)

<sup>261</sup> Cayuela Salvador. *¿Biopolítica o tanatología?* En: Revista de Filosofía Daimon, No.43, 2008, p.48

<sup>262</sup> Restrepo Yusti Manuel. *Escuela y Desplazamiento...* p.30

<sup>263</sup> *Ibid.*, p.31

de 1991: el pluralismo cultural y el reconocimiento de las diferencias, que en el contexto del desplazamiento se haría más visible en la escuela, para lo que se proponía concebir el PEI como un proyecto cultural y elaborarlo a partir de lo que llamó un “diálogo cultural que implicaría el consenso para trastocar rutinas, la resignificación de las prácticas de los docentes y el reconocimiento de las culturas que convergen en la escuela”<sup>264</sup>. La discusión sobre lo ético fue otro eje planteado por el documento en función de la resignificación de la vida y de “la certeza de que la manifestación de la vida atraviesa por la recuperación de un encuentro consigo mismo—misma, en un espacio y en un tiempo determinados, de hacerse cargo de su propia situación y de tener la capacidad para manifestar su dolor y exigir la protección y devolución de sus derechos vitales conculcados”<sup>265</sup>.

La escuela entonces debería ser un “lugar de animación a la vida” que tendría que modificar los esquemas con los que hasta ahora había trabajado y que eran concebidas por el autor como “prácticas que van en contra del ejercicio democrático”. Una escuela de juego, abierta, que construyera autonomía pero no individualismo que supondría tres ejes “uno es la propia relación consigo mismo, otra es la relación con los otros/as y una tercera significa estar vigilante al respecto de los bienes materiales y el entorno vital”<sup>266</sup>. Esas prácticas a las que se invitaba y que giran en torno a la relación consigo, Restrepo las sitúa en la idea filosófica de ‘potencia’ que tendría el sujeto para relevar el dolor por el goce y el resentimiento por el perdón, y la apuesta sería construir una cultura de la vida para reemplazar la “cultura de la muerte”.

La tensión individuo/colectivo se resolvería a partir de la solidaridad resignificada en la noción de amistad. Se hablará de la “otredad” como la relación con quienes pertenecen a otra raza, etnia, religión, a los que habitan en otro lugar geográfico. Haciendo uso de Kant argumentará la noción de dignidad humana, de bien común y de paz, de igualdad y diferencia.

---

<sup>264</sup> *Ibíd.*, p.33

<sup>265</sup> *Ibíd.*, p.35

<sup>266</sup> *Ibíd.*, p.36

La modernidad asumió como propia la idea de bien común, como valor absoluto que permite medir la calidad de la decisión ética; para la modernidad, ni la tolerancia, ni su contrario, producen directamente el bien común, más bien ambos se encuentran en una complementariedad necesaria. La modernidad entiende el encuentro con el otro desde la razón, desde el diálogo, desde el lenguaje, desde el sujeto de derechos, la relación con el otro/a es un encuentro entre sujetos iguales y por tanto distintos.<sup>267</sup>

Pero también hay apropiación de discursos más contemporáneos como los de Deleuze para hablar de la otredad, la diferencia y las minorías. Carga teórica que el documento pretende construir como un armazón comprensivo de lo que deberá asumir la escuela, espacio que deberá dar cabida a la multiplicidad, a la otredad, a las minorías excluidas, a la diferencia.

Como el mismo documento lo afirma, los maestros se vieron en algunos casos seducidos y en otros presionados por el proyecto ético-político del 91, a formar para la paz y los derechos humanos, pero se reconoció que esto tenía una carga emocional y moral en los maestros en zonas de guerra.

El estudio emprendido por la ONG para el MEN partió de considerar la escuela como un espacio de tensiones culturales, categoría que construyeron a partir de cruzar variables como relación maestro/alumno, la tensión cultural de los fines institución/comunidad, adulto/niño-joven, atravesadas a demás por variables de género, etnia y raza y finalmente por la de liderazgo del maestro/del actor del conflicto.

El afecto y lo estético serán centro de la propuesta pedagógica junto con las narrativas del testimonio y la recuperación biográfica. Los diagnósticos presentados de dos zonas afectadas por la guerra muestran la fuga que es posible que la escuela y los maestros construyan ante los efectos de vivir en medio de la guerra, de lo cual Restrepo se percató y logró describir como esas escuelas y esos maestros invertían los contenidos del currículo oficial frente a las prioridades que les exigía construirse de otra manera:

En lugar de aprender a **hacer**, hay que aprender a **olvidar**.  
En lugar de aprender a **ser**, hay que aprender a no **temer**.

---

<sup>267</sup> *Ibíd.*, p.40

En lugar de aprender **habilidades**, hay que aprender a **reconocer el nuevo entorno**.

En lugar de crear ambiente de aprendizaje escolarizado, hay que construir ambientes de **convivencia y duelo colectivo**.

En lugar de talleres de tecnología, hay que hacer talleres de tratamiento de conflictos.

En lugar de **disciplina**, hay que dar **amor**;

En lugar del **regaño**, hay que extender las manos dispuestas al **abrazo cariñoso y solidario**.

En lugar de las **tareas cotidianas**, hay que **crear expectativas** por el juego y las dinámicas que se harán al otro día.

En lugar del **temor por el río**, o en general por el entorno, hay que invitar a la competencia lúdica que estimule a los mejores nadadores, al mejor pescador, al mejor panguero, y que **se opere el exorcismo** a los signos de muerte que a veces comporta.

En lugar del apresurado interés por **cumplir con el pénsum**, hay que idearse la forma de alargar el recreo, de inventar paseos y de aumentar las sesiones de cuentos, de relatos e historias.

En lugar de **cerrar la escuela**, hay que **abrir sus puertas** a los abuelos, a los padres y a los familiares para que cuenten cómo se hace una panga, cómo se corta un árbol y cómo se logra sacar el pez más grande del río. Hay que traer las madres para que enseñen las propiedades curativas de las plantas, los misterios de hacer un arroz con coco. Además de esto, para que conjuntamente vuelva a crecer la vida.

Hay que acercar a toda la comunidad raizal para agradecerles y estimularles por el espíritu de solidaridad<sup>268</sup>.

La propuesta mostró los fundamentos que soportaban que dejan ver una producción singular de un discurso que bebía de las teorías del Desarrollo humano, pero también del discurso jurídico del derecho Internacional humanitario, así como de la psicología social para nombrar un tipo de escuela: la escuela de la guerra.

La fundamentación pedagógica se basó en los planteamientos del Desarrollo Humano adoptados por el MEN para la elaboración de indicadores de logro, en lo que el autor llamó un dispositivo de emergencia, haciendo uso de la categoría foucaultiana, “definir un dispositivo como un artificio que ordena en forma rápida la respuesta a una urgencia, mediante la combinación de un conjunto de procesos que se utilizan para hacer o facilitar un trabajo en una función especial”<sup>269</sup>. El fundamento humanitario de la

---

<sup>268</sup> *Ibíd.*, p.71. La negrilla es original del texto

<sup>269</sup> *Ibíd.*, p.94

propuesta se basó en el DIH, específicamente en el principio de “tratar a cada víctima con empatía y respeto a su dignidad, reconocer su sufrimiento, darle un cuidado de emergencia y velar por el respeto de los derechos fundamentales como partes constitutivas que van de la mano con el conjunto vital del desarrollo de su personalidad como sujetos del derecho a la educación, la protección de la escuela como un bien cultural, y de sus principales actores como no combatientes<sup>270</sup>.

El fundamento pedagógico, apuntó al propósito de crear condiciones que permitieran a maestros y a maestras desarrollar en la institución escolar y en el aula un proceso de “recuperación por los traumas psicosociales sufridos por niños(as) y jóvenes, producidos por la situación de violencia y en particular del desplazamiento, a través del trabajo intenso que parte de reconocer cómo tal situación ha lesionado aspectos fundamentales de las dimensiones del desarrollo humano que han sido afectadas por los sucesos traumáticos y a partir de esta experiencia recuperar el ciclo que caracteriza el desarrollo de todo el proceso de socialización secundaria de acuerdo a las características particulares del sujeto y del entorno<sup>271</sup>.

Esta propuesta retomó la dupla desarrollo humano/desarrollo moral como marco de referencia para propiciar procesos de resignificación de la experiencia traumática del niño o joven pero quizá el elemento que hay que destacar aquí es como desde la psicología social esa dupla se centraría en la categoría *apoyo psicosocial* que va a ser usada por el diseño de atención a víctimas del conflicto armado por la mayoría de ONG que trabajan con derechos humanos y que llegó a los maestros a través de esta propuesta del MEN, quienes debían asumir algunos elementos de esta perspectiva para ayudar a la elaboración del duelo de los estudiantes que llegaban a sus escuelas desplazados. Por la vía de ese enfoque entrara a la escuela temas como el de *resiliencia*, por ser una tecnología que bien puede ser funcional a una racionalidad política que necesita producir sujetos *empresarios de si mismos* y por tanto acude a la modulación de su dimensión más íntima, la voluntad.

---

<sup>270</sup> *Ibíd.*, p.96

<sup>271</sup> *Ibíd.*, p.97

Esta dispersión de acciones del Estado en función de una educación para la democracia y los derechos humanos fue consolidada años después en los que se conoce como el Plan Nacional de Derechos Humanos.<sup>272</sup>

Otra ‘cultura’ que se quiso fomentar en la formación del joven escolar como ciudadano fue la de la ‘tributación’. Esta iniciativa apareció gestada desde el exterior de la escuela por una institución dedicada al recaudo y control de los impuestos; la Dirección Nacional de Impuestos y Aduanas –DIAN-. Del trabajo realizado por el equipo de cultura tributaria de la DIAN en 1998, se organizaron en el año 2000 unos lineamientos curriculares para la educación en cultura tributaria dentro del marco del programa de Cultura Tributaria que lideró la Subsecretaría de Desarrollo Humano con el objetivo de “formar un nuevo ciudadano, afianzando los valores de responsabilidad, participación, solidaridad, cooperación y un alto sentido de pertenencia a la comunidad nacional y fortalecer la construcción de una “nueva ciudadanía consciente del papel, funciones y significación social de la contribución”<sup>273</sup>. La noción central que aparecía ahora era la de ‘lo público’.

El texto propuso un plan de estudio que cubría desde la educación inicial a la educación media vocacional y divide sus temáticas, para cada grado, desde preescolar hasta undécimo: el cuidado de los bienes y cuidado de lo público, el concepto de Estado, bien público y particular, el tema de intercambio y el dinero, Estado y ciudadanía “con el propósito de generar sentido de pertenencia, convivencia y responsabilidad en el contexto nacional”<sup>274</sup>. Los deberes y derechos ciudadanos, el tema sobre el presupuesto general de la nación, el control social de la gestión pública, historia de la tributación en Colombia, con la finalidad que el estudiante “conozca cuales son los principios

---

<sup>272</sup> El MEN conjuntamente con la Defensoría del Pueblo y el Programa Presidencial de Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario con el acompañamiento de la Oficina del Alto Comisionado de los Derechos de las Naciones en Colombia, bajo la asesoría de Manuel Restrepo Yusti y el Programa de Derechos Humanos de la USAID, que en el 2007 publique el Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos.

<sup>273</sup> Montoya Castillo Nelly et al. *Educación en Cultura Tributaria*. Lineamientos Curriculares. Plan de Estudios, Metodología y Didáctica para la Formación Escolar. Bogotá: DIAN, 2000, p.8.

<sup>274</sup> *Ibíd.*, p.35

tributarios que consagra la constitución política y que analice los aspectos sociales de los tributos gracias que a través de estos se proporciona el bien de la colectividad”<sup>275</sup>. Finalmente se abordaba la forma de organización del Estado y el tema de cultura tributaria para “reforzar en el estudiante la responsabilidad que va a tener como futuro ciudadano”<sup>276</sup>. El proyecto se orientó ‘pedagógicamente’ a partir de los principios de formación para la autonomía, para la construcción del conocimiento, los valores y la acción, con la finalidad de “alcanzar una formación verdaderamente integral, flexible y con altos niveles de calidad”.

Otra experiencia más tardía fue desarrollada entre el 2004 y el 2005 en Bogotá dentro del programa de gestión anti- evasión, denominado “Pacto por el Tesoro” que tuvo como slogan “El deber de dar, el derecho a recibir”, que consistió en el ejercicio social de acercamiento con la comunidad, promovido por la Administración Distrital, por medio de la Secretaria Distrital de Hacienda y la Dirección Distrital de Impuestos, con el objetivo de consolidar el concepto de tributar, como un acto generador de justicia, solidaridad y redistribución equitativa de los recursos públicos.

Como síntesis de esta estrategia, diré que los discursos de educación para la democracia y los derechos humanos que se hicieron circular en la escuela, abogaron por una nueva forma de institucionalidad de la misma que fue configurada por múltiples agentes que ampliaron y desplegaron nuevas formas jurídicas y acciones educativas que de una u otra manera, desescolarizaron la formación del ciudadano y descentralizaron la estrategia de intervención sobre el individuo - alumno y sobre la población escolar, en la que la escuela sería un espacio público y político, en el que los estudiantes devinieron en ciudadanos en formación que podrían no sólo conocer sus derechos sino exigirlos y ejercerlos, por lo que su participación fue condición necesaria de esa formación. Así se le impulsó a asumir un rol protagónicamente ciudadano, como mediador de conflictos, o agentes de control social de la corrupción.

---

<sup>275</sup> *Ibíd.*, p.10

<sup>276</sup> *Ibíd.*, p.18

Sin embargo aparece en estos registros varios asuntos que se constituyen en paradojas afrontadas por esta nueva escuela: por un lado la relación poder/autoridad que pareciera poner en evidencia una distribución inversamente proporcional: ¿a mayor poder del estudiante/menor autoridad del maestro? Algo similar ocurre con la relación conflicto escolar/conflicto armado que parece ubicar el primero en el orden de lo pedagógico al admitirlo como ‘motor’ de crecimiento y desarrollo y como parte de la cotidianidad frente a la noción de conflicto armado, que ubica a la escuela en el orden de lo jurídico-político con la adopción del Derecho Internacional Humanitario.

Así se desescolarizaba la educación del ciudadano y la enseñanza de la democracia, con un ideal que hizo necesario volver al estudiante en un sujeto responsable de su destino, de sus decisiones y de futuro en la consigna de hacerlo un ciudadano participativo, que implicaba su intervención en asuntos colectivos, públicos o políticos que sería posible desde el ejercicio de su condición como sujeto de derechos.

La democratización del espacio escolar supuso la consolidación de una relación particular entre pedagogía y política en la que el sujeto maestro visto como ‘tradicionalmente autoritario’ debía cambiar a un ‘maestro democrático’ y esto sería posible en la idea de un maestro que se ‘pensara a si mismo’.

#### 4.4. *La Institucionalización de la investigación pedagógica: el maestro de la democracia*

En la constitución de un maestro intelectual, sin duda una de las reivindicaciones más significativas de los años 80 por parte del Movimiento Pedagógico, juega un lugar importante la creación de una entidad en Bogotá, que a manera de hipótesis sostengo, es la materialización de dicha aspiración por conseguir un estatus, legítimo institucionalmente, de la pedagogía como campo de saber, del maestro como intelectual de la educación y de la escuela como un espacio de producción de conocimiento, en el marco de una ciudad educadora. En Bogotá, el Distrito Capital del país, el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico –IDEP-, desde 1995, mostraría un

lugar particular para el maestro en esa finalidad de democratizar la escuela, y de su estatus de intelectual de la educación.

La aparición de las figuras del maestro como intelectual, bien como innovador o como investigador, tendría sus más inmediatos antecedentes en el Movimiento Pedagógico de los años 80 y en el decreto 2647 de 1984 que promovía y reconocía las innovaciones educativas.

La LGE de 1994 recogería la reivindicación del estatuto intelectual del maestro en su artículo 4º: “El Estado deberá atender en forma permanente los factores que favorecen la calidad y el mejoramiento de la educación; especialmente velará por la cualificación y formación de los educadores, la promoción docente, los recursos y métodos educativos, la innovación e investigación educativa, la orientación educativa y profesional, la inspección y evaluación del proceso educativo”; y en su Artículo 109 proponía “desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador y fortalecer la investigación en el campo pedagógico y en el saber específico”.

Por su parte el Plan Decenal de Educación 1996-2005, especialmente en el capítulo III, se refirió a que la calidad de la educación debería traducirse en una investigación educativa y pedagógica que tuviera “una efectiva participación los educadores, las normales superiores y las facultades de educación”<sup>277</sup>, así como a la dignificación de la profesión docente, que no pasaba sólo por una revisión de su condición salarial sino por la de sus estatuto como profesional. Este Plan propuso consolidar comunidades académicas de educadores y constituir la Expedición Pedagógica Nacional que buscaría “reconocer las instituciones que han encontrado formas ingeniosas de enseñanza creativa a sus alumnos. Documentará, clasificará y pondrá al servicio de todos los docentes el desarrollo pedagógico alcanzado en los establecimientos escolares. Será factor de investigación y de experimentación

---

<sup>277</sup>MEN. *Plan Nacional Decenal de Educación, 1996 – 2005*,... p.10.

pedagógica”<sup>278</sup>. Efectivamente la década de los 90 es la que muestra con claridad la demanda que se le hizo al maestro de investigar, antes una reivindicación gremial, ahora convertida en política articulada a los discursos de la calidad de la educación.

El IDEP fue creado en 1995, en medio de esta coyuntura, como la metamorfosis de la DIE-CEP –Dirección para la Investigación Educativa-Centro Experimental Piloto-, antigua dependencia de la Secretaría de Educación de Bogotá, que como su nombre lo indica era la Dirección encargada de la investigación para la educación<sup>279</sup>. Considerándose la importancia social del campo de acción que pretendía esta Dirección para la cualificación docente y el mejoramiento de la calidad educativa, fue presentada a comienzos de ese año una propuesta ante el Consejo de Bogotá para la creación de una entidad descentralizada, adscrita a la Secretaría de Educación del Distrito, con la suficiente capacidad investigativa y académica que pudiera comprender como un todo la problemática educativa y propusiera alternativas de solución a la crisis de la calidad de la educación que se diagnosticaba en esa década.

La propuesta fue presentada por la entonces Concejal de la Unión Patriótica y Presidenta del Consejo, Aida Avella Esquivel, y finalmente mediante el Acuerdo 26 de 1995, se crea el IDEP con los siguientes objetivos:

- Dirigir, coordinar y ejecutar los programas de investigación, tanto básica como aplicada con énfasis en lo socioeducativo y pedagógico.
- Dirigir, coordinar y ejecutar los programas de evaluación del sistema educativo y perfeccionamiento institucional
- Diseñar, producir, promocionar y evaluar textos, documentos, periódicos, material audiovisual y ayudas educativas didácticas.

---

<sup>278</sup> *Ibíd.*, p.8

<sup>279</sup> La investigación en Educación se institucionalizó en 1968 en la reforma administrativa de Lleras que creó el Instituto Colombiano de Pedagogía –ICOLPE-, el cual tenía como fin promover y financiar la investigación en educación que la Declaración de Punta del Este había destacado como básica para el desarrollo de la educación. Sin embargo la entidad fue suprimida ocho años después, en 1976, y todos los archivos fueron transferidos a la Universidad Pedagógica Nacional (Decreto 088 de 1976) que creó, para el efecto, un Centro de Investigaciones. En 1991 (Decreto 585) COLCIENCIAS, entidad gubernamental para el desarrollo de la ciencia y tecnología, creada en 1969, incorporaría el Programa Nacional de Estudios Científicos en Educación, sin embargo en su diseño no fue explícita una línea de investigación en aula, ni da un lugar específico al maestro de la educación básica y media.

-Articular y promover las innovaciones educativas, producto de los proyectos institucionales o locales, con los procesos investigativos y de formación de docentes como alternativas para el mejoramiento de las prácticas pedagógicas<sup>280</sup>.

La participación directa en la organización de la entidad, y a lo largo de su existencia, de intelectuales de la educación y de maestros y maestras reconocidos dentro del Movimiento Pedagógico, me hacen verificar la hipótesis que esbocé al principio: el IDEP fue creado por la gestión de dos concejales, uno de izquierda y otro conservador, y el acuerdo fue firmado por Antanas Mockus, uno de los miembros del grupo Federici, grupo de investigación cuyo núcleo fue formado a fines de los años 70 por profesores de la Universidad Nacional, interesados en un comienzo por la enseñanza de las ciencias.<sup>281</sup> Mockus se lanzó a la política y llegó a la alcaldía de Bogotá en dos ocasiones. Durante su primera Alcaldía, el IDEP fue dirigido en un par de ocasiones por Alejandro Álvarez Gallego, miembro de otro grupo universitario de investigación, esta vez, el Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica;<sup>282</sup> Álvarez estuvo acompañado por la fundadora del GHPP, Olga Lucía Zuluaga, en la Subdirección Académica, cargo que ocuparía también otro miembro del GHPP; Javier Sáenz Obregón. Pero la hipótesis cobra mayor sentido y aparece demostrada de manera más clara en las políticas del IDEP formuladas en sus inicios:

-La conformación de una nueva identidad intelectual y profesional del maestro: Fortaleciendo la profesión docente, integrándola a procesos investigativos que a la vez que amplían su dimensión intelectual, aporten a la cualificación de su saber y al mejoramiento de las condiciones en las que desarrolla su práctica.

-La consolidación de una comunidad académica y científica de la educación. Integrada por docentes, investigadores y teóricos que trabajan en el campo educativo o aquellos que desarrollan actividades de carácter científico en otros campos disciplinares y están interesados en las problemáticas educativas del país.

-La cualificación de las prácticas pedagógicas institucionales: El espacio escolar debe permitir la exploración de nuevas formas de relación de los sujetos con los saberes e igualmente, requiere pensar una gestión de carácter pedagógico,

---

<sup>280</sup> Acuerdo No. 26 de 1995. Documento on line consultado en [www.idep.edu.co](http://www.idep.edu.co)

<sup>281</sup> Ver el website del Grupo: <http://www.grupofederici.unal.edu.co/>

<sup>282</sup> Ver el website del Grupo: <http://historiadelapracticapedagogica.com/>

abanderada por los docentes y mediada por los directivos docentes, que busquen la cualificación permanente y la elaboración de propuestas pedagógicas alternativas.

-La articulación de las instituciones escolares con otros escenarios educativos de la ciudad. Es necesario reconocer que la función educativa no es responsabilidad exclusiva de las escuelas y que la educación de las nuevas generaciones no se agota dentro de sus cuatro paredes. De tal suerte, aquellas deben entrar a interactuar con otros estamentos e instituciones que sin tener como propósito explícito la educación, inciden de manera cada vez más significativa en la formación de los ciudadanos.

-La Producción de conocimiento educativo y pedagógico: Se requiere avanzar en la construcción de teorías y modelos alternativos que permitieran leer de forma diferente la problemática educativa y fundamentar las distintas experiencias de innovación<sup>283</sup>.

Entre 1995 y 1998, el IDEP conformó las unidades de Investigación, de Innovación, de Evaluación educativa, de Comunicación Educativa y de Sistemas de la información. Los énfasis investigativos fueron en Historia de la educación, Investigación socio-educativa, sobre la pedagogía como disciplina, y finalmente, Formación docente, línea de la que derivó la política distrital sobre programas de Formación permanente de docentes –PFPD–. La publicación de la revista *Educación y Ciudad* y del *Magazín Aula Urbana* se constituyeron en tribuna del pensamiento pedagógico de la ciudad.

Entre 1998 y el 2003, bajo una dirección distinta a la línea del GHPP, las acciones del Instituto se enfocaron hacia: a) el fomento, investigación y socialización de las innovaciones educativas; b) las Investigaciones para cualificar el desempeño y la formación de docentes, c) el desarrollo pedagógico por medios masivos; d) la Investigación y desarrollo pedagógico por medio de la informática educativa y e) la comunicación educativa.

La investigación de aula fue una modalidad impulsada por el IDEP desde 1998 y hasta el 2003. Esa modalidad estuvo dirigida a fomentar la investigación sobre los procesos de enseñanza aprendizaje en el aula, por parte de aquellos que son sus primeros y directos responsables: los maestros. Se proponía que los maestros en ejercicio de los niveles de preescolar, básica, secundaria y media, desde sus propias inquietudes

---

<sup>283</sup> IDEP. Políticas Institucionales, 1997., pp. 3-4, el subrayado es mío.

académicas, articuladas a los PEI de sus instituciones educativas, realizaran investigaciones que se constituyeran como herramienta para los procesos de construcción de conocimiento que desarrollan con sus estudiantes.

Una de las tendencias desde mediados de los 90, en lo que se refiere al mejoramiento de la calidad de la educación, fue la de cualificar las habilidades y herramientas de investigación en el aula con las que cuenta el maestro para que, desde su propia práctica escolar, construyera procesos de investigación. El IDEP afirmaba que

Es en el aula y no fuera de ella que se puede construir saber desde la práctica, desde allí se enriquece la interpretación que el docente tiene de sus estudiantes, de sus metodologías, de su saber y así mismo se reestructura el campo de su práctica en el aula. Priorizar esta ruta de construcción teórica nos pone en camino de aportar a un nuevo estilo de formación que va tomando fuerza entre los maestros: la investigación de la propia práctica y en la propia práctica como condición para mejorar la calidad educativa<sup>284</sup>.

Así, el IDEP desarrolló una estrategia que pretendió cualificar el producto y el proceso mismo de investigación de los maestros dando mayor relevancia a i) preguntas investigativas que emergían de la práctica pedagógica ii) problemas investigativos planteados por los maestros y que se articulan al PEI y iii) la implicación en el proceso investigativo de toda la institución escolar. Desde el IDEP se entendió la investigación pedagógica como la investigación de la práctica educativa en el aula, donde el maestro se preguntaba por los problemas de la enseñanza y el aprendizaje del área que enseña, o la relación con problemáticas que tienen que ver con los proyectos obligatorios planteados en la LGE y del contexto escolar, siempre desarrollados en el aula.

Pero la idea del *maestro como intelectual* de 1995, derivó en la política del *maestro como investigador* en 1998, que mas allá de las limitaciones y sospechas expuestas por el estudio de Ortiz y Suárez<sup>285</sup>, que señalan al IDEP como una institución que ‘cooptó’ las reivindicaciones del Movimiento Pedagógico, se instalaba como condición de existencia de un maestro que se apropiaba de los discursos científicos pero

---

<sup>284</sup> IDEP. *Términos de Referencia para la financiación de proyectos de investigación en el aula*, 2000, p.4

<sup>285</sup> Ortiz, Raúl y Suárez, Juan Pablo. *La formación de maestros y la noción de maestro investigador 1996-2005*, Medellín: Universidad de Antioquia, tesis de maestría en educación, 2009

también que producía un saber propio. Ahora bien, en lo que si coincido con los autores, es en la pregunta por cómo esa figura terminó siendo útil para una racionalidad política que descentró las responsabilidades del Estado en los sujetos, haciendo del discurso de la profesionalización docente un mecanismo de consenso entre reformadores y reivindicadores, despojándolo de la carga económica que tenía y haciendo responsable al maestro del cambio educativo.

Entre 1998 y el 2000, el IDEP hizo convocatorias en principio de manera abierta dirigidas a investigadores de universidades, ONGs e instituciones escolares públicas y privadas, quienes presentaban sus proyectos sobre los temas de interés. Muchos de estos proyectos se dirigieron a problemas sobre democracia escolar, conflicto escolar, participación escolar, comunicación y ciudadanía escolar, cultura escolar, convivencia escolar, desplazamiento y escuela, valores humanos, formación ciudadana, gobierno escolar, escuela y ciudad, cultura democrática escolar<sup>286</sup>. Después del 2000, el IDEP empezó a hacer convocatorias ‘focalizadas’ sobre temas específicos de interés de la política sectorial. Uno de esos temas fue en competencias básicas en formación en valores, el otro, en el 2002, fue sobre innovación - investigación en pedagogía de la cultura ciudadana orientada a “generar procesos de construcción y aprendizaje de normas de regulación social para la convivencia democrática en estudiantes de pre-escolar, básica primaria, básica secundaria y media del distrito capital”<sup>287</sup>. En alianza, con la Secretaría de Hacienda en el 2003, convocaría para apoyar “proyectos de innovación pedagógica para la formación de los estudiantes en el ejercicio de la ciudadanía. Proyectos orientados a reflexionar y comprender la contribución y redistribución de los recursos públicos”<sup>288</sup>. En ese mismo año hizo una convocatoria específica para promover “aprendizajes ciudadanos en estudiantes de básica primaria, secundaria y media vocacional”<sup>289</sup> y en el 2004, en la que la modalidad de investigación

---

<sup>286</sup> Ver: Cortés Amanda. *Relación de Proyectos de investigación e Innovación en valores y formación ciudadana*. Bogotá: IDEP, 2000 y Restrepo Gabriel. *Educación en ética y valores*. Bogotá: IDEP, 2001

<sup>287</sup> IDEP. Términos de referencia convocatoria 01 de 2002

<sup>288</sup> IDEP. Términos de referencia, convocatoria 04 2003

<sup>289</sup> IDEP. Términos de referencia, convocatoria 08 de 2003

en el aula desaparece, se convocó a pensar “la escuela y la niñez en situación de vulnerabilidad”<sup>290</sup>. La modalidad de investigación de aula fue reemplazada a partir de 2005 por la gestión del Premio de investigación educativa e innovación pedagógica, creada por el Concejo de Bogotá, y la modalidad de Innovación pedagógica se redujo a procesos tutelados de sistematización de prácticas de maestros.

Pero el IDEP no fue la única institución en hacer visible el maestro como productor de saber. La Expedición Pedagógica Nacional, otra materialización del Movimiento Pedagógico de los 80 y en la que participaron como coordinadores nacionales y miembros Alejandro Álvarez, Alberto Martínez, María del Pilar Unda, Marco Raúl Mejía, Juan Carlos Orozco y Abel Rodríguez entre otros, se puso en marcha en 1998 con la propuesta de la Universidad Pedagógica Nacional de apoyar a Redes de Investigación Pedagógica. La expedición como proyecto partía de lo que sus miembros llamaron “el reconocimiento de la variedad de formas de hacer escuela que tenemos en Colombia, valorándola como parte de nuestra riqueza cultural y base importante para la creación de nuevas posibilidades. Es un proyecto que, a través de una estrategia expedicionaria, pretende explorar, reconocer y generar espacios de conexión e intercambio de diversas experiencias relacionadas con la innovación y la investigación pedagógica realizada por los maestros colombianos”<sup>291</sup>.

La perspectiva de la Expedición se asumía además como una movilización social por la educación y asumía al maestro como sujeto colectivo y como trabajador de la cultura, noción ya propuesta por el Movimiento Pedagógico desde los años 80. A la propuesta se sumaron la Fundación para la Educación Superior –FES- y la Fundación Restrepo Barco.

Ya desde antes, había iniciativas orientadas hacia la formación ciudadana lanzadas por fundaciones privadas. La Fundación Santillana en 1994, presidida por el ex presidente Belisario Betancur, había creado el Premio Santillana a experiencias

---

<sup>290</sup> IDEP, Términos de referencia convocatoria 03 de 2003

<sup>291</sup> Unda, María del Pilar. *Expedición pedagógica Nacional. Apoyo a redes e investigación pedagógica*. s/a, p. 3. Documento on line en : [http://www.pedagogica.edu.co/storage/nn/articulos/nodynud06\\_19even.pdf](http://www.pedagogica.edu.co/storage/nn/articulos/nodynud06_19even.pdf)

educativas, dirigido a profesores que hubieran realizado alguna experiencia en el tema propuesto cada año por la fundación. Los temas entre 1994 y el 2000 fueron: educación en actitud y valores, responsabilidad de la familia en la educación, el plan de estudios, educación ambiental, aprender a vivir juntos: educación para la convivencia, lectura tarea de todos y formación de docentes, y la negociación y la solución de conflictos<sup>292</sup>. Por su parte, la Fundación Compartir en 1998, crea el Premio Compartir al maestro, con el propósito de “promover una valoración social más justa de la docencia, apoyar y fomentar la profesionalización de los maestros, rendir un homenaje a aquellos educadores sobresalientes y exaltar sus méritos y sus virtudes. Cada maestro y maestra y sus alumnos, son un ejemplo que bien vale la pena conocer y seguir en todas las instituciones educativas del país”<sup>293</sup>.

La demanda de un maestro investigador aparecida en la década de los 90 corrió paralela al discurso de la democratización de la escuela y al de la calidad de la educación, con lo que no cabe más que preguntarse por los efectos de ello. ¿Qué significó en términos del objeto que aquí se estudia, la institucionalización<sup>294</sup> del maestro como investigador o innovador? Y ¿qué verdades instituyó la investigación educativa en torno a la noción de democracia escolar?

#### 4.5. *La democracia escolar, entre el saber pedagógico y el saber ‘experto’*

La reforma educativa del 94 no produjo los amplios y candentes debates de los años 80, fue al parecer aceptada en una suerte de consenso que no generó mayores resistencias. Todo el discurso de la democratización de la escuela supuso más bien hacerle seguimiento, indagar y experimentar formas en las que eso podría hacerse posible y todos los sectores parecieron comprometerse en esa labor. Especialmente los

---

<sup>292</sup> MEN- Fundación Santilla- Casa Editorial El Tiempo. *La negociación y solución de conflictos. El papel de la escuela*. Bogotá: Editorial Santillana, 2003, p. 5

<sup>293</sup> WEB SITE de la Fundación: <http://www.fundacionsantillana.org.co/>

<sup>294</sup> Entiendo por institucionalización, siguiendo a Berger y Luckmann, el proceso a través del cual un sector de la actividad humana se somete al control social. (Ver: Berger P. y Luckmann T. *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu, 1999)

maestros, que vieron en la reforma buena parte de sus reivindicaciones reconocidas, se asumieron como investigadores e innovadores pedagógicos para aportar a la construcción de esa ‘nueva’ escuela y los académicos de ONGs y Universidades de manera decidida emprendieron la investigación sobre la escuela democrática.

Estos últimos, a los que he llamado los *ciudadanólogos escolares*, expusieron nuevos marcos teóricos, nociones y conceptos provenientes de distintas disciplinas sociales para tratar de comprender y explicar la escuela en la vía de encontrar respuestas y caminos para transformarla en un espacio democrático, que en todo caso implicaba interrogar las nociones estructurales de la escuela moderna.

Los primeros estudios que se desprendieron de la lectura de la escuela violenta, fueron realizados por la Fundación para la Educación Superior–FES, entre ellos *La Escuela Violenta*, de Rodrigo Parra en 1992, *Poder y Justicia en la escuela Colombiana* de Francisco Cajiao<sup>295</sup> en 1994, *Vida escolar en Colombia* y el *Proyecto Atlántida: adolescencia y escuela*, bajo la coordinación de Francisco Cajiao y Rodrigo Parra<sup>296</sup> en 1995.

Desde varios de estos estudios se planteó asumir el aula como un “semillero de ciudadanos” que no fueran autoritarios, que aprendieran a resolver sus conflictos razonadamente, que aceptaran la diferencia y fueran tolerantes. La acción formativa de esta organización partía de la premisa de formar maestros para “que sean como acueductos que distribuyen la información planteada en el currículo de la escuela. Pero los profesores no generan ese conocimiento porque no entienden el mundo en el que trabajan. No son creativos en el aula, y por eso la escuela resulta aburridora”<sup>297</sup>. Entonces ¿qué era lo que estaba haciendo la escuela para formar al ciudadano?, ¿los estaba formando para participar y para resolver conflictos? Estas preguntas orientaron uno de los estudios sobre la hipótesis que en ese momento planteaba Cajiao

---

<sup>295</sup> Francisco Cajiao, filósofo, ha sido consultor de Naciones Unidas, UNESCO, Asesor del MEN y Director de la Fundación de Estudios Superiores –FES-. Es quien quizá ha generado mayor opinión pública a través de su columna en el periódico de mayor circulación en el país, El Tiempo.

<sup>296</sup> Rodrigo Parra Sandoval es quizá el primer investigador en incursionar con una perspectiva etnográfica en el campo de la sociología de la escuela.

<sup>297</sup> “El aula semilleros de ciudadanos”, El Tiempo, 21 de abril de 1991

Si encontramos que nuestros ciudadanos no tienen los valores ciudadanos, a pesar de haber pasado por las aulas adonde se configuran, evidentemente no podemos decir que la escuela pueda lavarse las manos. Tiene su cuota de responsabilidad. No hablemos de delitos que saltan a la vista como el sicariato. La gente no respeta las señales de tránsito. Y no lo hacen ni los ejecutivos, ni los gerentes ni los guardaespaldas ni los policías. Los robos se dan por lo alto. Eso demuestra que no hay una formación ciudadana. La gente es intolerante, no hay una forma razonable de resolver el conflicto. En general, se nota que no hay confianza en la autoridad. Estamos hablando de un sistema de justicia que no funciona. Tenemos la sensación de que esta cosa que llamamos vida ciudadana que consiste básicamente en tener unos caminos razonables para resolver conflictos no existe. Nuestra sospecha es que muchas de estas cosas se originan en la escuela. La escuela colombiana está creando sujetos autoritarios. No todos, claro. Como tendencia, hay una escuela que ha deformado al personaje. Primero, creando violencia al interior de ella. Luego, no aceptándola que es como olvidarse de eso y tapanlo<sup>298</sup>.

En 1992, Parra recogió en varias páginas el resultado de la investigación que tituló *La Escuela Violenta*, preguntándose si la escuela colombiana cumplía con su papel de ser “templo del saber y de la formación de ciudadanos para la democracia y la paz”<sup>299</sup>. El sociólogo colombiano buscaba las relaciones que pudieran existir entre la violencia nacional y la violencia escolar, las formas de violencia que habían aparecido en la escuela y las alternativas que esta pudiera construir a la “cultura de violencia” que para él caracterizaba al país. Dos fueron los ejes de reflexión de su estudio, uno; la formación de valores relacionados con “la tolerancia social, la habilidad de vivir con los que son diferentes, el respeto de las diferencias culturales, raciales, religiosas, políticas, grupales y, unida a ella, la capacidad para resolver conflictos por medio del diálogo y la negociación”<sup>300</sup>. El otro eje era la “organización de la justicia” dentro de la escuela, ejes que para Parra se mostraban débiles en la vida cotidiana escolar, lo que para el autor derivó en una práctica violenta como forma de resolver los conflictos y provocaría una ‘escuela violenta’.

---

<sup>298</sup>Ibíd.

<sup>299</sup>Parra Sandoval Rodrigo et al. *La escuela violenta...* p.15

<sup>300</sup> Ibíd., p.17

Lo que inicialmente quería indagar el estudio era “la violencia del conocimiento autoritario del maestro”, que se encontró con la permanencia de la violencia física y verbal, lo que le permitió al investigador clasificar los tipos de violencia que pudo observar en la escuela: una la llamó tradicional, refiriéndose a la “que se ha conocido como endémica en la escuela colombiana: la ejercida por los maestros y la institución escolar sobre los alumnos debido a la concepción autoritaria de la educación”<sup>301</sup>. La otra la denominó “la nueva violencia” ejercida por la comunidad o los estudiantes sobre el docente, por los alumnos sobre los alumnos y la derivada de lo que se puede llamar la crisis ética de los maestros<sup>302</sup>, violencias afianzadas en lo que el autor denominó una “pedagogía de la violencia”, aclarando que ello no quería decir “que la escuela colombiana sea solamente un ámbito violento, sino que la naturaleza violenta de su pedagogía, es una de sus caras”<sup>303</sup>, frase muy cercana a la afirmación de que la escuela era violenta por naturaleza. Las explicaciones dadas por el autor a la complejidad de esta pedagogía, estaban puestas en las demandas externas que se le hacía a la escuela y que Parra enumeraba: la expansión de la escolaridad, el ser ‘motor’ de desarrollo económico y social, las reformas curriculares, el clientelismo político, la “sobreburocratización de la organización educativa y el gremialismo pobremente entendido que llegan a defender las actuaciones antiéticas y antipedagógicas y por tanto, a contribuir a la creación de una cultura escolar violenta”<sup>304</sup>.

Esta verdad construida sobre la *escuela violenta* deja en la superficie varias cosas: uno; el autoritarismo del maestro y de la escuela fueron entendidas como formas de un tipo de violencia, la escolar, la cual era causa y efecto de la violencia social. Dos; la justicia y la formación en valores, eran funciones en las que la escuela había fracasado, así, la situaron como parte de esas instituciones de la modernidad que habían entrado en *crisis*. Tres; para estos investigadores el debilitamiento de esas Instituciones

---

<sup>301</sup> *Ibíd.*, p.18

<sup>302</sup> *Ibíd.*

<sup>303</sup> *Ibíd.*, p.21

<sup>304</sup> *Ibíd.*, p.23

había comenzado nada más ni nada menos que en la escuela y por tanto un proceso esencial de ella, como era la formación de ciudadanos, también se había agotado.

Pero otra perspectiva distinta a la de la *escuela violenta*, se impuso en el mundo académico, con la cual se explicaría la *escuela democrática*. En el libro *Democracia y Niñez*<sup>305</sup> de la UNICEF que circuló en Colombia en 1997, aparecen dos nociones provenientes de la psicología y la sociología que ya empezaban a activarse en el país y que se vieron en las publicaciones del Instituto Luis Carlos Galán: *socialización política y cultura política*.

La definición de cultura política que circuló este texto y que fue apropiada por la academia en el país, fue la propuesta por Gabriel Almond:

Gabriel Almond llama cultura política a las actitudes básicas del pueblo hacia sistema político y la define como “una inclinación específica de las acciones políticas”. Específicamente, la cultura política se refiere a convicciones fundamentales, como las finalidades o propósitos de la actividad política, la naturaleza general del proceso político del papel que los ciudadanos individuales desempeñan en el proceso. La expresión se emplea con frecuencia para incluir las actitudes de los ciudadanos respecto de cómo deberían funcionar esos elementos básicos del sistema político y de cómo piensan que están funcionando integralmente. Vista de este modo, la cultura política se ocupa de las “promesas” y de las “realidades” del sistema político, tal como lo ven las personas que viven bajo ese sistema<sup>306</sup>.

Se trata de sustentar que la democracia, como régimen político legítimo, necesitaría desarrollar valores compartidos, es decir un sustento normativo; los llamados *valores democráticos*, para lo cual los autores siguen a Bobbio y Sartori, dos teóricos de la democracia. Estos valores democráticos serían la *tolerancia*, expresada socialmente

---

<sup>305</sup> Los autores del libro son: Reinhard Friedmann, asesor del Centro de Estudios del Desarrollo de Chile, Gonzalo García, Asesor del Ministerio de Defensa de Chile, Jorge Manzi, profesor de la escuela de psicología de la Universidad de Católica de Chile; Humberto Maturana, profesor de la Facultad de Ciencias de la Universidad de Chile, Graciela Mesina, consultora de Unesco, Sergio Micco, profesor del Instituto de Ciencias políticas de la Universidad Católica de Chile, Eduardo Palma, Asesor técnico del proyecto de gobernabilidad del PNUD, Crisóstomo Pizarro, representante delegado de UNICEF y Ricardo Rosas profesor de la Escuela de Psicología de la Universidad católica de Chile. (Ver: Pizarro Crisóstomo y Palma Eduardo (Editores). *Niñez y democracia, teoría y práctica de la precidadanía*. Colombia: UNICEF-Editorial Ariel, 1997)

<sup>306</sup> Pizarro Crisóstomo y Palma Eduardo (Editores). *Niñez y democracia, teoría y práctica de la precidadanía*...p.259. Las comillas son originales del texto.

en el pluralismo; el ideal de la *no violencia* que se expresa en reglas de técnicas de convivencia, la *resolución de conflictos sociales* sin recurrir a la violencia, el ideal de la *renovación gradual* de la sociedad mediante libre debate de las ideas, del voto de todos los electores con un mismo valor y peso, *la libertad* entendida como respeto a la autodeterminación de cada uno, y finalmente *la responsabilidad* ante todo, de las consecuencias de sus actos y omisiones. De esta manera se justificaba la necesidad de “transmitir, socializar e internalizar los valores de la democracia”, que es el objeto de la socialización política y la cual es considerada una experiencia temprana de diferentes agencias como la familia o la escuela.

A partir de estas reflexiones situaron el tema de la niñez en el ámbito de la democracia a partir de la propuesta de una *teoría de la precidadanía*. El texto puso de relieve dos asuntos que sirvieron de base para la propuesta de esa teoría: uno; que los niños en las democracias latinoamericanas no eran considerados sujetos de derechos políticos sino hasta los dieciocho años pero que paradójicamente en varias legislaciones de la región habían sido objeto de responsabilidades incluso penales; y dos, que había una despreocupación por estimular su participación en diversas iniciativas de carácter social y por impulsar nuevas formas de educación y prácticas democráticas en la educación preescolar y básica. Así la noción de *precidadanía* tendría una justificación política que remite a reclamar la edad como criterio de exclusión de la ciudadanía. “La noción de *precidadanía* se debería expresar en la responsabilidad de preparar al futuro ciudadano en el ejercicio del derecho cívico que todos tienen a gobernar y participar dentro del sistema democrático, como natural reconocimiento de su dignidad humana”<sup>307</sup>.

Como es presentada esta noción, supone que vendría a cerrar esa brecha de arbitrariedad dada en una idea de ciudadanía, que estaría excluyendo a un sector de la población por criterios de edad, con lo que se afirma un estancamiento de la ciudadanía

---

<sup>307</sup> *Ibíd.*, p.40

en la medida en la que esta no estaría concediéndole relevancia jurídica y política “a las verdaderas capacidades ciudadanas que el niño en sí mismo posee.”<sup>308</sup>

Los autores justifican éticamente la *preciudadanía* planteando el desarrollo de la niñez como un derecho moral reconocido universalmente: "durante su niñez, el futuro ciudadano aprenderá a ejercer derechos y a asumir o a oponerse al cumplimiento de los deberes que se le han inculcado; a aceptar ciertos patrones de autoridad o revelarse ante ellos. El desarrollo moral sólo puede sustentar sendas experiencias adquiridas durante los primeros estadios del desarrollo infantil y conforme a estos crecerá privado de la dignidad o, por el contrario reconociendo sus derechos como persona"<sup>309</sup>.

Esto llevó a que la propuesta de los consultores de UNICEF se basara en fundamentos biológicos, retomados de la teoría del chileno Humberto Maturana, sobre la idea de lo humano como una relación entre lo emocional y lo racional, y en el amor como fundamento emocional de lo social. Expondrán lo que llamaron “fundamentos psicosociales de la ciudadanía” desde las teorías del desarrollo psicosocial como la del desarrollo cognitivo de Piaget, que influyó en Merelman, teórico del ámbito de la socialización política y quien desarrolló en 1969 un modelo acerca de la formación de la ideología. El otro modelo referenciado fue el del desarrollo moral de Kohlberg, el cual influyó en la construcción del modelo de desarrollo de la comprensión política de Moore, desarrollado en 1989. El siguiente modelo usado fue el del desarrollo cognitivo de Vigotsky, el cual fue adoptado por Cook para formular algunos conceptos en torno a un modelo de socialización política. Y finalmente se hizo uso del modelo desarrollo de la identidad de Erikson del cual se retomaron algunos conceptos y se adaptaron al tema de desarrollo de la “ciudadanía responsable”, admitiendo que el modelo era relevante para el área de la socialización política por su consideración explícita del rol diferencial que cumplían en la socialización los diferentes agentes en las distintas etapas del desarrollo del niño, por lo que afirmaban que: "de acuerdo con el modelo, es fácil concluir que el desarrollo de un sentimiento ciudadano adecuado pasa por la resolución

---

<sup>308</sup> *Ibíd.*

<sup>309</sup> *Ibíd.*, p.41

más o menos exitosa de las diferentes crisis del ciclo vital"<sup>310</sup>. Un aporte adicional tomado de Erikson fueron las variantes psicoafectivas para explicar el desarrollo:

No es menos cierto que al hablar de desarrollo de ciudadanía, no podemos restringirnos a los procesos cognitivos de adquisición de contenidos. Un ejemplo claro de esto es que el logro de un pensamiento formal o de un desarrollo conceptual abstracto no explica por sí solo el sentido de pertenencia a una cultura: es probable que a este respecto pesen incluso más variantes de tipo afectivo, como el haber aprendido e internalizar las normas sociales o el tener un claro programa de desarrollo personal<sup>311</sup>

Así, la propuesta de la UNICEF fue hacer una integración de los modelos evolutivos en el ámbito de la psicología del desarrollo y de lo acumulado en el contexto de la psicología política desde dos aspectos centrales del orden psicosocial: por una parte, la conformación de un conjunto de predisposiciones actitudinales en torno al sistema político, que tienden a favorecer su permanencia y estabilidad. El segundo aspecto del modelo se refiere a las predisposiciones actitudinales y a comportamientos que más específicamente poseen un carácter político, en tanto que “se definen como parte de las conductas esperadas de los actores de un sistema político”<sup>312</sup>. Las primeras predisposiciones fueron referenciadas por los autores con los términos compromiso, lealtad e identificación, mientras que para las segundas usaban la noción de participación política, que resulta, tanto en la psicología como en la ciencia política, un indicador relevante de interés en los procesos políticos.

La noción de *preciudadanía* se conectó así cronológicamente con la de ciudadanía por el solo hecho de “demostrar la existencia de un tiempo previo a la plena habilitación para el ejercicio de derechos cívicos y políticos que tiene toda persona mayor de dieciocho años. No obstante la voz *preciudadanía* constituye una crítica política a la forma como históricamente ser concebido el tema de la ciudadanía”<sup>313</sup>.

Si bien la justificación jurídica de la propuesta recogía lo expuesto por la Convención Internacional de los Derechos del niño, el argumento más fuerte estaba en

---

<sup>310</sup> *Ibíd.*, p.88

<sup>311</sup> *Ibíd.*

<sup>312</sup> *Ibíd.*, p.89

<sup>313</sup> *Ibíd.*, p.253

que la edad como criterio de frontera sobre quien es o no ciudadano, se basaba en una teoría sobre el desarrollo moral y psicológico.

Sobre todo el desarrollo psicológico es el que permite hoy en día evitar la tentación política de que se manipulen las opciones valóricas de los niños. Una concesión de la ciudadanía rebajando la edad más allá de toda consideración psicológica, puede introducir la más grave alienación y perturbación del proceso de consolidación de una cosmovisión en la edad de la niñez. Es aquello lo que fortalece la noción de precidadanía para evitar estos riesgos<sup>314</sup>.

Desde una justificación social de la teoría de la *precidadanía*, la propuesta asumió que los niños debían considerarse como sujetos de derechos cívicos y sociales y desde una justificación filosófico-ética se acudió a la noción aristotélica de *acto* y *potencia*, para afirmar que "si hay cambios del adolescente al ciudadano, debería haber algo en el primero, una cierta propiedad, un estado que le permita pasar a la propiedad o estado de la ciudadanía. Así, como el hombre es la actualidad del niño, el ciudadano es la actualización de lo que estaba en potencia en el niño, su calidad de *precidadano*"<sup>315</sup>, lo que implicaría ciertas condiciones: "el niño debe tener una cierta capacidad pasiva o receptividad a la educación en valores para la democracia. Junto con ello el niño debe tener una cierta facultad activa, una cierta autonomía, racionalidad y voluntad que desarrolle progresivamente hasta constituirse en ciudadano pleno"<sup>316</sup>.

Los autores también cruzaron perspectivas de la filosofía moral, como la teoría de la virtud de MacIntyre y la ética del discurso de Habermas. Esta además se articuló muy bien con el enfoque psicológico que estaban proponiendo, ya que está basada en ciertas reglas de argumentación y no en contenidos, presupuestos o principios morales, y que supone además ciertas reglas como no contradecirse, veracidad, coherencia, no exclusión, igualdad de oportunidades, derecho a una participación igual y el respeto de los participantes, lo que implica un cierto desarrollo de la conciencia moral que se cultivaría desde la niñez. No en vano Habermas se remitió a la teoría de Kohlberg. La

---

<sup>314</sup> *Ibíd.*, p.255

<sup>315</sup> *Ibíd.*, p.264

<sup>316</sup> *Ibíd.*

propuesta de UNICEF fue consultada por el MEN para la elaboración de los lineamientos curriculares de preescolar publicados en 1998.

El campo discursivo que se configuró para leer de otra manera la escuela, partió de la tesis de *la escuela violenta* hacia otros lugares que la leyeron desde la noción de cultura política, como espacio de socialización política que la configuraba a su vez como el primer espacio de actuación pública del niño, en la que el que el conflicto se asumió como elemento democratizador. Desde estos referentes se intentaría analizar la escuela democrática, bien para profetizar su fracaso o para encontrar su viabilidad.

Tres documentos permiten aproximarse a este momento. El primero es el informe de sistematización de una innovación desarrollada por un colegio; y los otros dos, investigaciones desarrolladas, una por una ONG y otra por una Universidad.

El proyecto *Demócratas antes de los 18*, desarrollado entre 1989 y 1999 por un colegio religioso de la ciudad de Bogotá pretendió ser “una apuesta por llevar a cabo una innovación pedagógica a partir del proceso de convivencia democrática de la comunidad infanto-juvenil femenina”<sup>317</sup>. El proyecto, que recogía buena parte de los autores y los modelos propuestos por el libro de la UNICEF, concebía la creación de escuelas de comunicación democrática donde “fuera posible aprender a negociar, conciliar y proponer dentro de las realidades cotidianas con pares y entre generaciones. Así como formar sujetos capaces de conocer, valorar y optar con autonomía moral y social dentro de un orden democrático, con justicia y equidad”<sup>318</sup>.

Estos maestros se apropiaron del discurso de Habermas para trabajar el consenso comunicativo en la organización democrática, pero también de teorías del desarrollo cognitivo – Piaget y Vigotsky- y moral – Kohlberg-, usando como estrategia pedagógica los dilemas morales, así como el modelo de desarrollo de la comprensión política de Moore. El ejercicio de la ciudadanía que esperaban de sus estudiantes lo propiciaron mediante lo que ellos llamaron “experiencias de deliberación y elección popular,

---

<sup>317</sup> Riaño, Clara. *Democracia antes de los 18 años 1989-1999. Sistematización de 10 años de innovación pedagógica en el proceso de convivencia democrática de la comunidad infanto-juvenil femenina, en ambiente urbano*. Informe Final, Santa Fe de Bogotá: Colegio del Santo Angel-IDEP, 2000, p.1

<sup>318</sup> *Ibíd.*, p.6

orientando el diseño de propuestas y programas de intervención social, desarrollando capacidades de negociación y conciliación, y definiendo criterios y límites que regulen las relaciones entre los miembros de la comunidad y con el entorno”<sup>319</sup>.

La experiencia de este colegio, que asumió la propuesta de ver la escuela como espacio público, implementó un gobierno escolar del tipo de un Estado democrático con cada uno de los poderes diferenciados y de sus instituciones más representativas, situaron la noción de ciudadanía universal como eje y un sistema valorativo acorde con la Democracia, en el que estaba incluido el conflicto como parte de esta forma de gobierno. Al reconocerlo inherente se plantearon la necesidad de aprender y enseñar a manejarlo a partir de figuras como la mediación. Así en esta experiencia no bastó con enseñar el Estado sino ‘simular’ vivirlo, hacer que las estudiantes ejercieran gobierno como experiencia de formación.

Pero esto implicaba algo que los propios maestros participantes del proceso de sistematización del proyecto plantearon como pregunta “¿es factible descentralizar el poder en la escuela sin que esto constituya una amenaza para la comunidad educativa?”<sup>320</sup>. Justamente lo que cuentan los maestros es que el proceso trajo consigo el “desmonte del poder”, ampliar la participación, el diálogo, la concertación, transformar el currículo, pero reconocieron que también se generaron resistencias.

Ellos mismos señalaron que el proceso de sistematización de su experiencia en el campo de la convivencia democrática les permitió trabajar tres problemas: el fenómeno del poder en la escuela, los aprendizajes de convivencia democrática de los jóvenes y el papel de los ambientes de aprendizaje y las mediaciones pedagógicas en la escuela deliberativa. El primer problema lo describieron como un “reto pedagógico del fomento de la participación juvenil, el desarrollo del liderazgo estudiantil y el diseño de una estrategia de gobernabilidad escolar que empoderara a las estudiantes reconociendo su condición de protagonistas en los procesos de cambio y el papel de la argumentación y

---

<sup>319</sup> *Ibíd.*, 36

<sup>320</sup> *Ibíd.*, p.5

la comunicación en la circulación de poder”<sup>321</sup>. Para estos maestros usar como ‘simulacro’ la democracia dentro del colegio fue efectivo en la función de educar demócratas, pero es quizá esta experiencia arquetipo de una inaudita paradoja: la democracia formal hecha ‘realidad’ auditada desde la disciplina de la escuela.

Juan Francisco Aguilar y Javier Betancourt de CEPECS, publicaron el mismo año los resultados de su investigación *Construcción de Cultura Democrática en Instituciones Educativas de Santa Fe de Bogotá*. Los autores mostraban como necesario desarrollar en las Instituciones Escolares valores democráticos como fundamento de la convivencia escolar, el reconocimiento de las personas como sujetos de derechos, la escuela como comunidad participativa, la construcción colectiva de las normas de convivencia, los dispositivos democráticos para la aplicación de la justicia y la transformación de los conflictos y la interacción comunicativa como clave de la formación de ciudadanía en la escuela. La ‘cultura democrática escolar’ surge como nueva noción para definir “el complejo de significados y comportamientos que estructuran las prácticas, los saberes, valores y representaciones, los cuales configuran el marco de las relaciones de convivencia en el ámbito escolar.”<sup>322</sup> Los autores afirmaron que la construcción de una *cultura democrática escolar* en las instituciones educativas debía conllevar a la “institucionalidad de los principios democráticos que orientan y determinan la acción de los actores escolares y los lleva a construir la convivencia en concordancia con tales principios”<sup>323</sup>

Si algo vio esta investigación, de lo que no se percató SOCOLPE en la investigación que hiciera sobre la acción de tutela en la escuela, fue la sensación de vulnerabilidad del principio de autoridad frente al uso del instrumento de la acción de tutela; lo que para los investigadores de CEPECS fue visto como un efecto contrario, es decir la defensa a ultranza del mismo principio: “La preocupación fundamental de las instituciones escolares se centra en el control de la conducta y el comportamiento de los

---

<sup>321</sup> Ibíd., p.39

<sup>322</sup> Ibíd., p.17.

<sup>323</sup> Aguilar, J y Betancourt J. *Construcción de Cultura Democrática en instituciones Educativas de Santa Fe de Bogotá*. Bogotá: IDEP- INNOVE-CEPECS, 2000, p.33

estudiantes, por lo cual debe tomar el mando en las exigencias de la vida cotidiana invisibilizando y negando los derechos de los estudiantes, sea por acción o por omisión”<sup>324</sup>.

La segunda investigación, la desarrollada por una Universidad, analizó la política sobre gobierno escolar como un mecanismo central de formación ciudadana, dentro de las estrategias de modernización y democratización de la escuela. Estas transformaciones, inspiradas en los lineamientos de la nueva Constitución, daban cuenta de ella como una de las instituciones fundamentales de la sociedad. Se pretendía entonces saber hasta dónde realmente el Gobierno Escolar había contribuido a la construcción de ambientes verdaderamente democráticos y posibilitaba dicha formación. “La proclamación misma de la ley no parece haber surgido de la sensibilidad moral por transformar las formas de gobernabilidad en las instituciones educativas. Ello implica que ante el surgimiento de la Ley las instituciones no reconocen un proceso propio de conquista política y puede no implicar más que un ejercicio procedimental sin mayor relación con una perspectiva de filosofía política”<sup>325</sup>.

No se confió en la labor que pudiera emprender la escuela y en su lugar se supuso que el progreso de la ciudadanía estaba en peligro: “por tener origen en un acto de administración estatal con pretensión universalizante, oficial, unívoca, subordinada, quizá la democracia escolar no se ajuste del todo a una formación ciudadana de corte progresivo, sino más bien a un espíritu regresivo”<sup>326</sup>, idea que compartían otros investigadores al suponer que lo que se le pedía a la escuela en términos de delegar el poder en la figura de un gobierno escolar requeriría transformaciones organizativas que reñirían con “las propias doctrinas originales de las instituciones”. La noción de *preciudadanía* fue mirada con suspicacia por considerar que reforzaría la experiencia de

---

<sup>324</sup> *Ibíd.*, p.74

<sup>325</sup> Cubides Humberto . *El Gobierno Escolar y la Educación Ciudadana Estudio de casos.* Informe Final, Bogotá: Fundación Universidad Central-DIUC- -IDEP-, 2000, p.11

<sup>326</sup> *Ibíd.*, p.25

una “escuela prepolítica en relación con sus asuntos internos y reproductora en relación con los asuntos de la vida política afuera”<sup>327</sup>.

Frecuentemente se vive la participación como un postulado a futuro, alejado de posibilidades reales de experiencia, es decir como ejercicio de preciudadanía. El ejercicio participativo se hace pseudoparticipación, quienes deciden son otros y siempre se pospone el sentido de la misma. Si bien el esfuerzo de participación debería ser un esfuerzo no diferido para el caso de estudiantes, no encontramos suficientes indicadores de que a los maestros convenga hacer lo propio. Un complejo mecanismo de rechazo, indiferencia y evasión de la participación hace que los maestros no miren a la escuela como un lugar para dicho ejercicio. Un intento por reformular dicha situación sería la posibilidad de resistir a la identificación tradicional que asigna al maestro la representación de conocimiento y saber, conduciéndolo a nuevas posiciones con respecto a él<sup>328</sup>.

La judicialización como proceso regulador de la convivencia fue evidenciada como la incapacidad de la escuela como agente de moralización básico articulado a la familia, y se dijo que la cultura escolar predominante hacía incompatible la relación pedagogía-política: “gran parte de los requerimientos para acercar a los individuos a la política tienen que ver con la necesidad de intensificación de la mediación entre su capacidad de argumentación y decisión racional y la comprensión y desarrollo de la sensibilidad moral. La escuela podría imaginar ejercicios en los que fluyan este tipo de competencias hacia el deseo de encuentro con otro y no sólo hacia el deber”<sup>329</sup>.

Sin duda el acompañamiento de investigadores a las reflexiones de los maestros, logra un efecto en la producción de su saber hasta el momento en el que ese acompañamiento se convierte en tutelaje. Por eso allí donde se han encontrado documentos que cuentan el desarrollo de una experiencia propia de los maestros se evidencia la ruptura de esa sujeción del maestro con el ‘experto’.

La investigación surge de trabajo realizado en el proyecto de Interdiscipliniedad y Currículo en la educación básica y media, educación ambiental y cultura ciudadana, del Programa RED de la Universidad Nacional [...] El problema de investigación se formula de la siguiente manera: ¿cómo se forman ciudadanos y ciudadanas desde una experiencia pedagógica y didáctica

---

<sup>327</sup> *Ibíd.*, p.42

<sup>328</sup> *Ibíd.*, p.53

<sup>329</sup> *Ibíd.*, p.80

que tenga como eje el conocimiento de la ciudad, en un contexto de interdisciplinariedad? [...] a partir de la reflexión del equipo se replanteó la pregunta inicial y se formuló de la siguiente manera: ¿cómo se da la formación ciudadana desde la innovación que se hace en la institución? ¿Cómo se producen cambios en los conocimientos y actitudes de los estudiantes en relación con el conocimiento de su ciudad y los procesos de formación ciudadana?<sup>330</sup>

La primera parte de esta cita muestra la formulación del equipo de la Universidad Nacional y la segunda parte la reelaboración por parte del equipo de maestros, que cuentan cómo desde un proceso de formación asesorado por profesores universitarios logran elaborar sus propias preguntas para presentarse por su cuenta y riesgo a una convocatoria del IDEP.

Esta propuesta bebió de la tesis de Cultura Ciudadana de Mockus, de la Ciudad Educadora, de la propuesta de Educación Moral y en valores Humanos de la OEI, de enfoques de la Filosofía moral como el de Adela Cortina, de los derechos humanos de Magendzo, del paradigma de la complejidad de Morín y del enfoque sicogenético de Vigotsky en una conciliación ilusoria de incompatibles. La desujeción del ‘saber experto’ se expresa en la intención de nombrar de manera particular lo propio, en este caso, la ciudadanía:

En el inicio del proyecto de formación ciudadana, la ciudadanía se entendía como un conjunto de comportamientos y conductas apoyadas en la norma, como una acción cívica y desde una visión de urbanidad. El nuevo concepto se redireccionó a partir de la categoría “ciudadanía integral”, intentando superar la dimensión normativa y jurídica del concepto para situarse en un nuevo escenario en el que las condiciones sociales, económicas y culturales de la ciudad adquieren un significado especial. Así, el aprendizaje ciudadano va más allá del aula, implica la ciudad en su conjunto, el interés común dentro del espacio público unido a una percepción subjetiva desde el conocimiento del entorno inmediato<sup>331</sup>

En el discurso de los maestros del momento que se analiza, se evidencia la construcción de todo un aparataje conceptual para abordar la ética que incluía filosofía moral con autores como Arendt, Habermas, Cortina hasta Mockus y Hoyos, la moral

---

<sup>330</sup> Bogotá Martha Isabel et al. *Bogotá nuestra ciudad, centro de los procesos de formación ciudadana*. Informe final de Innovación Pedagógica, Bogotá: Colegio Atanasio Girardot – IDEP, 2001, p.13

<sup>331</sup> *Ibíd.*, p.106

desde enfoques psicológicos usando sobre todo a Kohlberg, la noción de democracia con autores como Bobbio, Lechner, Sartori y Touraine, y la noción de ciudadanía con prácticamente todos los autores que circularon a propósitos de los debates filosóficos apropiados el país en los 90, incorporando posiciones opuestas pero no por ello podría decirse que fuera incoherente, más bien lo que se ve en ello es que de la apropiación de múltiples teorías se produce un saber. Pero la producción nativa también fue apropiada, sobre todo los estudios realizados por los *ciudadanólogos escolares* que se han mencionado aquí (Parra, Cajiao, Cubides, CEPECS, Castillo, Ruíz, etc.) y el uso de los materiales pedagógicos producidos por el Instituto Luis Carlos Galán, la Consejería Presidencial y los derivados de consultorías del MEN fue una constante. Pero a esto se le sumó la literatura especializada en el tema del conflicto y la convivencia usada por los maestros para entender ese nuevo escenario escolar que veían mutar día a día.

El proyecto “Espacios de interacción comunicativa para la formación en cultura democrática y convivencia ciudadana”, desarrollado por otro grupo de maestros muestra cómo fue asumido el tema

Desde el momento en que se promulgó la Constitución política de 1991 y cuando los colombianos empezamos a percibir algunas transformaciones en las costumbres políticas de nuestro país como resultado del ejercicio de la democracia participativa, algunos maestros y maestras entendimos que los vientos renovadores afectarían las relaciones y las vivencias en el ámbito escolar. De manera tímida empezamos a acercarnos a instituciones como la recién constituida Defensoría del Pueblo con el ánimo de nutrirnos de las teorías y prácticas que pudieran contribuir al desarrollo fortalecimiento de la democracia en nuestro colegio y al estudio y promoción de los derechos humanos”<sup>332</sup>

Los maestros relatan que la “mediación de conflictos” fue una de sus primeras estrategias desde 1996, la cual surgió de la invitación que le hiciera a ese colegio el Ministerio de Justicia y del Derecho en 1995 a participar en un encuentro informativo

---

<sup>332</sup>Chaustre Álvaro, Cuestas Marlene y Rincón Tulia. *Espacios de interacción comunicativa para la formación en cultura democrática y convivencia ciudadana*, Bogotá: Colegio León de Greiff-IDEP, 2002, p.16

sobre su programa de mediación de conflictos en escuela, que luego los profesores replicarían con sus estudiantes para formarlos como mediadores.

El conflicto, como se propuso en los noventa, fue asumido por este colegio como “parte de nuestras vidas”. Como es posible ver en buena parte de los proyectos de los maestros presentados por entonces al IDEP, la fundamentación teórica fue indispensable para sus propuestas pedagógicas

Ante la consideración del ejercicio de la mediación requiere de una formación teórica sólida para que el proyecto prospere, decidimos que los mediadores tuvieron una capacitación durante varios meses y que ésta concluiría con la puesta en práctica de las técnicas de mediación de conflictos. Mientras desarrollábamos el trabajo de fundamentación teórica, dirimíamos nuestras diferencias y superábamos nuestros pasivos a través de la constante discusión, lo que permitió establecer dentro del grupo una cierta coherencia -no uniformidad- frente a la forma de ver y asumir los conflictos<sup>333</sup>

Lo que buscaban estos maestros con la mediación escolar, era que los estudiantes intentaran abordar sus problemas, antes de acudir a los adultos, abandonar los castigos así como crear mecanismos alternativos de justicia, término incluido también por el Instituto Luis Carlos Galán. El diálogo, los valores democráticos, el ejercicio de la autonomía, la mediación como espacio de interacción comunicativa y la adquisición de habilidades comunicativas fueron el repertorio de base para la construcción de esta propuesta en el ámbito político. Pero en el pedagógico fueron lo que ellos llamaron: la opción por preguntas controversiales, la enseñanza crítica, la enseñanza de las ciencias sociales de manera interdisciplinar, el uso de otras fuentes y no sólo del texto escolar. Valga la anotación aquí, uno de los profesores de este proyecto sería autor de uno de los escasos textos escolares de democracia que se produjeron por entonces.<sup>334</sup>

Al rastrear otras experiencias de maestros, las preguntas que han orientado sus reflexiones en torno al tema de la democracia en la escuela y lo que ello ha significado, emerge necesariamente el saber pedagógico que los distingue: “esta experiencia nacida

---

<sup>333</sup> *Ibíd.*, p.26

<sup>334</sup>Chaustre, Avendaño Á., Ramírez, L.A. y Pulido, O. *Voz y voto. Constitución Democracia 9*. Editorial: Norma. Bogotá, 1999

de la evaluación permanente de las causas que generaron los conflictos y la manera de solucionarlos, nos llevó a hacer un estudio muy serio sobre cuáles eran los principales problemas que afectaba a nuestra comunidad”<sup>335</sup>, “¿qué hacer para darle la importancia que se merece el estudiante en el colegio?, ¿qué estrategias diseñar para que los canales de comunicación no sufrieran interferencias y se abrieran espacios de concertación y conciliación?”<sup>336</sup>. La Normal Superior María Auxiliadora de Copacabana detectó la necesidad de fortalecer los gobiernos escolares en su concepción democrática y darle, además, una mayor fuerza a la institución del personero escolar, “para que estas estrategias de participación, previstas en la norma, no se impulsaran solamente para cumplirlas, sino que logaran su objetivo y misión: cambiar las formas de relación de la escuela, y estas a su vez, contribuyeran a la formación de un nuevo ciudadano y de una nueva cultura de paz”<sup>337</sup>.

No es posible dar cuenta de las innumerables experiencias de maestros que se hicieron visibles a partir de los 90, pero lo que es cierto es que, parafraseando a uno de los Coordinadores de la Expedición Pedagógica Nacional, “no había una única escuela ni había una única forma de ser maestro...”:

Cuando intentamos un acercamiento a las diferentes maneras de hacer escuela y de ser maestro que tenemos en nuestros países, como lo estamos haciendo actualmente en Colombia con la Expedición Pedagógica Nacional, resulta inevitable reconocer esa otra escuela - en plural - que emerge desde las prácticas, los saberes, los deseos y las búsquedas de unos maestros que, en medio de condiciones no siempre favorables, interactúan críticamente con las demandas que les plantea la institucionalidad educativa, las condiciones concretas de las poblaciones con las cuales trabajan y las características de la época<sup>338</sup>.

---

<sup>335</sup> López Miguel et al. *La solución de conflictos. Desarrollo de una cultura de la civilidad*. Colegio Francisco del Virrey Solís, Bucaramanga. En: MEN, Fundación Santillana, Casa Editorial El Tiempo. *La negociación y solución de conflictos. El papel de la escuela*. Bogotá: Editorial Santillana, 2003, p.34

<sup>336</sup> Orjuela Imelda et al. *El arte de convivir con el otro, declaración de los derechos de los estudiantes en el aula*. Colegio de Nuestra Señora de Fátima-Policía Nacional, Villavicencio, Meta en: *Ibíd.*, p.201

<sup>337</sup> Vélez Marco Antonio y Grisales Luz Stella. *Escuela Normal Copacabana. Asumir nuevos retos pedagógicos*. Antioquia. En: Banco Mundial-Gobernación de Antioquia. *Educación en medio del conflicto. Experiencias y testimonios*. Colombia, 2002, p.175

<sup>338</sup> Unda, María del Pilar, Martínez Alberto, Medina Martha. *La expedición pedagógica y las redes de maestros: otros modos de formación*. En: Ministerio de Educación de Argentina. *La formación docente*

Otro bloque de investigadores fue el que abordó el tema del conflicto escolar y lo analizaron por su relación institucional con el manual de convivencia, prescribiendo que este debía romper con los antiguos esquemas educativos, para dar cabida a una comunicación horizontal, al diálogo permanente, a la comprensión de la cultura y a la estructuración de la autonomía, de la conducta, de la madurez y de la personalidad de los educandos<sup>339</sup>, que debía convertirse en un referente de conductas entendibles por el niño, como reglas justas establecidas para el bien común, que le permitieran actuar por convencimiento y no por temor y represión<sup>340</sup>, un pacto social y como un código de mínimos éticos<sup>341</sup>.

Resaltaron la tensión que se presentaba entre los cambios de la sociedad y la vigencia de muchas de las prácticas pedagógicas de la escuela, e inclusive su misma legitimidad y competencia para responder a los desafíos de la contemporaneidad. Para autores como Aguilar y Betancourt (de CEPECS), el conflicto escolar era considerado como parte constitutiva del conflicto social, y por tanto sería “constituyente e instituyente de lo social y lo público en la escuela”<sup>342</sup> y dejaron ver cómo se produce saber pedagógico en la indagación de los maestros sobre eso que los estaba confrontando de manera directa:

Al buscar los hilos conductores de la constitución del discurso pedagógico en conflicto escolar de las experiencias estudiadas, encontramos como primera constatación que a pesar del impacto que la temática del conflicto ha tenido en el sector educativo, la mayor parte de las experiencias estudiadas no se inspiran en una determinada teoría del conflicto escolar para poner en marcha procesos innovadores de la convivencia escolar. En su lugar aparecen reflexiones sobre el orden regulativo escolar que se plasman en proyectos pedagógicos diversos como la educación ambiental, la formación en valores, la literatura, la

---

entre el siglo XIX y el XXI. Serie encuentros y seminarios, Buenos Aires, 2003, p. 3. Documento on line en [http://www.me.gov.ar/curriform/pub\\_oei.html](http://www.me.gov.ar/curriform/pub_oei.html)

<sup>339</sup> Sequeda, Mario; González. “La acción de tutela en la educación”. En: Educación y Modernidad: una escuela para la democracia. Bogotá: Instituto para el desarrollo de la democracia Luis Carlos Galán, 1994.

<sup>340</sup> Borrero García, Camilo. *Del Reglamento al Manual de Convivencia: la lucha contra el autoritarismo en la escuela*. Bogotá: CINEP. Colección Educación y Cultura, 1997

<sup>341</sup> Escobedo, David Hernán. *El Manual de Convivencia como pacto social: una estrategia sistémica para su construcción en forma democrática y participativa*. Alcaldía Mayor de Bogotá, IDEP, 2001

<sup>342</sup> Betancourt José, Aguilar Juan Francisco. *Dramas y tramas en el escenario escolar. La transformación innovadora de los conflictos*. Bogotá: COLCIENCIAS- INNOVE-CEPECS, 2002, p.16

democracia, la educación para la paz, la comunicación, así como discursos pedagógicos críticos que representan núcleos generadores de reflexiones y de experiencias prácticas que involucran el asunto de la resolución de los conflictos de manera diferente a las formas existentes. Las diversas experiencias se inspiran en fuentes también diversas para dar fundamento y significado a su discurso pedagógico<sup>343</sup>

De manera decantada y haciendo un balance de estas discusiones, Elizabeth Castillo mostró el debate dado por investigadores frente a la aparente contradicción escuela/democracia: la postura de algunos como Jorge Gantiva de FECODE y Martha Rodríguez, de la Fundación Social, consideraban que la escuela era un lugar privilegiado para la expresión de procesos democráticos por ser el espacio de actuación pública del niño, por tener nexos con otras instituciones externas a ella y ofrecer al menor la oportunidad de relacionarse con una normatividad institucionalizada en la que se especifican sus derechos y deberes<sup>344</sup>. Otra postura sería la representada por investigadores de la FES, como Francisco Cajiao, que haría alusión a la llamada “esquizofrenia institucional” propia de la escuela, en la que existiría una dicotomía entre conservadurismo práctico y progresismo discursivo, razón por la cual muchas de las prácticas de la escuela respondían a una situación que ya no existía. La de algunos investigadores afiliados a CINDE y que seguían la premisa de la escuela de Formación de Valores de la Universidad de Barcelona-OEI de ver la incoherencia de una escuela que defiende la participación y la autonomía y a la vez se comporta de un modo autoritario y heterónomo. La de los investigadores de CEPECS que veían una pretensión de educar para la democracia cuando la escuela para ellos era caracterizada por la jerarquía y la imposición, y de fomentar la creatividad y el espíritu crítico a la vez que procedía de manera jerárquica, acrítica y memorística. De otros investigadores que asumieron la tesis de ‘la ilusión democrática’ que aparece con la realización de eventos como las elecciones escolares, del Español Miguel Santos Guerra, en su celebre escrito *Democracia escolar o el problema de la nieve frita*. Finalmente, otra tendencia

---

<sup>343</sup> *Ibíd.*, p.47

<sup>344</sup> Castillo, E y Sánchez Carlos. *Democratizar la escuela o escolarizar la democracia*. Revista Colombiana de Educación, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2003,p. 124

identificada por Castillo, la que sugeriría que la escuela por su propia historia resultaba “incompatible” con la transmisión de unos valores y una cultura democrática, para lo que citaba a los miembros del GHPP, Carlos Noguera y Humberto Quiceno.

Todas las posturas de alguna manera parecían tener que decir mucho sobre la escuela y su posibilidad/inviabilidad de ser una institución democrática. El trabajo de Elizabeth Castillo, resulta ir un poco más allá pues en la lectura que hace de la escuela democrática no intentó responder si ella podía ser o no democrática sino que se preguntaba el tipo de democracia que podía asumir. La reactualización que hizo de Dewey en el análisis de la relación Democracia y Educación le permitió apropiarse del principio que define la Democracia como un estilo de vida cotidiana.

Castillo, como otros de su campo, hará sus estudios desde el enfoque de la socialización política que precisó cómo “la historia política de los individuos y las colectividades, a ese conjunto de procesos a través de los cuales se construyen y configuran los aspectos directamente relacionados con el modo como las personas nos organizamos y participamos de los asuntos públicos”<sup>345</sup>. Recogió también la noción de precidadanía como opción para leer la formación ciudadana en la escuela, la de cultura política como otro de los tipos de cultura que entra en interacción en la dinámica escolar cotidiana, asumiendo que la educación y la escuela, como escenarios de la socialización política del ciudadano, se encontrarían estrechamente ligadas con la cultura política.

La clave de la lectura de Castillo está en la identificación de un efecto de la democratización de la escuela. La “tendencia muy fuerte hacia lo que se ha denominado la escolarización de la democracia”, que refiere al modo en que los mecanismos democráticos formales se trasladaron a la escuela reduciendo el carácter de la democracia “a un conjunto de rutinas propias de una cultura escolar tradicional y formalista”<sup>346</sup>

La rutinización como rasgo de la cultura escolar contribuye a la circulación de concepciones burocráticas sobre la democracia en la escuela, promotoras de prácticas que actualizan la democracia formal y representativa, en detrimento de

---

<sup>345</sup> *Ibíd.*, 124

<sup>346</sup> *Ibíd.*, p.129

su sentido renovador respecto a la manera de participar, ejercer el poder y mediar la convivencia entre iguales y diferentes. Esta tendencia reduce el potencial de los mecanismos y los espacios de democratización en las instituciones escolares. Siendo así, se minimiza la concepción de la democracia como deliberación, toma de decisiones y gestión en torno a un proyecto institucional común<sup>347</sup>.

Castillo propondrá la pedagogización de la democracia vista en la potencia que tendría la escuela como “lugar de socialización política para hacer de la democracia una experiencia de conocimiento y desarrollo humano, para conocer y comprender la democracia como proyecto político y no como valor idealizado. Pedagogizar la democracia implica hacer una reflexión sobre las rutas de formación más pertinentes a cada contexto cultural y social, para lograr la generación de prácticas, saberes y sentidos individuales y colectivos”<sup>348</sup>.

Pero esboza una hipótesis de escuela compartida por la mayoría de los ciudadanos escolares: La escuela no es naturalmente democrática, y una experiencia como la de algunas escuelas en el país con precariedad institucional tendría una mayor dificultad para su proceso democratizador. “Contamos con una cultura escolar autoritaria representada en institucionalidades débiles. Esto nos señala las dificultades que tiene el desarrollo democrático dentro del mundo escolar, porque la democracia como ningún otro sistema social y político requiere de instituciones fuertes; es decir, instituciones sedimentadas en la conciencia de los individuos y reconocidas por éstos como legítimas, la democracia requiere de instituciones fuertes”<sup>349</sup>.

Quisiera detenerme aquí para observar como estos estudios sobre la escuela democrática muestran varias tensiones que parecen complejizarse cada vez más, pues no se representan sólo en dos fuerzas antagónicas, sino que se configuran en triadas en las que cada una ubicada en un vértice pueden ejercer mas tensión sobre otro en particular:

---

<sup>347</sup>Castillo, E. *Democracia y ciudadanía en la Escuela Colombiana*. Revista Acción Pedagógica. 2003, p.45

<sup>348</sup>Castillo, Elizabeth y Sánchez Carlos. *Democratizar...*p.132

<sup>349</sup>Ibíd., p.133

Así, una de estas tensiones es entre individuo/norma/institución y la otra entre autoridad/conflicto/posición y función del sujeto.

En la primera está el potencial democrático de la norma en la escuela, que se basaría en acuerdos éticos básicos. En este sentido, y siguiendo a Castillo, la normatividad escolar pondría en relación la dimensión jurídica de los estudiantes como sujetos de derechos en un proceso de formación que incluirá su desarrollo humano, y la dimensión del proyecto institucional, como propuesta de comunidad. El conflicto, dentro de la intención de democratizar la escuela será un elemento definitorio de ello, pero pondrá en cuestión la noción de autoridad clásica en el mundo escolar, que se vería en una suerte de transformación en la posición y función de los sujetos de la escuela, desde varias relaciones de fuerza: la primera sería la relación generacional que iría de la ‘imposición de un autoritarismo del maestro *sobre* el alumno, al diálogo en el encuentro intergeneracional *entre* el adulto y el joven/niño. Este ‘cambio’ en la posición y función del sujeto adulto/joven/niño en la escuela habría provocado la pérdida de las características propias de las relaciones entre adultos y no adultos, haciendo poco claras las funciones en los roles y expectativas mutuas, lo que ocasionaría una situación de conflicto latente. Dos; esa transformación también pasaría por la transformación de las relaciones de poder en el que el estudiante aparece en ellas como sujeto participativo; y tres, pasará por el tránsito de lo diferente a lo diverso, noción que será uno de los baluartes más importantes de la democracia junto con el de inclusión. Estas posiciones de sujeto son el efecto de esas relaciones que constituyen en este caso al estudiante como sujeto de derecho y del maestro como sujeto de deber.

La democratización de la escuela fue una exigencia externa a ella y los discursos la produjeron desde las ideas de carencia y precariedad. La escuela se redefinió como institución que sutilmente se movió de lo pedagógico a lo político, sin abandonar lo primero y pretendiendo dar respuesta a lo segundo, por eso a ella hoy la constituyen mecanismos disciplinarios, de gestión y de soberanía que muestran más claramente tanto funciones totalizantes (tecnologías biopolíticas) como las individualizantes (tecnologías

disciplinarias) como por ejemplo las de ciudadanizar/ser participativo o las de moralizar/ser autónomo

La reforma educativa del 94 sólo fue parte de un dispositivo en el que los discursos hablaron de tener en cuenta los derechos fundamentales de los estudiantes (libertad, igualdad, reconocimiento de las diferencias, solidaridad y equidad, como principios estructurantes de la relación social y pedagógica) y de ceder parte del poder que tenía el maestro para que se ampliara el espacio de decisión del alumno. Se fortaleció la idea de que la educación no sería más un monopolio de una Institución, ni del Estado ni de la Escuela, y que el proceso educativo sería a lo largo de la vida y ya no solamente en la institución escolar. Pero el Estado no cesó en su empeño de enseñarse a sí mismo, aunque ahora quisiese que la Escuela fungiera ella misma como un Estado a escala en función de una mayor comprensión de su funcionamiento y en él del ejercicio ciudadano o como el primer espacio público.

El conjunto de estrategias que hemos descrito, y que posibilitaron hablar de *democratización del espacio escolar*, dieron entrada a la legislación e institucionalización de los discursos jurídicos y políticos en la escuela, así como a la desescolarización de la educación democrática en la perspectiva de formar a un ciudadano productivo, solidario y participativo, conocedor y respetuoso de los derechos humanos, del medio ambiente y de la cultura sin perder la identidad nacional, tal como lo señalara el documento del Consejo Nacional de Política Económica y Social –CONPES- de 1995. El consenso que provocó la llamada democratización movilizó a sectores de distintas posturas políticas en pos de ese ideal, el corpus documental no deja ver de manera tan clara tensiones ni pugnas, sino más bien una aceptación de que era necesario formar a un nuevo ciudadano y que “en la educación estaba la clave”. Sin embargo ese propósito formativo quedaría subsumido desde 1996 bajo una nueva tecnología de gobierno que se robustecería hasta el punto de incluir en la evaluación las conductas ciudadanas.

## **5. La educación ciudadana, entre la formación y la evaluación. 1998 – 2006**

La tensión que se muestra en este período entre la formación del ciudadano y la evaluación del comportamiento cívico y democrático sucede de manera permanente a partir de eventos que se dan de manera simultánea. El primero; la participación de Colombia en el Estudio Internacional de Cívica entre 1994 y el 2000 y el segundo; que aparece en medio del estudio, es la creación de un política sostenida de evaluación escolar entre 1996 y el 2003, en la que surgen propuestas como la evaluación por indicadores de logro, luego por competencias y finalmente por estándares de competencias que soslayaban de algún modo la pretendida autonomía curricular.

### 5.1. *La ciudadanía como logro educativo*

Entre 1994 y el 2000 Colombia participó en el Estudio Internacional de Cívica, organizado por la Asociación Internacional para la Evaluación del logro Educativo - IEA- y en el que ocupó los últimos lugares en conocimientos y los primeros en aptitudes democráticas. Esta Asociación, con sede en Ámsterdam, congrega a 62 ‘socios’ que van desde Universidades a Ministerios de Educación de diferentes países y ha coordinado la realización de pruebas como las TIMMS, que evalúa matemáticas y ciencias, PIRLS que estudia el alfabetismo y la lectura y el ICCS que hace el estudio internacional de educación cívica y ciudadanía. Colombia no es miembro pero ha participado en todos los estudios.

Esta entidad funciona desde 1958 -aunque se legalizó en 1967- y fue una iniciativa de un grupo de profesionales del Instituto de Educación de la UNESCO para estudiar los problemas de la escuela. Estos consideraron que no solo las condiciones en las que se llevaba a cabo la enseñanza eran importantes para una educación efectiva sino que era necesario examinar los resultados de la misma en términos de conocimientos, actitudes y participación.

La IEA asumió que en los resultados de excelencia en la educación de niños, niñas y jóvenes era necesario estandarizar las pruebas para ser aplicadas a gran escala y

de manera comparativa lo que, para la Asociación, garantizaría reducir la variabilidad en los resultados y encontrar así las relaciones más importantes que explicaran el logro educativo de los estudiantes en diferentes contextos sociales y culturales. “Los fundadores del IEA vieron el mundo como un laboratorio educativo natural, en donde diversos sistemas escolares experimentan distintas maneras de obtener resultados óptimos en la educación de sus jóvenes. Asumieron que si la investigación podría obtener evidencia de una amplia gama de sistemas, la variabilidad sería suficiente para revelar relaciones importantes, que de otra manera escaparían si se estudiara un solo sistema educativo”.<sup>350</sup>

La organización realizó dos estudios sobre educación cívica, el primero en 1971 en el que participaron 9 países -ninguno latinoamericano- motivado por el primer estudio internacional de matemáticas en el que se identificaron diversos factores que influyeron en su aprendizaje y enseñanza. El factor “oportunidad de aprendizaje”, según afirmara la Asociación, resultó ser un buen predictor de las diferencias sistematizadas en el desempeño de los estudiantes, pues puso de manifiesto la inequidad entre diferentes grupos. Quiso entonces verificar en qué medida los factores identificados eran extrapolables a otras áreas y decidió explorarlos en las áreas de comprensión de lectura, ciencias, literatura, francés, inglés y educación cívica, siendo esta la única área que estaría más orientada por las conductas.

En 1993, la Asamblea General del IEA decidió montar una segunda fase del estudio para explorar cómo los estudiantes veían su identidad ciudadana y cómo sus opiniones eran influenciadas por el contexto político, educativo y social en los países en los cuales vivían, e identificar y examinar en un marco comparativo, las maneras como la gente joven se preparaba para sus papeles como ciudadanos en sistemas

---

<sup>350</sup> Original en inglés: “The founders of IEA viewed the world as a natural educational laboratory, where different school systems experiment in different ways to obtain optimal results in the education of their youth. They assumed that if research could obtain evidence from across a wide range of systems, the variability would be sufficient to reveal important relationships, which would otherwise escape detection within a single education system”. (La traducción es de la autora) Web Site de la IEA en: [http://www.iea.nl/brief\\_history.html](http://www.iea.nl/brief_history.html).

democráticos. La razón que planteó la IEA para hacer un segundo estudio internacional sobre cívica tenía que ver con los múltiples cambios experimentados en el mundo entre los años 70 y el fin del siglo: globalización, multiculturalismo, caída del socialismo, cambios en el papel de la juventud, revolución científica y técnica - con la aparición de la modalidad digital- y los profundos avances en las comunicaciones, la genética, la física y otras áreas.

En el proyecto, se refirió así de la educación cívica: "aspectos que importantes grupos sociales desean que los jóvenes y las jóvenes aprenden en torno a los derechos y deberes de la ciudadanía, e incluye conocimientos y actitudes relacionados con las formas de gobierno en las que harían un ejercicio apropiado de esos derechos y deberes"<sup>351</sup>. Así la cívica eran aprendizajes no sólo de información sino de conductas deseables para un determinado tipo ideal de gobierno, que sería el democrático.

El segundo estudio se hizo entre 1994 y 2000 con la participación de 28 países, entre ellos Colombia y Chile como representantes de Latinoamérica y del llamado Tercer Mundo, pero también en países que recientemente entraban al mundo democrático. El marco teórico del estudio bebió de la psicología del comportamiento, las teorías de la cognición, la ciencia política y la sociología con el enfoque de la socialización política

El modelo tiene sus raíces en dos teorías psicológicas contemporáneas —el desarrollo ecológico (Bronfenbrenner, 1998) y la cognición situada (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998). En el centro de este modelo está el estudiante individual. El discurso público y las prácticas de la sociedad tienen un impacto en el estudiante a través de contactos con la familia (padres, hermanos y, a veces, la familia extendida), la escuela (profesores, currículo intencional y oportunidades de participación), el grupo de pares (tanto en la clase como fuera de ella), y los vecinos (incluyendo organizaciones juveniles fuera de la escuela). Un trabajo anterior sobre socialización política generalmente se refería a estos grupos de personas como ‘agentes’ de socialización. Además de estas relaciones cara a cara, existe también una sociedad más amplia que tiene un impacto a través de sus instituciones y los medios masivos [...] estos procesos, incluye las instituciones, los procesos y los valores en dominios tales como la política, la economía, la educación y la religión. También incluye la posición internacional del país, los símbolos o narrativas importantes en el nivel nacional o local, y el

---

<sup>351</sup>Torney-Purta, J. et al. *La educación cívica y ciudadanía*, IEA, 1999, p.16

sistema de estratificación social, incluyendo oportunidades para grupos étnicos y de género<sup>352</sup>.

Es importante no perder de vista lo que aparece en esta cita y es el énfasis en el estudiante individual, que será el blanco de esta nueva racionalidad que centrará sus procesos en el examen, ahora masivo, de sus conductas. Es el estudiante el que será medido respecto a los deseos y expectativas que otros tienen de él como ciudadano en potencia, pero en la posibilidad de compararlo con otros podrá detectarse en dónde cómo y por qué se obtendrían mejores resultados. No en vano la IEA usará la metáfora del laboratorio que evoca la experimentación en búsqueda de optimizar la intervención y procurar así la maximización de los resultados.

El segundo estudio se realizó en dos fases, la primera se ejecutó entre 1994 y 1996, con recopilación de información por parte de equipos de expertos de cada país, quienes realizaron estudios de caso para investigar sobre el contexto y el significado de la educación cívica en cada país. Algunas de las preguntas relevantes de política educativa que diseñó la IEA para esta fase se refirieron a la organización de los programas educativos:

1. ¿Cuál es la condición de la educación para la ciudadanía como propósito explícito de las escuelas?
2. ¿Hasta qué punto hay acuerdo entre las naciones sobre las prioridades desde la educación cívica formal?
3. ¿Alrededor de qué principios instruccionales y a través de qué cursos se organizan los programas formales de educación cívica?
4. ¿Hasta qué punto la educación formal se ocupa del desarrollo de la identidad cívica en los estudiantes?
5. ¿En qué medida la educación cívica intenta contribuir a la resolución de conflictos y tensiones entre los grupos de la sociedad?

Algunas de las preguntas se centraron en los sujetos:

6. ¿Cómo definen y entienden los estudiantes el concepto de ciudadanía los aspectos relacionados?
7. ¿Para qué derechos y responsabilidades de participación se están preparando los estudiantes en su propio sistema político o sociedad?

---

<sup>352</sup> *Ibíd.*, p.18

8. ¿Los estudiantes hombres y mujeres desarrollan diferentes concepciones de ciudadanía, y diferentes papeles potenciales en el proceso político?
9. ¿Hay diferencias socioeconómicas en la comprensión o actitudes de los estudiantes hacia los temas relacionados con la cívica o en la manera como se estructura su educación cívica?<sup>353</sup>

Otras preguntas se centraron en los profesores, la enseñanza y las escuelas:

1. ¿Cómo tratan los profesores la educación cívica en su enseñanza, y cuál es la influencia de los diferentes tipos de prácticas en el aula?
2. ¿Qué tan bien prepara la educación a los profesores para tratar las diferentes facetas de la educación cívica?
3. ¿Cómo influye la forma de organización de las escuelas en la educación cívica de los estudiantes?<sup>354</sup>

El Comité Directivo Internacional seleccionó grandes temas agrupados como “dominios centrales internacionales”, que serían los que tendrían en cuenta los 28 países para su estudio de caso. Estos fueron: i) Democracia, ii) Identidad nacional, relaciones regionales e internacionales y iii) Cohesión y diversidad social.

La segunda fase se desarrolló entre 1997 y el 2000 con la elaboración de la prueba y la encuesta, el pilotaje de las mismas y la aplicación masiva en 1999, a jóvenes entre 14 y 15 años, aunque algunos países incluyeron como población opcional estudiantes entre los 16 y 19 años que cursaban la enseñanza media. La prueba y la encuesta también fueron aplicadas a maestros y a directivos. El cuestionario cruzó los dominios centrales, con “capacidades” que se esperaban tuvieran los jóvenes: i) conocimientos, ii) habilidades, iii) conceptos, iv) actitudes y v) acciones.

En Colombia la primera fase se desarrolló con el estudio de caso realizado entre Noviembre 1994 y Abril de 1996 por el MEN y bajo la coordinación de Álvaro Rodríguez Rueda y publicado en 1998 con el título de “Formación democrática y educación cívica en Colombia. Un estudio nacional de caso”, justo un año después de que el Instituto Luis Carlos Galán publicara el primer Estado del Arte sobre el tema.

---

<sup>353</sup> *Ibíd.*, pp.21-23

<sup>354</sup> *Ibíd.*

Ninguno de las dos investigaciones se referencia y no por desconocimiento pues los investigadores del Instituto participaron en el panel de expertos del estudio de caso.

El estudio de caso circuló muy poco, de hecho es de difícil acceso, pero es el que muestra una mayor riqueza en términos arqueológicos, mostrando cómo surgen nuevas maneras de gobernar, y cómo se ha ido gubernamentalizando la ‘educación del ciudadano’ y que muestran que debe y puede hacerse de otra manera, alinderando la conducta del individuo con los fines sociales y políticos de la emergente racionalidad. En seguida mostraré a que me refiero.

El documento de Rodríguez, fue estructurado en siete capítulos de los cuales el primero dio cuenta del diseño metodológico que seguía fielmente la estructura general orientada por la IEA en cuanto al objetivo, los dominios y las capacidades. El estudio realizó encuestas, entrevistas a investigadores, docentes y estudiantes de básica y media, buscando determinar que se entendía por educación cívica en el sistema educativo colombiano y en sectores gubernamentales y no gubernamentales que incidían en la formación escolar, así como explorar el estado, en ese momento, de la formación democrática nacional y ofrecer recomendaciones de políticas pertinentes. Esto último a partir de la organización de paneles de ‘expertos’

El segundo capítulo era un análisis que hacía el autor de la formación democrática a partir de la identificación de tres lógicas que atravesaron la vida nacional en el país durante el siglo XX: la estatal, que caracterizó por el centralismo del poder presidencial y el uso de regímenes de excepción; la del capital, que caracterizó por la generación de actitudes insolidarias y la concentración de la riqueza y la tercera lógica será la de la emergencia de una sociedad civil conformada por ciudadanos autónomos, que al parecer del autor, sería la que debería fortalecerse en el marco de un Estado Social de Derecho encaminado a “establecer unas relaciones con el mercado basadas en la equidad, la libertad, la autonomía, la eficiencia y la participación”<sup>355</sup>. Para poder llegar a articular de manera efectiva el Estado, la sociedad civil y el mercado Rodríguez

---

<sup>355</sup> Rodríguez Rueda, Álvaro. *Formación democrática y educación cívica en Colombia*. Un estudio nacional de caso. Colombia: MEN, 1998, p.17

presupone la existencia de una condición educativa: “la construcción del ciudadano autónomo que se sabe parte de la creación del orden social y responde por las consecuencias de sus actos”<sup>356</sup>.

La relación que identifica Rodríguez es clave pues así funcionará de manera efectiva en la nueva racionalidad política: Estado-Sociedad Civil- Mercado, es una tríada que definirá unas prácticas de ciudadanía que recodificaran al sujeto-ciudadano, el funcionamiento de estrategias para la ampliación de la democracia y la calidad de la educación como prioridad, efectos a su vez de la idea *crisis* (en particular de valores y de la educación).

El estudio dio cuenta de los niveles de las relaciones educación-democracia deducidos a partir de las respuestas de los diferentes participantes del estudio: un nivel político-jurídico referido a la equidad en educación bajo principios de libertad en igualdad, un nivel político-administrativo referido a la descentralización educativa basada en principios de participación y eficiencia y un nivel escolar-social referido a las políticas en educación en y para la democracia y bajo los principios de calidad y pertinencia. En el nivel político-jurídico la formación ciudadana implicaría el derecho a la educación, en el nivel político-administrativo; redistribuir los centros de decisión y de gestión educativa y en el nivel escolar-social, la interdependencia entre la comunidad educativa del contexto histórico-social para perfilar ideales de sociedad, de sujeto y escuela democrática.

Rodríguez proponía un perfil de una formación ciudadana para un Estado Social de Derecho:

-La formación ciudadana en y para la creatividad: como base para construir un mercado y una democracia productiva fundamentada en el trabajo, el bienestar colectivo y la sostenibilidad del medio ambiente.

-La formación ciudadana en y para la convivencia: como base para construir una sociedad civil y una democracia pluralista regulada por el respeto a la dignidad humana y de los derechos humanos.

---

<sup>356</sup> *Ibíd.*

-La formación ciudadana en y para la participación social y política: como base para construir un Estado y una democracia activa basada en la solidaridad social y la participación política local y nacional.<sup>357</sup>

Así la formación para la creatividad debería responder al cambio permanente y a la sociedad de la información, con un proyecto de sociedad creativa, de formación de mentalidades abiertas, de sujetos con altas competencias responsable de sus actos y una escuela crítica y “abierta a la incertidumbre [...] con un trabajo escolar colectivo y autoactivo basado en el aprender a aprender, la autorregulación disciplinaria, la articulación escolar al entorno”<sup>358</sup>.

La formación para la convivencia debería dar respuesta a la violación de los derechos humanos con un proyecto de “democracia plural basada en el respeto a la dignidad humana y la solidaridad, la formación de una mentalidad pluralista, respetuosa de la ley, sujeto formado en valores y actitudes cívicas y con habilidades para el manejo de conflictos. Una escuela que fuera capaz de articular las problemáticas y expresiones juveniles que construyera ambientes de dialogo, afecto, confianza, pluralidad y participación”<sup>359</sup>.

Y la formación para la participación política y social sería necesaria para hacer frente a la corrupción, “la doble moral” y la apatía por los asuntos políticos con un proyecto de democracia participativa que permitiera el control ciudadano sobre la gestión pública: “la formación de una mentalidad constructiva, interesada en los asuntos públicos con habilidades para asociarse y conciliar interés de grupo. Una escuela que fuera un observatorio crítico y propositivo de los asuntos comunitarios, locales, regionales, nacionales e internacionales, que construya comunidad y que se constituyera en espacio privilegiado para la actuación pública de los niños, jóvenes y comunidad educativa”<sup>360</sup>

---

<sup>357</sup> *Ibíd.*, p.19

<sup>358</sup> *Ibíd.*, p.20

<sup>359</sup> *Ibíd.*

<sup>360</sup> *Ibíd.*

¿Qué tipo de ciudadano es el que nos va mostrando Rodríguez, se debe formar? Es aquel creativo, hábil para resolver conflictos, responsable de sus actos, solidario y participativo. Y ¿qué tipo de escuela? Una Institución abierta a su entorno, a la incertidumbre y que se configurará como espacio de actuación pública, que promoviera relaciones democráticas lo que pasaría por dejar que le estudiante aprendiera por sí mismo y se autorregulara. Discursos reiterados desde mediados de los 80, que se vigorizan en los 90 y que fácilmente generaron consensos tanto de izquierda como de derecha, de académicos y de políticos, de instituciones gubernamentales y ONG, de la opinión pública, de maestros y estudiantes, pues todo sonaba apetecible, deseable y necesario para hacer viable el Estado Social de Derecho, para lograr los anhelos de una mayor democracia.

Rodríguez se sumó a los diagnósticos de crisis del momento, en especial al de la educación que según las evaluaciones mostraban un bajo rendimiento académico de los estudiantes, pero también a la idea generalizada del autoritarismo del maestro y de lo que ya empezaba a caracterizarse como “el conflictivo clima escolar”, idea reforzada por varios estudios como los desarrollados por la FES.

El estudio de caso ya identificaba las tendencias de educación democrática de las escuelas del país y las clasificó así: i) experiencias que se enfocaban en el desarrollo moral, que identificaba a su vez como provenientes del proyecto pedagógico-católico y de diversas corrientes constructivistas que difundían el concepto de autonomía, de la necesidad de ambientes escolares propicios al desarrollo cognitivo-moral de niños y jóvenes, como el fomento a las comunidades justas, el uso de dilemas morales en el aula y la relación que se establece entre el desarrollo moral y el hecho político; ii) experiencias que enfatizaban en el desarrollo del saber, iii) en el desarrollo de actitudes y valores democráticos orientados a la convivencia, iv) en el conocimiento del funcionamiento de las instituciones del gobierno y de formas de participación institucional y v) experiencias con énfasis en participación comunitaria. Es visible en estas tendencias que señala Rueda que en la educación democrática se estaba jugando en el país un asunto de formación moral que se disputaba en el juego entre lo pastoral y lo

político, sin embargo, Rodríguez planteó una curiosa alianza entre lo que llamó el proyecto pedagógico católico y el constructivismo, pista que se debió seguir en este trabajo y de lo cual se dará cuenta en extenso en el capítulo siguiente.

Del capítulo tres al siete, Rodríguez recogió las respuestas organizadas en documentos elaborados por cada uno de los expertos en los paneles y que atendían los cinco dominios internacionales. Estos documentos además darían orientaciones sobre las expectativas de logro escolar relacionadas con lo que se esperaba que los jóvenes de 14 y 15 años debieran aprender en una formación ciudadana democrática. Los integrantes del panel fueron reconocidas ‘voces’ de la educación en el país, que veían investigando o escribiendo sobre el tema.

La primera pregunta la orientaron Nicolás Buenaventura y José Bernardo Toro<sup>361</sup>: “si la democracia es un concepto central, ¿qué significa dentro de contexto nacional, y qué se espera que los jóvenes de 14-15 años aprendan al respecto?” La segunda pregunta orientada por Manuel Restrepo Yusti y Magdala Velásquez<sup>362</sup> fue “¿qué se espera o es probable que los jóvenes de 14-15 años hayan aprendido sobre grupos minoritarios o grupos que se ven así mismos en desventaja o privados de derechos ciudadanos?” Bajo la orientación de Francisco Cajiao, la tercera pregunta fue “¿qué se espera o es probable que los jóvenes de 14-15 años hayan adquirido como sentido de la identidad nacional o de la lealtad nacional? Y dos preguntas adicionales completaron el panel: una fue “¿qué se espera o es probable que los jóvenes de 14-15 años conozcan o crean acerca de la naturaleza de problemas locales específicos, especialmente de sus propias comunidades?” A cargo de Nicolás Buenaventura y Marco

---

<sup>361</sup> Nicolás Buenaventura fue pedagogo autodidáctica, escritor, guionista y cuentero. Miembro del partido comunista hasta los 80 y en los 90, director del proyecto Educación para la democracia en el MEN. Por su parte José Bernardo Toro, filósofo, especialista en tecnología educativa y con estudios en matemáticas y física, ha estado vinculado a la Fundación Social, organización de la comunidad de los Jesuitas en Colombia, consultor en educación del Banco Mundial, el BID, UNICEF, del MEN.

<sup>362</sup> Manuel Restrepo Yusti, profesor asociado de Sociología de la Universidad de Antioquia, investigador en pedagogía de los derechos humanos. Ha sido Asesor del MEN en el tema de escuela y desplazamiento, derechos humanos y Asesor de la Oficina en Colombia del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. Magdala Velásquez Toro es Abogada e historiadora de la Universidad Nacional de Colombia, es investigadora en el campo de estudios de la mujer.

Raúl Mejía. Y la otra ¿qué se espera o es probable que los jóvenes de 14-15 años crean acerca de los medios masivos de información como fuentes de información sobre la política y el gobierno? Pregunta orientada por Gabriel Restrepo.

Las orientaciones dadas para el primer campo de formación sobre la vida democrática, fue la de la Fundación Social, creada a principios del Siglo XX por jesuitas y con amplia tradición de trabajo comunitario en el país.

-Principio de autofundación: la democracia es un orden social con leyes y normas creadas por aquellos que están a vivir, es un orden autofundado. En el plano escolar, el proyecto educativo institucional es una oportunidad para experimentar el valor del orden democrático autofundado y la posibilidad del cambio social más amplio. Con ello se fomenta una posición más activa y optimista que considere los problemas como oportunidades y la participación como un derecho que define el ser ciudadano.

-Principio de incertidumbre: por ser la democracia un orden construido, no existe un modelo único de sociedad democrática. Este principio se contrapone al anhelo de un orden impuesto, a la búsqueda de fórmulas únicas o a un modelo general de formación democrático para desarrollar en todas las escuelas. A nivel escolar las posibilidades de incertidumbre creadora se manifiesta cuando se acuerdan constantemente las normas de convivencia y se evitan imposición de normas definidas y rígidas, cuando maestros y alumnos participan en todos los niveles, al permitir el ejercicio de los derechos y no reclamar sólo el cumplimiento de los deberes, al formar el pensamiento autónomo y evitar las inútiles que producen monotonía y repetición.

-Principio ético: aunque no existe un orden democrático único, hay características ideales que definen los órdenes democráticos: el proteger los derechos humanos (fundamentales, políticos, económicos, sociales, culturales y ambientales), el cuidar y proteger la vida. Una educación de calidad reflejara estas características en la búsqueda constante de respeto mutuo entre estudiantes y profesores, en el desarrollo de la capacidad expresiva y de la habilidad para trabajar de manera cooperativa en equipo, y cuando en el currículo se valora y defiende la vida humana, las diferentes expresiones culturales y la naturaleza.

-Principio de la complejidad: el conflicto, la diferencia y la diversidad son constitutivos de la convivencia democrática. Para la democracia, la paz no es ausencia de conflictos, es el resultado de una sociedad capaz de aceptar reglas para solucionar el conflicto sin eliminar al otro de manera física o simbólica. Al ser un lugar plural en conocimientos, género, procedencias, edades y experiencias, la escuela es un lugar privilegiado para formar en la resolución pacífica y dialogada de los conflictos que se producen cuando se encuentran intereses diferentes.

-Principio de lo público: lo público es otro principio constitutivo de la democracia y se puede entender como aquello que conviene para la dignidad que todos. Lo público se fortalece si puede representar diferentes intereses sociales, sean estos contradictorios o no. En la escuela colombiana, se requiere con

urgencia que lo público se relacione con la redistribución equitativa del conocimiento en los sectores más desfavorecidos, mediante el logro de altas competencias<sup>363</sup>.

La formación de Bernardo Toro incidiría en la formulación de estos principios, que hace un uso de conceptos que son familiares en la física cuántica, en el caso del principio de incertidumbre. De la biología, en el caso del concepto autofundado que recuerda el neologismo de Maturana y Varela de “autopoiesis” y en el caso del uso del término ‘complejidad’, que tiene una tradición epistemológica en la Teoría de Sistemas, la Cibernética y la Teoría de la Información. Estas últimas también habrían sido usadas por la tecnología educativa en los años 70. Pero quizá se haga más cercano a la categoría de pensamiento complejo de Edgar Morín para quien la complejidad responde al principio de unidad en la diversidad. Así estas teorías científicas se mostraban útiles para hablar de la ‘vida’ democrática, tal cual si se tratara de un sistema orgánico, dejando pasar sin sospecha alguna nuevamente esas cualidades que van prefigurando la subjetividad política, aquella que asuma un problema como oportunidad, la participación que le define, la habilidad de resolver conflictos como propia del sujeto que se enfrenta a la incertidumbre y a la diversidad. Estos mismos autores fundamentan la teoría epistemológica del constructivismo.

La pregunta no fue por si se debía o no promover la participación en la escuela, ni siquiera el fin de ello. Los expertos lo dieron por hecho, y lo que ahora consideraban era que en muchas escuelas se limitaba la experiencia de la participación escolar a una “simulación” del ejercicio de votación en épocas de elección del gobierno escolar, y se arriesgaban a suponer que se podría terminar por reproducir en el currículo oculto los problemas que se intentaban superar en la Constitución de 1991: “Falta de control y de responsabilidad de los electores y de los elegidos en mecanismos representativos con estructuras de poder burocratizadas y centralizadas entre otras”<sup>364</sup>. Interpretación que

---

<sup>363</sup> Ibid., pp.31-33

<sup>364</sup> Ibid., p.36

empezaría a hacer carrera entre los estudios sobre la escuela democrática, sosteniendo su incapacidad ya no para ser democrática sino para no instrumentalizarla.

La segunda pregunta, sobre grupos minoritarios, desembocaría en la adopción de una ética del respeto a la diferencia y de la defensa de los derechos humanos, recogiendo la tradición construida por la Consejería Presidencial para los Derechos Humanos y que coincidía con la ética de mínimos de Cortina. El panel señaló que el Manual de convivencia había sido hasta el momento un catálogo de deberes y que la formación en valores había sido entendida como la trasmisión de verdades predefinidas y estáticas. Para los expertos, según el estudio, es muy posible que en la escuela y el aula se reprodujeran formas de discriminación social debido “al uso de metodologías homogenizantes que niegan la diferencia y favorecen la discriminación, reproduciendo la intolerancia social del entorno”<sup>365</sup>. Se señalaba un desfase “entre el deseo de una sociedad democrática que quiere basarse en los derechos humanos y las prácticas educativas de algunas escuelas estructuradas sobre un *aparato disciplinario anticuado*”<sup>366</sup>.

Se concluyó que siendo la escuela un espacio que alberga la mayor diversidad, ella debería aprovechar esta situación para formar en el respeto a la diferencia y a la solución dialogada y no violenta de los conflictos, una escuela pacifista y que pacte acuerdos. La figura del Manual de convivencia fue vista por los expertos “como una serie de pactos entre los miembros de la comunidad educativa para su relación ética, social y política. De esta forma, el Manual permite trascender las ideas de disciplina y de reglamento escolar relacionadas con los deberes, el castigo, el control del profesor para dictar la clase, o las actitudes “buenas o “malas” de los estudiantes. Todas ellas tienen en común ubicar la culpa en lo que es diferente.”<sup>367</sup> Así se abandonaba la intención de disciplinar y normar, para dar paso a una regulación de la conducta en la que la libertad

---

<sup>365</sup> *Ibíd.*, p.49

<sup>366</sup> *Ibíd.*, p.51

<sup>367</sup> *Ibíd.*, p.53

de construir la norma y el principio de la aceptación de la diversidad se volvían aspectos positivos para mantener el ‘orden’ escolar.

Esto fue objeto de análisis de investigaciones, como hemos mostrado pero inclusive fue motivo de comentarios de expertos que vieron el Manual de Convivencia como un ideal en el mundo escolar, pero también como un eufemismo de la democracia escolar. En un artículo del periódico El Tiempo, expertos de distintas disciplinas explicaban el tema de la disciplina y ese nuevo instrumento que pretendió regularla. Psicólogos, sociólogos, siquiátras y sicopedagogos y maestros revisaban el tema:

Todavía quedan rezagos de la escuela tradicional y en la mayoría de los casos esos manuales de convivencia son hechos al acomodo de las directivas y maestros de las escuelas, dice la sicóloga Elsa Castañeda, investigadora del mundo escolar. Sí hay un proceso para hacer los manuales, pero finalmente los que deciden qué queda registrado en ellos son los profesores. A pesar de que la escuela se ha venido democratizando, todavía el poder está en las directivas y en el maestro, señala Castañeda. Normas restrictivas, incluso, según el sicólogo Jorge Alba, algunos de esos manuales son los mismos reglamentos que existían antes, con su carácter sancionatorio y restrictivo (no haga esto, no está permitido aquello, no se puede correr en los corredores). Pero lo que más preocupa a este especialista es el poder del docente, que en algo ha cambiado con algunas tutelas.<sup>368</sup>

Lo tradicional es no la escuela autoritaria sino la escuela que ‘simula’ ser democrática, contra ella es que ahora hay que enfilar esfuerzos de transformación. La disciplina como castigo o corrección fue cuestionada: “La escuela no está para sancionar o corregir, su principio debe ser el de cautivar para el aprendizaje y las normas deben darse en consenso para que los niños estén identificados y con eso no se necesitan sanción”<sup>369</sup>. Y se describió la sanción como “actitud de revanchismo” aplicada por los maestros sin “criterio pedagógico”, por lo que la sanción debía convertirse en herramienta pedagógica. La autoridad del maestro se lee en clave de un poder basado en la venganza’ y no en su criterio de pedagogo por lo que se le advertía que el maestro debería “tener en cuenta que lo que está haciendo es para educar y no para castigar, y

---

<sup>368</sup> “*La letra no entra con sangre*” Matilde Frías, El Tiempo, 30 de agosto de 1998. La articulista es una reconocida maestra del Movimiento Pedagógico.

<sup>369</sup> Elsa Castañeda, citada en este artículo, fue investigadora de FES

que el mundo escolar es para la formación”<sup>370</sup>, viejo enunciado comeniano que ahora aparece como un asunto de expertos por fuera de la escuela. El siquiatra Guillermo Carvajal Corzo señalaba que el concepto de disciplina escolar partía de la necesidad de que el comportamiento se ciñera a un ideal y “cuando la persona se sale de ese esquema tiene un comportamiento inadecuado. Cuando la persona se sale del modelo hay dos maneras de encauzarlo: a la brava o a las buenas. En la primera hay verticalismo, castigo, violencia, represión y miedo, y a las buenas es con un nuevo modelo, el democrático”<sup>371</sup>. Lo que Carvajal Corzo quería decir es que en el modelo democrático el alumno debía participar en el proceso de crear una nueva conducta. “Es cambiar el modelo represivo de la escuela por el amoroso, en el que hay unas normas que surgen del proceso de negociación entre pedagogo y alumno.”<sup>372</sup>

Por supuesto que resultó más atractivo el discurso de las normas pactadas entre todos que la imposición de las mismas, mejor que cada quien asumiera de manera voluntaria su propia formación moral, o sea, la adopción por deseo propio del código de comportamiento que se le propone y así tener la ilusión de estar dirigiendo libremente su conducta, principio de construcción escolar de la subjetividad.

La tercera pregunta del estudio de caso versó sobre identidad nacional. Este tema, fue tratado desde dos ángulos, el primero estableció una relación entre el estereotipo de una cultura de violencia y corrupción, asociada con el narcotráfico, con los medios de comunicación, las demandas externas de comercialización de drogas, la ausencia de historicidad y de vacío de modelos generacionales que los jóvenes desearan seguir. Esta relación generó un interrogante sobre ¿cuál sería la clase de identidad nacional que se estaría construyendo? El segundo ángulo consideró al sentido de identidad regional que nos caracteriza como un país de provincias con una alta diversidad cultural.

---

<sup>370</sup> Rodrigo Parra citado en: *Ibíd.*

<sup>371</sup> *Ibíd.*

<sup>372</sup> *Ibíd.* Por esta época surgió el libro del Siquiatra colombiano Luis Carlos Restrepo *El derecho a la ternura* (1999) que puede decirse circuló como un ‘best seller’ en el mundo educativo, coincidiendo con la publicación de *Inteligencias múltiples* de Gardner y de *la inteligencia emocional* de Goleman, a los cuales haré referencia más adelante

Para el panel, en la vida cotidiana y escolar se podría dar una idea más positiva de identidad regional y local, que conduce al sentido evidente de una identidad nacional como crisol de culturas. Sin embargo, los panelistas anotaron que si en la escuela no existe una negociación cultural de saberes, la identidad regional no podría caber aquí plenamente. Para que sea posible se requiere de una escuela comunal que haga parte de un proyecto municipal o regional, de una escuela que incluya la realidad barrial y local con una dinámica que va de la región y de la calle hacia dentro de las aulas”<sup>373</sup>.

De este papel se derivaron orientaciones curriculares como fortalecer el conocimiento de la historia reciente del país, fomentar la lealtad a la patria, mostrar aspectos positivos de la nacionalidad, la participación social y la configuración de proyectos de vida en los jóvenes, reconociendo su identidad particular. Esta pregunta es quizá la que muestra con más contundencia la despedida a la idea de nación pero no por ello a la renuncia de nuevas ‘comunidades imaginadas’. Si el Estado ya no se ofrecía como espacio para generar procesos de identidad y pertenencia, para esa estrategia de síntesis que representara la ciudadanía universalizada ¿entonces qué quedaba?, lo más local, lo más próximo, el “crisol de culturas” pero ¿bajo qué criterios? ¿Desde qué nuevas promesas, diferentes a la Nación?

Una de las dos preguntas adicionales del estudio era “¿qué se espera o es probable que los jóvenes de 14 y 15 años conozcan y creen acerca de las causas y la naturaleza de problemas locales específicos, especialmente de sus propias comunidades?”<sup>374</sup> La relación lineal de la educación que planteaba Nicolás Buenaventura establecía una secuencia hogar-escuela-ciudad, que afirmaba se había alterado en la contemporaneidad por la transformación de la estructura del hogar, la denominada ciudad educadora y por la llamada cultura transparente de la comunicación y la información que hicieron de aquel proceso lineal uno espacial “en el cual el educando se forma como productor y ciudadano por un proceso que se caracteriza por la integración constante del hogar y la escuela y por la desescolarización creciente del sistema educativo en su asimilación a la

---

<sup>373</sup> Rodríguez Rueda, Álvaro. *Formación democrática y educación cívica en Colombia ...* p.62

<sup>374</sup> *Ibíd.*, p.75

ciudad educadora”<sup>375</sup> Así que esa producción de ciudadano era posible solo por la combinación de dos instituciones que se engranan pero a la vez por un descentramiento de sus funciones educativas.

Respecto a la segunda pregunta adicional sobre los medios de comunicación, Gabriel Restrepo destacaría que en el país existía una relativa libertad de expresión, “una especie de autocensura o silencio sobre ciertos hechos”<sup>376</sup>, admitiendo una dependencia nociva de los medios con el poder político. Los medios constituirían para el sociólogo un péndulo entre el consumo de información y lo que esta ofrecería como modelo de deseo y en el otro extremo la capacidad de quien la recibe para razonarla y seleccionarla. “La formación de un ciudadano autónomo depende entonces en gran parte de la capacidad de padres y madres y de los maestros para saber sintonizar la mejor información y traducirla al contexto propio, así como de la misma calidad de la información que depende tanto de la libertad de expresión como de la responsabilidad social o pública de los medios”<sup>377</sup>. A la formación de ciudadanía se vincula entonces la información generada por los medios de comunicación, que ahora comparten con el Estado, la familia y la escuela esa formación, pero que en particular configura un sujeto-ciudadano que consume información y que cualifica su opinión como público, valga decir como espectador.

El estudio coordinado por Rodríguez deja ver el optimismo de varios actores en la democratización de la sociedad y de la propia escuela. Sus conclusiones se enfocaron en mostrar fortalezas y condiciones. En las primeras señaló la sensibilidad por el tema de la formación democrática y cívica en el país, la legislación educativa que calificó de progresista y los desarrollos académicos. Como condiciones recomendó la articulación de la universidad y la escuela, la evaluación de impacto de programas, el apoyo para que los mejores continuaran desarrollándose, la orientación sobre mecanismos escolares de formación democrática, la búsqueda de la congruencia entre conocimientos,

---

<sup>375</sup> *Ibíd.*, p.80

<sup>376</sup> *Ibíd.*, p.86

<sup>377</sup> *Ibíd.*, p.87

convicciones y actuaciones, la articulación de la enseñanza de la macroestructura política con la formación cívica cotidiana. Finalmente sugería “establecer competencias básicas y los procesos de desarrollo que deben favorecer la formación democrática desde los más tempranos años”<sup>378</sup>.

La segunda fase del Estudio Internacional en el país correspondió a la aplicación, en 1999, un año después de publicado el estudio de Rodríguez, de una prueba muestral aplicada a jóvenes de 14 años, matriculados en el grado octavo y que respondían a unas características particulares.

Los estudiantes encuestados nacieron entre 1985 y 1986, pertenecen a una generación que se inició en el lenguaje en el momento crucial de la caída del Muro de Berlín y la expedición de la Constitución Nacional, acto que inició su socialización escolar, y ha vivido toda su vida en una etapa de la historia nacional caracterizada por una violencia cada vez más brutal, omnipresente y, al parecer, inatajable, que ha agudizado la sensación de frustración y desesperanza entre gran parte de la población colombiana<sup>379</sup>.

La prueba dio origen a dos eventos: i) una publicación del Ministerio de Educación conjuntamente con el Instituto para el Fomento de la Educación Superior – ICFES- llamada “Informe: Educación Cívica en Colombia, una comparación internacional” en el 2001 y ii) Un encuentro internacional de *educación ciudadana*, el mismo año.

El Informe del Ministerio tiene dos versiones, una presentada por Gabriel Restrepo, César Ayala, Jairo Rodríguez y José Guillermo Ortiz, al MEN y el ICFES bajo el título *La Educación Cívica en Colombia: una comparación internacional* en Marzo de 2001 y la segunda es la que publica el MEN bajo el nombre de *Informe Educación Cívica en Colombia: una comparación internacional*, bajo la autoría de José Guillermo Ortiz e Isidro Vanegas. La diferencia en los dos documentos está en la formalidad de la presentación del último documento, que aparece respaldado por instituciones como, además del MEN, el ICFES y la IEA, pero también en que este presenta toda la

---

<sup>378</sup> *Ibíd.*, p.101

<sup>379</sup> Ortiz, José Guillermo y Vanegas, Isidro. *Informe Educación Cívica en Colombia, una comparación internacional*. Colombia: MEN, 2001, p.18

fundamentación y estructura del estudio construido por la organización internacional. Pero más allá de esto, lo que muestra este evento es la redefinición de la educación ciudadana como parte ya no de un *contenido* sino de una *conducta ciudadana* de los escolares y las maneras como el instrumento que se diseñó configuró una lectura sobre la misma.

Este informe socializó y analizó los resultados de la prueba de educación cívica aplicada en 28 países y situó a los escolares colombianos en los primeros lugares en actitudes pero los últimos en conocimientos. Lo que significó un hallazgo que no pudo tener una explicación exhaustiva: nuestra ciudadanía se basaba en actitudes vacías de conceptos.

La prueba de conocimientos indagó por “las características de un sistema político democrático, por el papel de las instituciones (Congreso, elecciones, sistema legal) dentro de él, por los mecanismos de participación, por los derechos ciudadanos y por algunos conceptos económicos, entre otros temas. Igualmente, ponía a prueba las habilidades de los jóvenes para discernir intereses en pugna y para diferenciar entre hechos y opiniones, así como para aplicar conceptos”<sup>380</sup>.

Mientras el informe ‘oficial’ atribuía el bajo nivel de conocimientos a que el país ocupaba el último lugar, entre los países participantes en el Estudio, en cuanto a Índice de Desarrollo Humano, también lo explicaban por el bajo capital cultural de los estudiantes comparando los bajos resultados en las otras pruebas y cuestionando entonces la calidad de la educación colombiana.

Es preciso analizar la baja valoración del conocimiento de las ciencias sociales y de su función en la formación democrática por parte de los docentes, así como la ausencia de estándares generales para una enseñanza integrada de las ciencias sociales, materia en la cual no se han expedido aún lineamientos curriculares, pese a que los haya en educación en valores y formación para la democracia. La educación cívica se resiente de modelos de enseñanza que privilegian el qué del saber pero subestiman el para qué o el por qué<sup>381</sup>.

---

<sup>380</sup> *Ibíd.*, p.24

<sup>381</sup> *Ibíd.*

El informe de Restrepo y Ayala explicaba esta razón de manera más amplia al afirmar que en el país había una baja valoración del conocimiento de las ciencias sociales y de su función democrática por parte de los maestros y de la sociedad colombiana en general. La explicación sobre la discrepancia de los resultados entre conocimientos y actitudes fue expuesta así

Según nuestra interpretación, de las tradicionales materias de cívica y urbanidad se ha pasado a una situación en la cual la formación en democracia y la educación en valores presentan, por lo general, prescripciones ideales que, siendo importantes, al estar, sin embargo, desvertebradas de una enseñanza compleja e integrada de la historia y de las ciencias sociales e, incluso, de sus vivencias, no han favorecido una incorporación de redes teóricas significativas sobre los conceptos de poder, democracia, gobierno, etc., aunque sean capaces de moldear ciertas disposiciones y actitudes. Encontramos también que los docentes orientan sus actividades pedagógicas más a la formación de valores que a la fundamentación conceptual, más a impartir un conocimiento memorístico que a desarrollar la capacidad de aplicar conceptos.<sup>382</sup>

Así parece que se hubiera dado un progreso desde la antigua cívica a la educación para la democracia que sin embargo se muestra insuficiente al no superar la prescripción de ideales. La inflexión aquí es que mientras en la primera, es decir en la cívica había muchos conceptos y pocas actitudes, en la educación para la democracia ocurrió lo contrario pero aquí hay una explicación cognitiva que hace referencia a la incorporación de “redes teóricas significativas”, en coherencia con los discursos pedagógicos constructivistas del momento. Es decir que la formación del ciudadano democrático es posible si hay una comprensión cognitiva de nociones como poder, con lo que se establece la relación de la formación ciudadana con el estatus científico que le darían las ciencias sociales y los procesos psicológicos del aprendizaje.

El informe mostró que la mayoría de los docentes no sabían o no respondieron acerca de lo que se enseñaba en cívica, que tenían una baja valoración del conocimiento social y que consideraban que la educación cívica debía o bien ser una materia específica o una asignatura integrada al conjunto de las ciencias sociales, rechazando mayoritariamente el que fuera un asunto solamente extracurricular. De igual manera,

---

<sup>382</sup> *Ibíd.*, p.81

además de los bajos niveles de conocimientos en educación cívica, los jóvenes colombianos mostraron unas deficientes habilidades para diferenciar intereses, aplicar conceptos e inferir problemas. Como trasfondo de ello, una baja capacidad de lectura, en comprensión y agilidad.

En actitudes hacia la democracia los jóvenes colombianos se situaron en la media internacional, o por encima de ella, en la preferencia por valores como participación, tolerancia, pluralismo, perspectiva de género y otros, valores cruciales en una formación democrática. “También manifestaron sentimientos de amor por el país y disposición a participar en organizaciones o actividades en beneficio comunitario”. Sin embargo esta exploración estuvo llena de resultados contradictorios que el mismo estudio no pudo explicar, como por ejemplo el que los estudiantes consideraran como algo muy deseable de la democracia el poder expresarse libremente, sin embargo consideraban al tiempo “muy bueno el prohibirle a los críticos del gobierno hablar en reuniones públicas”<sup>383</sup>, o la de estar a favor de obedecer la ley en contraste con afirmaciones que valoraron positivamente el “nepotismo”<sup>384</sup>.

Los supuestos que explicarían las buenas actitudes de los estudiantes señalaban entre otros, el fomento de valores democráticos impulsados por la Constitución Nacional y la LGE, inducidos “en lo principal por los rectores y maestros, apoyados en el progreso del gobierno escolar, y en los cambios en la relación pedagógica del aula que es más dialogal, menos magistral”<sup>385</sup>, y por la insistencia de la esfera política en la “concordia como alternativa al conflicto armado”.

Dentro de las sugerencias se pedía formular una política pública de formación en valores democráticos que involucrara, además de la escuela, a otras instituciones como los partidos políticos, los medios de comunicación, las universidades y las organizaciones sociales, para reforzar “las lógicas públicas”. A la escuela le reconocería sus limitaciones en ese propósito, sin embargo la consideró imprescindible como

---

<sup>383</sup> *Ibíd.*, p.40

<sup>384</sup> *Ibíd.*, p.57

<sup>385</sup> *Ibíd.*, p.32 y Ortiz José Guillermo y Vanegas. *Informe Educación Cívica en Colombia, una comparación internacional...*p.80

articuladora y catalizadora de valores ciudadanos positivos, irradiando valores positivos, controvirtiendo los valores y actitudes negativas, haciendo consciente al estudiante de que lo público, la política, tiene importancia para la vida privada y no es sólo un asunto de unos pocos del que hay que permanecer marginado, sino que un saludable ámbito público provee condiciones para poder desarrollarse como ser humano. La escuela puede ayudar a no pensar con el deseo, a no confundir el ser con el deber ser, de manera que sepamos que la realización de los sueños requiere conocer sus condiciones de posibilidad y, sobre todo, exige trabajo arduo. Puede trabajar por una mejor valoración del conocimiento de las ciencias sociales y de su función en la formación democrática; reforzar la enseñanza de las ciencias sociales, cada vez más reducidas dentro del currículo; convertir los espacios democráticos de la vida escolar en verdaderas escuelas de democracia<sup>386</sup>.

Los autores del informe, profesionales de las ciencias sociales, afirmaban que la falla estaba en una débil sustentación científica de la enseñanza de las ciencias sociales y de la ciudadanía y de una práctica ‘real’ de la misma dentro de la escuela, a la que de todas maneras se seguiría confiando e incluso responsabilizando de esa labor. Era una especie de *dèjàvu*, al que se asistía y que dejaba la sensación de una década de reiteración en la exigencia de su total transformación y al mismo tiempo recordarle a la escuela su incapacidad para hacerlo. Sigue siendo una episteme de contraste teoría/práctica; pero por un lado parece que se logró ‘formar actitudes’ (conductas) pero sin estructuras conceptuales (lógicas) lo que puede ser un efecto del instrumento que utiliza un tipo de epistemología que los separa. Quizá opero este axioma: Los escolares saben cuales son los comportamientos “buenos” esperados y así lo responden aunque no tengan el conocimiento que las soportan ni reflexionen sobre ello.

En octubre del 2001 y a siete meses de publicados los resultados del estudio de la IEA, el MEN, bajo la coordinación de Gabriel Restrepo, realizó el *Encuentro Internacional de Educación Ciudadana*. En el evento, el discurso de apertura pronunciado por el Ministro de Educación, Francisco Lloreda, hizo referencia al ataque terrorista de Al’Qaeda del 11 de septiembre, con la siguiente comparación:

Lo que no imaginaron nunca los países en desarrollo, muchos de los que fueron condescendientes desde lo lejos con el terrorismo ajeno, era que este tocaría a

---

<sup>386</sup> *Ibíd.*, p.87

su puerta. Eso ocurre con el magnicidio del 11 de septiembre y la diseminación de bacterias mortales: una nueva forma de violencia, la más cobarde de todas, que ataca por la espalda y no de frente [...] Es probable que el mundo no estaría tan convulsionado si hubiera ocurrido en un país pobre. Para no ir más lejos, en Colombia se desploman cinco Torres Gemelas al año. Nos acostumbramos a amanecer y a anochecer con la muerte: lo que pasa aquí es aterrador; el dolor no halla límite, es parte de la rutina nacional. La longevidad del conflicto termina justificando hechos macabros, aunque el tipo de violencia, sus móviles y medios cambien. Era necesario que otros países llamasen a los terroristas colombianos terroristas para empezar a reconocer que sí lo son. Para ver desnudo al emperador<sup>387</sup>.

El calificativo que el Ministro daba a los colombianos como “ciudadanos transgresores por principio, que todo lo justifican” era argumento para él de una sustitución del contrato social por el capricho individual: “la muerte a golpes de lo que queda de institucionalidad”<sup>388</sup>. La educación fue señalada por el funcionario como víctima y como victimaria, víctima del conflicto y victimaria, según sus palabras, por promover un “aprendizaje a la brava y descontextualizado, cargado de emociones e ideas encontradas”<sup>389</sup>.

Este discurso refuerza la tesis de una forma de gobierno que ha funcionado en el país, en el que cierta vida no es digna de dejarse vivir, una política de la muerte (tanatopolítica), articulada a una cultura del individualismo y de la intolerancia, que terminó por desbordar el sentido de lo colectivo, la misma noción de vida, -que se instrumentaliza, se cuantifica y se calcula-, y en la que la educación termina siendo tecnología de dicha política pero a la vez imposibilidad de contra efecto, al situarla como víctima.

Después de toda una década de proliferación de programas para la educación democrática y ética, la intervención del Ministro dejaba nuevamente un aire de fracaso

---

<sup>387</sup> Lloreda, Francisco. *Educación ciudadana. Desafío social*. Intervención del Ministro de Educación Nacional de Colombia. En: Restrepo Gabriel (Comp.) *Memorias Encuentro Internacional de Educación Ciudadana*, Colombia: MEN-OEI-CAB, 2002, p.3

<sup>388</sup> *Ibíd.*

<sup>389</sup> *Ibíd.*

en la tarea de educar ciudadanos, que explicó como causa de una “seudoanarquía por consenso”

Nuestro propósito es proporcionarle al mundo mejores ciudadanos. ¿Cómo ponernos de acuerdo en lo que ello significa? ¿Cómo formar personas con pensamiento crítico y autónomo, en un marco institucional? ¿Será posible? ¿Es contradictorio o políticamente discutible? ¿Cómo formar colombianos respetuosos de la ley, de la vida y de los demás, dispuestos a participar de las decisiones públicas, comprometidos en el fortalecimiento y defensa de la democracia? ¿Cómo formar ciudadanos que sin consentir con los errores y la corrupción, crean en las instituciones sociales, económicas y políticas?

Educar para la tolerancia empieza por educar en el respeto a la ley. Colombia jamás será un país viable si no aceptamos unas reglas mínimas de juego. El problema de los colombianos es que cada cual anda con su propio código de normas debajo del brazo y cree a ciencia cierta que ella prima sobre la Constitución. Olvidamos que vivir en sociedad implica límites, restricciones a la libertad, empezando por la observancia de los semáforos. Somos expertos en desconocer o torcerle el cuello a la ley, en acomodarla nuestros designios. Lo más parecido a una pseudoanarquía por consenso.<sup>390</sup>

Este otro discurso, referido a la necesidad de esa ética de mínimos, a la coherencia entre ley, moral y cultura, coexiste con una política de muerte en nuestro país como dos caras de una misma moneda. La referencia del Ministro a un caos y anomia, a una ausencia total de autoridad, a un estado de indefensión frente a la debilidad de un ordenamiento jurídico, hace pensar más bien en el tipo de gobierno, en el sentido foucaultiano, que ha venido configurándose en Colombia. He esbozado un planteamiento al respecto: que en Colombia se ha ido constituyendo una tecnología de gobierno (es decir, que no es sólo el Estado, sino “los Ejércitos”, (oficiales, insurgentes, mafiosos o paramilitares) que han gestionado la ‘nuda vida’ desde una política de muerte<sup>391</sup>, práctica generada por la guerra vivida en nuestro país y que podría ser vista

---

<sup>390</sup> *Ibíd.*

<sup>391</sup> La ampliación que hace Agamben de la tesis foucaultiana de que la vida se convierte en objeto de cálculo del poder político, tiene dos discrepancias. La primera es que Agamben la sitúa inclusive en Grecia, con la inclusión la ‘vida calificada’ – *la bios* – en la *polis*; y no el Estado Moderno como lo propone Foucault. La segunda es que Agamben afirma que en el Estado Moderno es un tipo de vida en particular la que comienza a coincidir con el espacio político, la ‘nuda vida’, en su condición natural – *la zoe*-. Agamben dirá que la nuda vida es “la vida a quien cualquiera puede dar muerte pero que a es a la vez insacristicible de homo sacer”. Término dual este que es usado por el filósofo italiano para recordar la figura del derecho romano en el que la vida humana era incluida en el orden jurídico por exclusión, es

como elemento de un Estado de Excepción en el que la biopolítica ha adquirido su forma más extrema: la tanatopolítica.

Sin embargo esta es una historia que parece correr paralela a otra ‘verdad’ que se quiere suprema, por eso es tan difícil encontrar en los discursos de la ‘educación ciudadana’, referencia a ese Estado de Excepción que se vive en el país y más bien, como ocurrió en este evento, se acude, para mirar la propia experiencia, a otras coordenadas geográficas. La referencia de la barbarie la ejemplifica en el acontecimiento del 11 de septiembre y la de la posibilidad a la experiencia de educación ciudadana en Inglaterra

La “experiencia inglesa” mostró en el evento cómo recogió los resultados de la Prueba Internacional de Cívica realizada por la IEA en 1997 para establecer como materia básica, la educación ciudadana para alumnos entre 11 y 16 años<sup>392</sup>. Esto obedecía a la aspiración del gobierno laborista de 1997, de buscar

nada menos que un cambio en la cultura política del país: para que las personas se piensen a sí mismas como ciudadanos activos: deseosos, capaces y empoderados para influir en la vida pública y con habilidades críticas para sopesar los argumentos antes de hablar y de actuar, para construir y aumentar radicalmente en los jóvenes lo mejor de las tradiciones existentes de compromiso con la comunidad y servicio público, y para que cada cual confíe en

---

decir susceptible de que cualquiera le mate y en otro sentido; la figura de lo sagrado. Esta dualidad la representara el ciudadano de la democracia moderna, que para Agamben será el “nuevo cuerpo biopolítico de la humanidad”, objeto del proceso disciplinario pero al tiempo sujeto del poder político y en esos dos procesos esta en juego su nuda vida. Así, dice Agamben “detrás del largo proceso de antagonismo que conduce al reconocimiento de los derechos y de las libertades formales, se encuentra una vez más el cuerpo del hombre sagrado con su doble soberano; su vida insacristificable y sin embargo expuesta a que cualquiera se la quite”. (Agamben, Giorgio. *Homo Sacer. Poder soberano y la nuda vida...* pp. 11-23)

<sup>392</sup>En Europa la propuesta de educación para la ciudadanía tuvo su expresión más álgida en España. En este país se implementó en el 2006, de manera obligatoria para el último ciclo de educación primaria y para toda la educación secundaria, la asignatura Educación para la Ciudadanía y los derechos humanos, cumpliendo con la recomendación del Consejo de Europa (Comité de Ministros de Educación de los países miembros) en el 2002. La polémica fue desatada por el sector conservador con el apoyo de la Iglesia Católica y por algunos sectores de izquierda, la cual terminó en diligencias judiciales ante el Tribunal Supremo. ([http://es.wikipedia.org/wiki/Educaci%C3%B3n\\_para\\_la\\_Ciudadan%C3%ADa\\_en\\_Espa%C3%B1a](http://es.wikipedia.org/wiki/Educaci%C3%B3n_para_la_Ciudadan%C3%ADa_en_Espa%C3%B1a)). En Francia, la asignatura Educación Cívica, Jurídica y Social fue introducida en 2001 como asignatura para estudiantes de los últimos cursos de educación secundaria ([http://es.wikipedia.org/wiki/Educaci%C3%B3n\\_c%C3%ADvica](http://es.wikipedia.org/wiki/Educaci%C3%B3n_c%C3%ADvica)).

su poder para encontrar nuevas formas de participación y acción con los demás<sup>393</sup>

Otra experiencia, esta vez Latinoamericana, fue la del chileno Abraham Magendzo, quien visitara con frecuencia Colombia desde 1992 y lo asesorara en el tema de la educación en derechos humanos y en la elaboración de los Lineamientos curriculares de Constitución Política y Democracia. Magendzo hizo referencia a la noción de currículo, a los contenidos socialmente significativos y a una educación para el empoderamiento que planteó desde dos lugares. El primero, desde la pedagogía crítica, en especial de autores como Michel Apple, Henry Giroux y Peter McLaren, que reactualizaba muchas propuestas de Paulo Freire. El segundo; desde una perspectiva pedagógica de la competencia argumentativa de Habermas. Dos lugares que estaban siendo transitados ya por académicos y maestros. Otros planteamientos del funcionario del Ministerio de Educación chileno y consultor internacional sobre educación, visibilizaron la discusión entre el énfasis de la educación moral para la autonomía y otra que defendería la heteronomía como una educación para el cuidado del otro, en lo que llamó una “educación en la ética de la atención”. Puso la noción de diversidad como parte del ‘aprendizaje ciudadano’, término este que comienza a aparecer de manera casual e intermitente disputándose un lugar junto a los de ‘educación ciudadana’ y ‘formación ciudadana’ e hizo alusión a los resultados de su país en la prueba de la IEA, que fueron similares a los de Colombia.

Queriendo encontrar respuestas a la desconcertante contradicción de los resultados, se invitaron académicos que presentaron sus reflexiones sobre lo que significaba para el país educar ciudadanos. Gabriel Murillo, profesor de ciencia política de la Universidad de Los Andes, Jorge Orlando Melo, historiador y Director de la biblioteca Luis Ángel Arango en ese momento y Elizabeth Castillo, Investigadora del

---

<sup>393</sup> Crick Bernard. La enseñanza de la ciudadanía y de la Democracia en Gran Bretaña. En: Restrepo Gabriel (Comp.) *Memorias Encuentro Internacional de Educación Ciudadana*, Colombia: MEN-OEI-CAB, 2002, p.5

Centro de Investigación y Formación en Educación – CIFE- de la Universidad de los Andes, fueron esta vez los escuchados.

Melo demostraría ampliamente que Colombia contaba con una larga experiencia en formación escolar cívica y señaló las dificultades que consideraba obstaculizaban un aprendizaje para la democracia: “la escuela es solo una de las instituciones que forman en valores, la situación de violencia, el desconocimiento de los derechos de los demás aunque haya ganado en los propios, el poco desarrollo de la capacidad de análisis, diálogo y debate dentro de las aulas y la carencia del sistema educativo en inscribir a los ciudadanos dentro de un contexto histórico y nacional”<sup>394</sup>, relacionando estas causas con la lenta evolución del currículo de ciencias sociales, la ausencia de una ética de la convivencia y el aumento de violencia social.

La escuela funciona, en muchas partes, en un contexto en el que el discurso cívico y educador parece en contradicción con la realidad misma: mientras se promueven reglas de convivencia, mientras se trata de convertir la escuela en todo su currículo (el currículo oculto que se puso de moda comienzos de los 80) a unas normas de conducta democrática, de convivencia y respeto, el país parece enseñar que la violencia paga, y que someterse a las normas democráticas es ingenuo e incluso antidemocrático, pues la democracia conduce inevitablemente a la manipulación de los débiles o a la derrota, por parte de los incapaces o los clientelistas, de los pocos ciudadanos con una visión correcta de las necesidades del país<sup>395</sup>

El escepticismo de Melo mostró la paradoja de una escuela que intentaba enseñar democracia frente a una realidad que le contradecía en sus fines. No sólo veía una escuela internamente violentadora sino al mismo sistema escolar público, al considerar que ofrecía una baja calidad de la educación al lado de un sistema privado que ofrecía lo que llamó la única experiencia de educación buena en el país. Hizo así mismo una crítica al proceso de negociación de ese momento afirmando que parecía "orientado a

---

<sup>394</sup> Melo, Jorge Orlando. *Educación para la ciudadanía: ¿nueva encarnación para un viejo ideal?* En: *Ibíd.*, p.13

<sup>395</sup> *Ibíd.*, p.14

mostrarle al país que un fusil es siempre más valioso en nuestra democracia que la voluntad de los ciudadanos"<sup>396</sup>

Creo que un país que ha dejado de enseñar en la escuela los fundamentos de lo que constituye la diversidad nacional -que es extraordinariamente pobre en educación histórica, que no logra socializar a los estudiantes en un canon literario fundamental, que no hace una buena formación antropológica en relación a las diversas culturas del país-, está probablemente escogiendo una estrategia remedial y de segundo nivel cuando privilegia el discurso sobre la democracia o los derechos humanos<sup>397</sup>.

Murillo por su parte señaló también las carencias que tenía el país en el tema de educación ciudadana; y si bien reconocía las múltiples iniciativas en esa dirección, señaló preocupación por la dispersión y la fragmentación de esas iniciativas, que para el politólogo deberían ser encausadas en un *gran programa nacional de educación cívica* diseñada conjuntamente por el Estado y la Sociedad Civil. El comentario que hizo sobre la financiación por parte del Banco Interamericano de iniciativas para fortalecimiento de la sociedad civil que estimularan y emprendieran campañas y programas nacionales de cultura ciudadana, es una buena pista para ver como *las prácticas de ciudadanía* se habían dispersado de tal manera implicando inclusive al sector financiero.

Las dos posturas, la de Melo y la de Murillo, muestran dos formas de pensar el asunto de la educación ciudadana, una desde el contexto histórico y cultural, muy a la usanza comunitarista, y la otra todavía desde una visión universalista. Elizabeth Castillo, exponiendo la síntesis de sus estudios, evidenció cuatro tensiones de la educación ciudadana, que de alguna manera dejaban ver la complejidad más allá de los dos modelos insinuados por Melo y Murillo: la primera la llamó entre la diversidad y lo que llamó la "mismidad"; la segunda entre un comunitarismo y un "yoísmo", la tercera; entre expresión del conflicto y convivencia y la cuarta; entre individuo y sociedad. Aunque no las desarrolló puede decirse que es el sumario de lo que estaba representando la ciudadanía en ese momento.

---

<sup>396</sup> Ibíd.

<sup>397</sup> Ibíd.

## 5.2. *La ciudadanía entre el civismo redefinido y el indicio de su logro*

Mientras se desarrollaba la participación de Colombia en el Estudio Internacional de Cívica, el MEN diseñaba, a partir de lo establecido en la LGE, los criterios curriculares y de evaluación del nuevo sistema educativo. Si bien la LGE reconoció la autonomía escolar para organizar las áreas fundamentales, adoptar métodos de enseñanza y organizar actividades formativas, la regulación del currículo sería potestad del MEN a partir del diseño de lineamientos generales de los procesos curriculares y de los indicadores de logro de todas las áreas y grados. Inmediatamente esto dejó en evidencia una tensión entre el reconocimiento de una autonomía curricular y la obligatoriedad de las áreas, lo cual se resolvió con la creación del Sistema Nacional de Evaluación, con el cual el Estado se reservaría la facultad de evaluar los aprendizajes de los estudiantes incursionando además en pruebas internacionales<sup>398</sup>, dos versiones de una estrategia efectiva de intervención de la escuela. Por un lado; el *dejar hacer* que subyace en los lineamientos y por el otro el *control* de las *conductas medidas* a través de *logros*, en la que la misma autonomía se vuelve una tecnología de gobierno, es decir, buscando que la libertad administrada hiciera coincidir los intereses de los gobernados con los objetivos gubernamentales, de modo que éstos descansaran justamente en la capacidad de acción de los gobernados.

Dos años después de la LGE, del decreto 1860 y de la Resolución 1600, en 1996 mediante la Resolución 2343, se adoptó el diseño de “Lineamientos generales de los procesos curriculares del servicio público educativo” y se presentaban los indicadores de logros para la educación formal. La Resolución definía el currículo como una construcción social y en permanente construcción y los lineamientos curriculares se asumían sólo como orientaciones que pretendían aportar elementos conceptuales para

---

<sup>398</sup> El ICFES replantearía su modelo de evaluación y Colombia incursionaría en las pruebas internacionales como las TIMSS en 1995, la Prueba Internacional de Cívica en 1999, PIRLS en el 2001 y PISA, en el 2006.

constituir “el núcleo común del currículo” de todas las Instituciones que, en virtud de la autonomía expresada en la LGE, tendrían la capacidad de decidir el currículo pertinente para “aprendizajes significativos”, para lo que deberían tener en cuenta teorías curriculares, factores pedagógicos, culturales, ambientales, colectivos, históricos, éticos que orientaran y afectaran esa pertinencia.

En términos de la evaluación, si se recuerda, para los años ochenta esta se centraba en los *objetivos de aprendizaje* establecidos por los programas curriculares de cada área siguiendo la taxonomía de Bloom, que venía de la tendencia de la Tecnología Educativa y que, a pesar de la oposición del magisterio y de los intelectuales del campo educativo, no había sido replanteada con la Renovación curricular. Sin embargo ya empezaban a circular en el país las ‘nuevas’ teorías del conocimiento que permitirían romper con el determinismo en la conducta aprendida, introduciendo una nueva mirada sobre el estudiante, postulando que es él quien construye conocimiento desde el aprendizaje significativo y la comprensión del mismo, enunciados provenientes de la psicología del aprendizaje que retomaban planteamiento de la Escuela Activa, de John Dewey y del constructivismo, y reactualizaban a Piaget. El entrecomillado lo explico, ya que esas teorías habían sido apropiadas ya desde los años 1930, pero no habían sido institucionalizadas por el discurso educativo oficial

La teoría del constructivismo tiene su antecedente en lo que se llamó –la primera– ‘revolución cognitiva’ de la década de los 60, que tuvo influencia tanto de la teoría de los sistemas como en la del procesamiento de información, fue retomada por la psicología del conocimiento para indagar sobre los procesos cognitivos, y luego sería traducida a procedimientos pedagógicos. En la década de los 80 comienza a precisarse en la investigación de la psicología educativa, en qué consistían propiamente tales procesos y se dijo entonces que eran construcciones o *constructos mentales*, naciendo así lo que se llamó ‘la segunda revolución cognitiva’, es decir la del constructivismo, que además de beber de la psicología cognitiva apropió elementos de la teoría de los sistemas y de los modelos, de la teoría piagetiana.

Con este nuevo enfoque rondando las reflexiones sobre la pedagogía, la LGE cambió la perspectiva de la evaluación, y reemplazó los *objetivos* por *logros* (Art.80), y el Decreto 1860 estableció que la *evaluación* de *logros* de los estudiantes, debía incluirse en el Plan de Estudios, entendida “como el conjunto de juicios sobre el avance en la adquisición de conocimientos y el desarrollo de las capacidades de los educandos, atribuibles al proceso pedagógico”<sup>399</sup>. El Decreto fijaba las finalidades de la nueva evaluación: “el avance en la adquisición de conocimientos, estimular el afianzamiento de valores y actitudes, favorecer en cada alumno el desarrollo de sus capacidades y habilidades, identificar características personales, interés, desarrollo y estilos de aprendizaje, entre otros”<sup>400</sup>. Formulación que mezcla todos los niveles enunciativos de la educación ciudadana, desde la perspectiva de la “materia ética”: conocimientos, valores y actitudes, capacidades y habilidades, carácter, intereses, estilos, lo que va mostrando la hibridación que se estaba dando en la sustitución de opciones ético-políticas (religiosa o civil) por una *técnica*, que clasifica conductas, las interviene y las explica psicológicamente.

La Resolución 2343, dando alcance a la Ley y al Decreto, definió los indicadores de logro curriculares como

medios para constatar, estimar, valorar, autorregular y controlar los resultados del proceso educativo, para que a partir de ellos y teniendo en cuenta las particularidades de su proyecto educativo, la institución formule y reformule los logros esperados. La naturaleza y el carácter de estos indicadores es la de ser indicios, señales, rasgos o conjuntos de rasgos, datos de información perceptibles que al ser confrontados con lo esperado e interpretados de acuerdo con una fundamentación teórica, pueden considerarse como evidencias significativas de la evolución, estado y nivel que en un momento determinado presenta el desarrollo humano. En la interpretación y evaluación, los indicadores se deben relacionar necesariamente. Sólo a partir de la constitución y aplicación de un conjunto relacionado o sistema de indicadores, es posible dar cuenta o hacer inferencias acerca de aspectos o dimensiones específicos del desarrollo humano integral y continuo, tales como valores, actitudes, competencias, conocimientos, sentimientos, autoestima y visiones del futuro.<sup>401</sup>

---

<sup>399</sup> MEN, Decreto 1860 de 1994, Art.47

<sup>400</sup> *Ibíd.*

<sup>401</sup> MEN, Resolución 2343 de 1996

Lo que se acaba de citar corresponde, a mi modo de ver, a un cambio nada sutil entre lo que inicialmente proponía la Tecnología Educativa en los 70, cuando bebiendo especialmente en la teoría conductista pretendía la modificación de las conductas desde ‘ambientes de aprendizajes controlados’ mientras que esta nueva propuesta utiliza términos del campo de la economía para ‘objetivar’ los cambios de conducta, -apoyada como veremos en la fundamentación teórica de los *logros*-, justificada bajo los argumentos de que las dimensiones del desarrollo Humano no son ‘asibles’, haciéndolas ‘objetivables’ en las nociones de *desempeño* y *capacidad*. La noción de indicador, proveniente también del campo de la economía, serviría tanto para ver el estado de avance del sistema educativo y de la Institución como del proceso de aprendizaje del propio estudiante, quien debía manifestar ‘indicios’ de que estaba aprendiendo lo que se esperaba de él y en consecuencia el maestro buscaría ‘evidencias’ de que eso efectivamente había sucedido, con lo que se produjo un efecto de ‘opacidad’ de la subjetividad. Explico: el enunciado ‘desarrollo integral continuo’ se hace desde valores actitudes, competencias, conocimientos, sentimientos, autoestima y “visiones de futuro” que puede tener el estudiante, como si se aceptara la dificultad de ‘ver y medir’ su subjetividad. Esta se reconoce como opaca, visible a partir solo de indicios o datos que deben cruzarse e interpretarse. Es como si a mayor sutileza de las técnicas de autogestión y de las unidades de observación del sujeto, aumentase a la par un “efecto de opacidad de la subjetividad”, es decir, se reconoce que es cada vez más difícil verla, interpretarla y predecirla.

La misma Resolución organizó los indicadores de logro por conjuntos de grados y por las áreas obligatorias. Los indicadores propuestos para el área de *Ciencias sociales, Historia, Geografía, Constitución Política y democracia*, iniciaban en el ciclo de los grados 2º, 3º y 4º, con una tendencia a la prescripción de valores y conductas deseables así como por el conocimiento de la institucionalidad de gobierno, que recuerda a la antigua cívica, pero inserta en una “ética ciudadana de mínimos”, y ya resignificada desde los conceptos y métodos de las ciencias sociales, admitiendo como componentes

de la “realidad” el *conflicto* y la *diferencia*, e incorporando prácticas de democratización como el gobierno escolar:

- Identifica problemas sociales de la localidad, imagina soluciones posibles y busca información en favor y en contra de estas posibles alternativas.
- Identifica y caracteriza las figuras de autoridad y poder, algunas de sus funciones, en ámbitos y contextos familiares y vecinales.
- Reconoce manifestaciones de la amistad y el liderazgo tales como el compartir, la ayuda y el respeto mutuo y el don de mando.
- Reconoce algunas instituciones sociales y políticas de la nación, la región, el municipio y los territorios de comunidades étnicas y las funciones que cumplen.
- Aprecia valores básicos de la convivencia ciudadana como el respeto por el otro, la tolerancia y la solidaridad, la diferencia, a partir del ejercicio del gobierno escolar y del conocimiento de los conflictos de su localidad<sup>402</sup>.

Para el ciclo de los grados 4°,5° y 6°, esa prescripción valorativa y de conocimiento de la institucionalidad incluyó nociones de pertenencia, nación y diversidad y se mezcló con una tendencia en la que el estudiante debía aprender a manejar métodos y conceptos propios de las ciencias sociales y con una curiosa e indirecta reinscripción de la religión a través de mantener la enseñanza de la cronología histórica cristiana

- Ubica en el tiempo hechos de la historia ocurridos antes y después de Cristo, en siglos determinados y utiliza las convenciones cronológicas respectivas.
- Comprende que los documentos utilizados para reconstruir hechos sociales pueden tener diversas interpretaciones.
- Comprende una realidad social teniendo en cuenta algunas relaciones de causalidad, particularmente aquellas que impliquen a personajes históricos y sus acciones, a partir de los valores de su propia cultura.
- Identifica las instituciones sociales y políticas más importantes del país y las compara con las de otros Estados.
- Tiene sentido de pertenencia como miembro de la nación colombiana, con tradición, diversidad cultural y valores propios.
- Conjetura y formula hipótesis sobre eventos, causas y procesos históricos.
- Identifica los elementos básicos de la cartografía para la interpretación de mapas, esto es coordenadas, escala y convenciones.
- Identifica el planeta tierra como parte del sistema solar y como un sistema vivo y dinámico en procesos de evolución.
- Valora los derechos humanos y la justicia como principios rectores de la convivencia pacífica y armoniosa<sup>403</sup>.

---

<sup>402</sup> *Ibíd.*

<sup>403</sup> *Ibíd.*

Para los grados 7°,8° y 9° los logros se centraron exclusivamente en el manejo científico de la información y en el desarrollo de habilidades cognitivas como la comprensión, las comparaciones, el pensamiento crítico y el establecimiento de relaciones causales

- Comprende que los hechos históricos son construcciones teóricas sujetas a permanentes reconceptualizaciones.
- Concibe procesos causales y dinámicos con razones múltiples y consecuencias a largo plazo.
- Comprende el concepto de evolución de las sociedades hasta llegar al momento actual su posibilidad de transformación y la resistencia que la sociedad y sus instituciones tienen ante tales transformaciones.
- Hace comparaciones entre fenómenos sociales similares ocurridos en espacios y tiempos diferentes.
- Asume críticamente ensayos, crónicas y artículos de distintos autores sobre realidades sociales conocidas.
- Elabora escritos claros y coherentes donde se expresan sus posiciones y puntos de vista en torno a diversos hechos sociales.
- Establece relaciones de ordenación y seriación para la dinámica histórica.
- Aplica a problemas históricos las nociones de periodización, secuencialidad, cronología.
- Comprende que la cultura es el producto de las prácticas sociales y de la vida cotidiana.<sup>404</sup>

En los dos últimos grados se siguió con la intención científicista de los logros, sin embargo aparecieron unos que mostraron las conductas esperadas de los estudiantes frente a la situación del país como generadas por el propio individuo, a partir del desarrollo de su ‘propia capacidad’ y de la ‘motivación a participar’.

- Comprende que las interpretaciones sobre los hechos históricos son construcciones teóricas parciales.
- Demuestra una buena capacidad propositiva? frente a la problemática social de Colombia y el mundo.
- Comprende las relaciones mutuas entre las disciplinas de las ciencias sociales.
- Elabora discursos coherentes y consistentes, utilizando adecuadamente los conceptos de las disciplinas sociales.
- Hace análisis cada vez más globales y totalizantes de la realidad social, donde se integran conceptos de diferentes disciplinas del área.

---

<sup>404</sup> Ibíd.

- Plantea criterios propios acerca de lo que considera más conveniente para el país, en el orden social, cultural, político, étnico, económico y ambiental.
- Participa en la promoción del derecho internacional humanitario como posibilidad de humanización de los conflictos armados<sup>405</sup>.

En estos grados se contemplaron logros también para las asignaturas de *ciencias económicas y políticas* en las que se esperó que el estudiante manejara ahora conceptos propios de estas ciencias y su relación con procesos, decisiones, incidencia en la vida del país y en la suya, con la posibilidad de “ejercer su ciudadanía de una manera responsable y protagónica”

- Comprende la incidencia de los procesos y estructuras económicas y políticas nacionales e internacionales en la organización y la vida social, en sus intereses personales y en su proyecto de vida.
- Identifica las principales corrientes de pensamiento y las categorías fundamentales de las ciencias económicas y políticas, los elementos básicos que determinan el mercado, los factores que afectan la demanda y la oferta; reconoce el recíproco condicionamiento entre economía y política.
- Interpreta el significado de los indicadores básicos de la economía, de tal forma que le permita acercarse a un entendimiento básico y responsable de los problemas económicos del país.
- Busca y asume críticamente la información sobre las decisiones que se adoptan en materia de economía y política y evalúa las implicaciones humanas y sociales que se derivan de éstas.
- Conoce las principales autoridades e instituciones políticas y económicas del país.
- Comprende y valora la organización estatal colombiana como campo de posibilidad para ejercer la ciudadanía de manera responsable y protagónica<sup>406</sup>.

El nuevo ideal de ciudadano, (el bachiller egresado) es que sea o piense prácticamente como un científico social, así como antes se proponía que pensara como filósofo. Pero a ese estatus de científico se le agregaron otras ‘cualidades’ producidas por una extraña aleación entre el constructivismo pedagógico y la teoría del desarrollo humano. Las dos teorías compartían la idea de que el individuo tiene unas capacidades que le permiten ser responsable de su propio aprendizaje y del desarrollo de todo su potencial para “llevar una vida productiva y creativa”. Ambas perspectivas se centran en

---

<sup>405</sup> *Ibíd.*

<sup>406</sup> *Ibíd.*

el individuo y en su libertad, al enfatizar en la participación activa, la una por la construcción del conocimiento y la otra en las decisiones que afectan sus vidas. Por ello, ninguna de las dos sería vista como prácticas de control, sino asumidas como prácticas de liberación, que en un contexto de democratización política como el vivido en los 90, fue muy bien visto y por ello fueron aceptables y aceptadas.

Para soportar la Resolución, en 1997 el MEN publicó el documento *La evaluación en el aula y más allá de ella*. En él se definía la nueva evaluación como una acción por medio de la cual se emitiría un juicio valorativo sobre el proceso de desarrollo del estudiante, previo un seguimiento permanente que permitirá “determinar qué avances ha alcanzado con relación a los logros propuestos, que conocimientos ha adquirido y construido y hasta qué punto se ha apropiado de ellos, qué habilidades y destrezas ha desarrollado, qué actitudes y valores ha asumido y hasta dónde estos se ha consolidado”<sup>407</sup>. Siguiendo tanto la perspectiva del desarrollo humano como de la psicología del aprendizaje, la evaluación se propuso como *integral*, es decir que tendría en cuenta todas las dimensiones de desarrollo del estudiante; *flexible*, o sea que tuviera en cuenta los ‘ritmos’ del desarrollo del alumno; *sistemática, participativa, formativa e interpretativa*.

En julio de 1998 el MEN publicó dos tipos de documentos; uno sería el compendio de los lineamientos curriculares de todas las áreas, excepto los de *educación religiosa*-que quedó regulada por la salvedad que para ella establecía la Ley 133 de 1994 respecto al derecho de libertad religiosa y de cultos que fuera reconocida en el artículo 19 de la Constitución-; y los de *ciencias sociales* que tendrán múltiples versiones hasta el 2002, año en el que se publicaría la versión final. La otra publicación fue el documento que pretendía justificar conceptual y teóricamente lo fijado por la Resolución 2343.

Los *Lineamientos curriculares de Constitución Política y Democracia* retomarían la importancia de conocer el Estado y su funcionamiento, pero también el

---

<sup>407</sup> MEN. *La evaluación en el aula y más allá de ella*. Santa Fé De Bogotá: MEN, 1997, p.16

lugar de lo que los autores denominaron “el retorno de la cívica a la escuela”. Fueron tres las razones que presentaron para ese *revival*: la primera era la necesidad de reconstruir la legitimidad del Estado, la segunda; la formación de ciudadanos para un nuevo Estado, que insinuaban ya no era el nacional, y la tercera, la construcción de la paz, considerando que la cívica, redefinida, era una parte importante en la superación de la crisis que vivía el país: “Este imperativo ha forzado a superar la vieja consideración de lo cívico como forma sin contenido, como rito sin implicación, como mero formalismo.”<sup>408</sup>

Desde la óptica oficial se planteó que la ciudadanía, más que como *discurso*, se debía aprender desde la misma *experiencia* en la escuela, considerada ahora como un espacio democrático donde el estudiante aprendería a ser ciudadano ejerciendo como tal. Con el retorno de la educación cívica a la escuela contemporánea, se puso en ella una vez mas “la esperanza en lo que ella pueda hacer en la formación de los nuevos ciudadanos” como contrapeso al auge de los fenómenos anómicos en la sociedad contemporánea (violencia callejera y juvenil, desborde de la delincuencia, corrupción generalizada) y el crecimiento de la apatía ciudadana”<sup>409</sup>. Tal como lo explica el mismo documento, se trataría de un civismo redefinido, que no estaría centrado en “los símbolos ni en el culto a héroes, sino que se quiere más cotidiano, más asociado a la resolución de los problemas de la vida, orientado a buscar una convivencia más cualificada”<sup>410</sup>. Los objetivos planteados por estos Lineamientos apuntaban a

-Crear las condiciones para el desarrollo de una personalidad responsable y autónoma, consciente del valor de su dignidad, condición primera para el ejercicio de la ciudadanía.

-Desarrollar en los estudiantes el sentimiento de la solidaridad con la sociedad y en especial con los más débiles, de manera que se comprometan a aportar en la construcción de una sociedad más justa y equitativa, requisito para que la democracia se consolide como un orden social satisfactorio y para que el orgullo de ser colombiano sea viable para todos.

---

<sup>408</sup>Lozano Rocío y Castellanos Camilo. *Lineamientos Curriculares de Constitución Política y Democracia*, Colombia: MEN, 1998, p.23

<sup>409</sup> *Ibíd.*, p.16

<sup>410</sup> *Ibíd.*, p.21

- Propiciar en el educando la afirmación de los conceptos del respeto por el otro y del disfrute de las diferencias, como condiciones para el desarrollo de una convivencia pacífica.
- Generar en los estudiantes el sentido y los hábitos de la asociación y del esfuerzo mancomunado, de manera que pueda contribuir al fortalecimiento de la sociedad civil, mediante la participación en múltiples iniciativas de organización ciudadanas.
- Fomentar en el educando un sentido de identidad nacional, regional y étnica como base para su integración en dinámicas más universales.
- Llevar al conocimiento de las instituciones políticas que nos rigen, su dinámica y la posible utilización de éstas para alcanzar los intereses con los cuales se comprometan los ciudadanos<sup>411</sup>

Así se trazó la condición más importante para ejercer la ciudadanía: la formación de un personalidad autónoma y responsable, pero no se desechó la condición de la vieja cívica: el conocimiento de las Instituciones del Estado y de su funcionamiento, como se verá enseguida. Por tanto la educación cívica ya no se concibió sólo como un proyecto instruccional sino que devino en “empresa formativa de la subjetividad”<sup>412</sup> ¿Cuál era la “nueva” subjetividad a producir? El texto mismo lo define: “no es sólo quien puede elegir y ser elegido, sino el sujeto activo en la definición y búsqueda de los destinos colectivos. Este protagonismo supone un interés por la suerte común, participación en las deliberaciones colectivas, capacidad de propuesta, iniciativas de acción individual y colectiva, autonomía y responsabilidad en la toma de partido en los asuntos cruciales”<sup>413</sup>.

Y aquí aparece una vez la reiteración a ese *milieu* que nos hemos referido antes, proponiéndose que dicha formación se desplazara del campo político al cultural, redefiniendo este último como espacio en el que se construyen también relaciones políticas. La cultura entonces será un espacio de intervención, de gestión de la subjetividad política. La cultura, aparece ya no como “un conjunto de valores de élite”, ni tampoco como folclor, sino como un espacio de intervención de “la educación”, es asumida como “esa forma de subjetividad colectiva” que se compone de actitudes y

---

<sup>411</sup> *Ibíd.*, p.32

<sup>412</sup> *Ibíd.*, p.38

<sup>413</sup> *Ibíd.*, p.38

valores favorables a la democracia, susceptibles de transformarse en *hábitos* que la escuela debería y podría fomentar, “de esta manera la escuela está llamada a convertirse en un laboratorio de cultura democrática, no solo para los educandos sino para toda la comunidad educativa, en la práctica positiva de realizarlos [los valores] a diario en la solución de los pequeños y grandes conflictos surgidos en la vida de la escuela”<sup>414</sup>.

El asunto de los contenidos no fue desvalorizado, por el contrario, con la misma fuerza se presentó como básico el que los estudiantes adquirieran conocimientos sobre el nuevo Estado, el Estado Social de Derecho, que se entendió como generador de sociedad, como una instancia que “pasa a intervenir en las relaciones de los asociados para asegurar que se desarrollen conforme a la dignidad de las personas, la justicia social y en procura de niveles cada vez más exigentes de igualdad”<sup>415</sup>. Por eso resultaba importante que se conocieran sus instituciones y dinámicas de participación ciudadana para que el estudiante se familiarice con su funcionamiento, tal como la antigua cívica lo proponía, pero ahora con una utilidad práctica, el ejercicio efectivo de los derechos:

y de sus propios derechos y recursos políticos como conocimientos útiles para una mejor definición de sus intereses y de los mejores procedimientos para lograrlos. Sin duda, no se trata de formar abogados, ni de improvisar constitucionalistas. La instrucción cívica debe suministrar el conocimiento básico de las instituciones públicas, de modo que el futuro ciudadano no sea un analfabeta en política, esto es, que conozca los usos y abusos del poder y la manera como éstos pueden beneficiarlo o perjudicarlo [...] El conocimiento de las ramas del poder y de los órganos de control debe servir al ciudadano para comprender por dónde discurren y se configuran las decisiones que lo afectan y por tanto cómo puede incidir en el proceso de su conformación<sup>416</sup>.

La propuesta de los lineamientos presentó una organización curricular por dimensiones, componentes y ámbitos. La primera dimensión era el desarrollo de una subjetividad para la democracia basada en la noción de dignidad humana, la clásica noción cristiana ahora remozada por los componentes de desarrollo de la autonomía, del juicio político, y el desarrollo de “competencias dialógicas y comunicativas”. La

---

<sup>414</sup> *Ibíd.*, p.43

<sup>415</sup> *Ibíd.*, p.41

<sup>416</sup> *Ibíd.*, p.26

segunda dimensión se nombró como “el aporte en la construcción de una cultura política para la democracia” conformada por el componente de la construcción de la esfera de lo público y la construcción de las identidades colectivas. Y la tercera dimensión, “el conocimiento de las instituciones y la dinámica política”, estaba constituida por los componentes de análisis de situaciones y el de conocimiento de la Constitución. Los ámbitos de formación serían los académicos y los extracurriculares.

Tanto en estos Lineamientos, como en los de Educación Ética y Valores humanos, que serán analizados en el siguiente capítulo, se hace evidente cómo los discursos contemporáneos de la filosofía moral y política permearon la estructura misma del Estado, pero ¿cómo explicar el funcionamiento de estos discursos apropiados por el Estado? Es posible pensar que la adjudicación de estas teorías que esbozaban los principios de una democracia deliberativa y de una ética civilista así como la adopción de nociones como las de *cultura política*, *esfera de lo público*, *juicio político* y de *competencia comunicativa*, resultaran proclives para la formulación de unos lineamientos que se producen en el momento en el que en el país se están dando los mayores debates en torno a qué proyecto ético construir que se demarcara de una vez por todas del sino moral de la religión católica.

Pero mientras los lineamientos curriculares se orientaban hacia la formación política y ética de los estudiantes, el documento titulado *Indicadores de Logro Curriculares. Hacia una fundamentación*, abría la compuerta a un tipo particular de evaluación de las conductas, que ahora pretendía evaluar no los resultados sino los procesos, los cuales se verificarían a través de *indicadores de logro* en el marco de una nueva concepción del sentido y del papel de la evaluación, fundados en los discursos del Desarrollo Humano y del constructivismo pedagógico.

Aunque el texto presenta una contextualización desde lo socio-político y lo económico, lo educativo y lo cultural, desde la gestión pedagógica, desde lo curricular y desde lo evaluativo, la conceptualización que hace de logros e indicadores, permite ver la orientación de esa evaluación: “son comportamientos manifiestos, evidencias representativas, señales, pistas, rasgos o conjunto de rasgos del desempeño humano que

gracias a una argumentación teórica bien fundamentada permiten afirmar que aquello previsto se ha alcanzado”<sup>417</sup>.

Esto de buscar indicios para verificar aprendizajes se justificó con el hecho de que los procesos del llamado Desarrollo Humano, no serían “asibles, ni tangibles, ni medibles físicamente, [por tanto] las evaluaciones que realizan la sociedad y las instituciones se basaban principalmente en la observación, constatación, comparación e interpretación de ciertos indicios de que se están dando en los procesos”<sup>418</sup>. Esto confirma la hipótesis de una “opacidad de la subjetividad” correlativa al auge evaluativo. Pero la propuesta también se basó en la idea de que un logro estaría en estrecha relación con procesos de evaluación, que analizarían y ‘verificarían’ lo alcanzado en contraste con lo esperado, clásica fórmula de indicadores en la ciencias de la administración. Evaluar sería entonces interpretar indicadores e interpretar un indicador sería “leer los comportamientos, las pistas, los rasgos, las evidencias desde una concepción pedagógica y científica desde la investigación académica que permitan entender que los estudiantes están en una determinada etapa del proceso”<sup>419</sup>

Así, los indicadores se mostraron como necesarios para orientar la elaboración del currículo, para medir, indagar e identificar los logros de los escolares en las diferentes dimensiones del desarrollo humano y para evaluar en general la calidad de los aprendizajes.

La teoría del Desarrollo Humano fue usada como base de la formulación y fundamentación de los logros e indicadores, asumiendo que lo educativo “es una comprensión profunda de lo humano que lleva a definir criterios y finalidades mediante los cuales se arroga la función de enseñar y formar a las nuevas generaciones”<sup>420</sup>. Ese ser humano que describe el documento es un ser *corpóreo*, “el cuerpo es un lugar de

---

<sup>417</sup> Zambrano, Ruth; Gómez, Nelly y Montealegre, María. *Indicadores de Logro Curriculares. Hacia una fundamentación*, Colombia: MEN, 1998, p.22

<sup>418</sup> *Ibíd.*

<sup>419</sup> *Ibíd.*, p.23

<sup>420</sup> *Ibíd.*, p.34

creación de lo estético”<sup>421</sup>, un ser *histórico* que descubre los límites del actuar y de la potencia del sentido de la libertad y la autonomía, como una persona *responsable*; "ser responsable es ser infinitamente capaz de construir y dar respuestas. Responder es una actividad consciente de la persona humana que le permite salir de sí misma para fijar en la naturaleza, en la comunidad y en la historia su propia huella, fijar su propia impronta"<sup>422</sup>; y como un ser *lúdico* en la “alimentación del goce y el disfrute de la vivencia del actuar humano”<sup>423</sup>.

El concepto de desarrollo humano que retomó el documento proviene de la UNESCO y del PNUD, entidades multilaterales que coinciden en recoger la noción como “ proceso encaminado a aumentar las opciones de la gente que se percibe a través de una amplia gama de capacidades, desde la libertad política, económica, intelectual y social hasta las oportunidades de llegar a ser una persona sana, educada, productiva, creativa y de ver respetados tanto su dignidad personal como sus derechos”<sup>424</sup>. “[...] las dos opciones esenciales son: poder adquirir conocimientos y poder tener acceso a los recursos necesarios para disfrutar de un nivel decoroso”<sup>425</sup>. Junto a esta noción se introdujo la de *calidad de vida y desarrollo social*, que se vinculaban a esa idea de las capacidades humanas que la persona puede desarrollar con fines productivos y creativos o en actividades sociales, culturales y políticas.

Como se dijera anteriormente, esta sería una de las entradas del mundo de la economía a la educación, atendiendo a los discursos de las agendas políticas internacionales sobre Desarrollo, que se habría deslizado hasta la individualidad del sujeto en la medida en la que centraría en él la responsabilidad de desarrollar sus potencialidades y capacidades. Para esto se debía crear un ‘medio’ que le permitiera al individuo autogenerarse una especie de ‘activos’ y de ‘habilidades sociales’ para lograr cierto tipo de conducta, entendida como un hábito, susceptible de ser ‘monitoreado’ y así

---

<sup>421</sup> *Ibíd.*, p.34

<sup>422</sup> *Ibíd.*, p.36

<sup>423</sup> *Ibíd.*, p.37

<sup>424</sup> *Ibíd.*, p.37

<sup>425</sup> PNUD. *Informe sobre Desarrollo Humano*, p.15, s/a citado en: *Ibíd.*, p.37

constatar los alcances individuales, sus logros y avances.

El documento planteaba que el desarrollo de una persona debía tener en cuenta las dimensiones físicas, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y de valores humanos; y en consecuencia propuso que los planes y programas educativos debían asumir como propósito el que esas dimensiones se desarrollaran de manera armónica y coordinada, pues sólo así se estaría apuntando al “desarrollo integral del ser humano”. Fue una forma de objetivar la subjetividad, descomponiendo sus ‘dimensiones’ y poder así ‘verlas’ cada una por separado pero a la vez como parte de un todo, sólo eso permitió hablar de ‘integralidad’ y de acciones que coordinaran esas diez dimensiones, en especial es la moral la que se divide de manera peculiar: la moral misma, la ética y los valores humanos pero además separando la espiritualidad de ellas una manera casi taxonómica de intervenir minuciosamente en cada una de las dimensiones del individuo para asirlo completamente.

La educación fue definida como un proceso cultural y social que debía “incidir en la forma como las personas y los grupos asumen la vida y emplean procedimientos cada vez más humanizados (diálogo, concertación, cumplimiento de acuerdos, reconocimiento de dificultades) para tratar asuntos de interés común”<sup>426</sup>. Lo cual debía ser observable y susceptible de ser formulado en unos indicadores de logro que dieran cuenta de ello en las dimensiones del Desarrollo Humano, solo que más adelante en el texto ya no son las mismas diez dimensiones nombradas anteriormente, se omite la social y la cívica y se enuncian otras: la corporal, la cognitiva, la comunicativa, la dimensión ética, la espiritual y la estética. La perspectiva constructivista se retomaba justamente para abordar la dimensión cognitiva afirmando que “el conocimiento es construido por los que aprenden y no transmitido por los que enseñan, dado que no se aprende pasivamente sino a través de la actividad”<sup>427</sup>; mientras que la dimensión ética se fundamentaba desde la perspectiva de la teoría del Desarrollo Moral de Kohlberg.

---

<sup>426</sup> *Ibíd.*, p.39

<sup>427</sup> *Ibíd.*, p.51

Por ello parecería que la finalidad de lo que propone este documento no está en el orden de lo jurídico sino en el moral, pues lo que evidencia es una intención de llegar a lo inasible del ser humano y gobernar la relación más profunda entre emoción, voluntad y razón, como se verá en extenso en el siguiente capítulo. Por ahora, lo que me interesa mostrar es cómo los discursos de la economía se sumaron a los discursos de la psicología, sobre el eje *desarrollo humano/desarrollo moral* susceptibles de ser medidos y observados, lejos de las iniciativas del Instituto Luis Carlos Galán y de la Consejería, que habían incorporado otros discursos, conceptos y categorías; aunque para efectos de las estrategias de ciudadanía, terminarían por complementarse. Es así como las nociones de *cultura política, diversidad, conflicto y participación* se entrecruzarían con las de *desarrollo humano y moral*; mientras la formación para la ciudadanía daba un giro hacia prácticas de evaluación, por la cual los desempeños humanos podían ser verificables y verificados en esa tensión de opacidad/visibilidad de la subjetividad.

Esa escuela contemporánea que se dispuso como democrática, y que fue designada como el ‘primer espacio público’ y por tanto escenario político, debía sentar las bases de una ciudadanía para la cual los derechos humanos y la participación fueran nociones medulares en la formación del ciudadano ‘activo’, ‘protagonista’ en la realización de los ‘destinos colectivos’ y con capacidad de ‘juicio’, lo que significaría ver al estudiante como ‘ciudadano en formación’. En la tarea de formar a quienes ahora eran “los pequeños ciudadanos”, se deberá dar justo peso “a lo individual y lo social, a lo cognitivo y a lo afectivo, a la información y al conocimiento, que conjuntamente les permitirá constituirse en ciudadanos competentes”<sup>428</sup>, para la vida pública fuera de las aulas.

### 5.3. De los indicadores de logros a los estándares de competencia

---

<sup>428</sup>Lozano Rocío y Castellanos Camilo. *Lineamientos Curriculares de Constitución Política y Democracia*, Colombia: MEN, 1998, p.51

A partir de 1998, el discurso democratizador contrastaba cada vez más con las condiciones sociohistóricas del país que hacían evidente la gradual desestabilización del Estado, la profundización de la violencia sociopolítica y el conflicto armado, provocando éxodos masivos que alcanzaría a mediados del 2000 una cifra alarmante y nos ubicaría como el segundo país del mundo con mayor población en situación de desplazamiento forzoso, en la que jóvenes y niños ocupaban el porcentaje más alto<sup>429</sup>. Nos enfrentábamos también a un nuevo fracaso en las negociaciones de paz en el gobierno de Andrés Pastrana (1998 - 2002) con las FARC y el Ejército de Liberación Nacional - ELN<sup>430</sup>- que terminó con una renovada alianza militar con el gobierno Clinton de EE. UU en 1999 a través del polémico Plan Colombia y finalmente por un gobierno acusado de vínculos con el paramilitarismo como el de Álvaro Uribe (2002 – 2010). El ejercicio político y ciudadano en esta etapa se tornará cada vez más complejo, con un deshonroso primer lugar en asesinatos a dirigentes y activistas sindicales<sup>431</sup>. Un país con una historia de violación permanente y sistemática de los derechos humanos<sup>432</sup>, con altos índices de pobreza y de concentración de la riqueza, de morbilidad y mortalidad infantil, de desempleo y de pocas oportunidades para los jóvenes.

Este fue un discurso de denuncia desde muchos escenarios que mostraban la inconsistencia entre la democracia que se enseñaba en las escuelas y lo existente en la vida del país; discursos que sirvieron de instrumento de legitimación de luchas por cambiar lo existente.

Pero mientras en lo social se daba estas pugnas en medio de los discursos de democratización en lo educativo puede verse correr en todo su esplendor, de manera

---

<sup>429</sup> Ver información en [www.codhes.org](http://www.codhes.org), en [www.acnur.org](http://www.acnur.org)

<sup>430</sup> A inicios de los 90 se desmovilizó el M-19, terminando período Virgilio Barco y en el gobierno de César Gaviria se desmovilizaron el Ejército Popular de Liberación – EPL- y el Movimiento Indígena Armado Quintín Lame.

<sup>431</sup> Ver informes de la OIT en [http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed\\_norm/---relconf/documents/meetingdocument/wcms\\_158224.pdf](http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_norm/---relconf/documents/meetingdocument/wcms_158224.pdf)

<sup>432</sup> Desde hace varios años organizaciones internacionales como Amnistía Internacional y Human Rights viene denunciado esta situación, (ver <http://www.hrw.org/> y <http://www.es.amnesty.org/>), Así mismo el Instituto Interamericano de Derechos Humanos ha presentado el mapa de progreso en Derechos Humanos en Colombia, y la situación sobre educación en Derechos Humanos. (Ver: <http://www.iidh.ed.cr/>)

complementaria más que separada, los de la calidad. Desde mediados de los 80 se había hablado de calidad educativa, con la estrategia de mejoramiento cualitativo de la educación y la reforma curricular de la que ya hemos dado cuenta, y desde entonces la calidad había estado asociada al ‘rendimiento escolar’. La LGE recogió el discurso de calidad fijando la creación de un Sistema Nacional de Acreditación de la Calidad de la Educación (Art. 74) para que garantizara al Estado, a la sociedad y a la familia, que la escuela cumpliría con los requisitos de calidad y desarrollaría los fines de la educación. Asimismo estableció el Sistema Nacional de Evaluación, que operaría con el Servicio Nacional de Pruebas del Instituto Colombiano Para el Fomento de la Educación Superior-ICFES, con el fin de velar por la calidad, por el cumplimiento de los fines de la educación y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos (Art. 80). Antigua caracterización de los componentes del ser humano; mientras que en los Lineamientos se enumeran diez, mostrando la obsesión por regular cada vez más el ‘interior’ del sujeto, con lo que el efecto de individualización se profundiza.

Varios sucesos que ocurrieron durante los 90 legitimaron el discurso de la calidad, mostrando una racionalidad política que gobernaría ajustando el ejercicio del poder político a los principios de la economía de mercado y definiría formas particulares de intervención que no serán directamente en lo económico, sino en las condiciones de su funcionamiento. Una de ellas, a mi parecer, será *lo cultural*, que se constituyó en una de las muchas maneras de individualizar la política social como característica de esa racionalidad, pero lo que quiero señalar aquí es como esa racionalidad operará no asegurando “a los individuos una cobertura social de riesgos, sino otorgando a cada uno una suerte de espacio económico dentro del cual pueda asumir y afrontar dichos riesgos.”<sup>433</sup>

El Gobierno de Andrés Pastrana empezó en 1998 una política de ‘ajuste fiscal’, que venía alinderándose con las políticas del *Consenso de Washington*<sup>434</sup> desde finales

---

<sup>433</sup> Foucault, Michel. *Nacimiento de la biopolítica...*, p.178

<sup>434</sup> El *Consenso de Washington*, que se instala en 1989, consideró una serie de políticas económicas para los países Latinoamericanos como medida para impulsar el crecimiento y se enfocaban, entre otras, en el

del gobierno de Virgilio Barco con el Plan de Modernización de la economía Colombiana; las cuales habían adquirido cuerpo con las reformas estructurales de la apertura económica y de la modernización del Estado del gobierno Gaviria<sup>435</sup>. La crisis financiera del sector educativo haría parte de la agenda del ajuste, lo que llevó al desmonte del Fondo Educativo de Compensación, que había sido creado para cubrir el déficit del Situado Fiscal y a la creación del Fondo de Crédito Educativo, transfiriéndose así a los entes territoriales la responsabilidad del financiamiento de la nómina. El Plan de Desarrollo planteaba la reforma del esquema de asignación de recursos que pasaría de la financiación de insumos a la de resultados, la adopción de estándares técnicos, la introducción de estímulos a la eficiencia y la población atendida y por atender.<sup>436</sup> Ese año se hundiría el Plan de Desarrollo de Pastrana, pero en 1999 el gobierno extendería el acuerdo con el Fondo Monetario Internacional-FMI- que incluía un paquete legislativo el cual planteaba varias reformas para reducir el déficit fiscal.

En 1998 también, aparece el informe *El futuro está en juego*, redactado por la Comisión Internacional sobre Educación, Equidad y Competitividad Económica en América Latina y el Caribe y publicado por el Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe – PREAL<sup>437</sup> y el cual se refería a los problemas fundamentales que generaban brechas en la educación en América Latina y a la crisis de sus escuelas afirmando que “en lugar de contribuir al progreso, están frenando a la región y a su gente, con lo cual aumenta la pobreza, la desigualdad y el deficiente

---

racionamiento del gasto público, la privatización de empresas públicas y monopolios del Estado, liberalización del comercio, desregulación de los mercados y la protección de la propiedad privada.

<sup>435</sup> Estrada Jairo. *Organización mercantil y privatización de la educación. La mano dura de la Ley*. En: Revista Educación y Cultura No. 61. Bogotá: FECODE, 2002, pp. 26-31

<sup>436</sup> Chávez Witney. *El recorte a las transferencias. Arremetida neoliberal contra la inversión social*. En: Revista Educación y Cultura No. 58, Bogotá: FECODE, 2002, p.16

<sup>437</sup> El PREAL es desarrollado conjuntamente por dos organizaciones no gubernamentales: Diálogo Interamericano, con sede en Washington, y La Corporación de Investigaciones para el Desarrollo de Chile, auspiciada por United States Agency for International Development –USAID-, y el Banco Interamericano de Desarrollo -BID- entre otros; y tienen una significativa injerencia en las definiciones de política en América Latina.

rendimiento de la economía”<sup>438</sup>, ofreciendo cuatro recomendaciones: 1) establecer estándares para el sistema de educación y medir el avance en su cumplimiento, 2) otorgar a las escuelas y comunidades locales mayor control sobre la educación y responsabilidad por ella, 3) fortalecer la profesión docente mediante incrementos en sueldos, una reforma de los sistemas de capacitación y una mayor responsabilidad de los profesores ante las comunidades a las que sirven y 4) aumentar la inversión por alumno en la educación básica.

En 1999, el Grupo de trabajo sobre Estándares y Evaluación del PREAL, concluía que el diseño curricular y la definición de indicadores de logro no eran instrumentos sólidos sobre los cuales se pudieran proyectar Sistemas Nacionales de Evaluación y en el 2000, en el informe *Quedándonos atrás* se reiteraba, como motivo de lo que se anunció como la precariedad de la educación en la región, la ausencia de estándares curriculares: “hasta la fecha, ningún país del hemisferio ha establecido, divulgado o implementado estándares nacionales comprensivos, lo que impide que los países cuenten con una percepción clara de dónde están, a dónde quieren ir y cuán lejos se encuentran de la meta deseada”<sup>439</sup>.

El segundo suceso fue la declaración del Foro Mundial de Educación realizado en Dakar, en abril de 2000 que reiteró la importancia de alcanzar los objetivos y logros de la educación para todos los ciudadanos de la sociedad. Allí se estableció el compromiso para que los gobiernos cumplieran con la Educación Para Todos -EPT-, con la cooperación de agencias e instituciones regionales e internacionales. En el Foro se ratificaba entre otros puntos la educación como un derecho fundamental, el cuidado y la educación de la primera infancia, incentivar los niveles de alfabetización, eliminar las disparidades de sexo en la educación primaria y secundaria, mejorar la calidad de la educación, calidad que ya estaba atada desde los 80, al ‘rendimiento escolar’. Derivado

---

<sup>438</sup>Comisión Internacional sobre Educación, Equidad y Competitividad Económica en América Latina y el Caribe. *El futuro está en juego. Un informe del progreso educativo en América Latina*, Washington: PREAL, 2000, p.5.

<sup>439</sup>Comisión Internacional sobre Educación, Equidad y Competitividad Económica en América Latina y el Caribe. *Quedándonos atrás. Un informe del progreso educativo en América Latina*, Washington: PREAL, 2000, p.12.

de este evento, el informe del *Marco de Acción Regional de Educación para Todos en las Américas*, redactado en el 2000, introdujo las nociones de estándares y competencias bajo el argumento de que “para determinar los logros de los aprendizajes se requiere del establecimiento de estándares de calidad y de procesos permanentes de monitoreo y evaluación”<sup>440</sup>.

Un nuevo ordenamiento jurídico institucional de la educación básica y media se estaba gestando. A partir de una reforma constitucional, mediante el Acto legislativo 012 de 2001, como parte del acuerdo del gobierno Colombiano con el FMI, se afectará el sector educativo al enfatizar en la autonomía administrativa y financiera de los municipios y de las instituciones educativas basada en un nuevo concepto de financiación basado en la demanda, y en la formulación de la propuesta de un Nuevo Sistema Escolar, que para el profesor de la Universidad Nacional, Jairo Estrada, de desarrollarse se debía esperar “la sustitución de la autonomía escolar por la autonomía financiera.”<sup>441</sup>

El Acto Legislativo 01 del 2001 va a convertirse en el referente para controlar y restringir el gasto educativo con base en un Sistema General de Particiones, donde dicho gasto se pone a depender del crecimiento económico del país, mientras que la Ley 715 del 2001, sería la encargada de

redistribuir competencias, responsabilidades y recursos a los municipios e instituciones educativas, al tiempo que debilita el nivel departamental y regional; los decretos que reforman la carrera docente, la jornada y el régimen laboral, salarial y prestacional de los maestros, incluyendo el sistema de evaluación a docentes, instituciones y estudiantes; y en especial, la fusión de instituciones educativas que exige constituir otras de gran tamaño, nuevos proyectos educativos institucionales, nuevas comunidades educativas.”<sup>442</sup>

La Ley 715 haría alusión a la noción de “Normas Técnicas Curriculares” expresión usada en la Ley 60 de 1993, objeto de reforma, para señalar que era

---

<sup>440</sup> UNESCO. Marco de Acción Dakar, 2000, p.38

<sup>441</sup> Estrada Jairo. *Acto legislativo 012. Estimulo al financiamiento basado en la demanda*. En: Revista Educación y Cultura No. 58, Bogotá: FECODE, 2002, p. 22

<sup>442</sup> Saldarriaga, J., y Toro, J. *¿Qué Reformó la Reforma Educativa?* Medellín: Corporación Región, 2002, p.180

competencia de la nación: “establecer las normas técnicas curriculares y pedagógicas para los niveles de educación preescolar, básica y media, sin perjuicio de la autonomía de las instituciones educativas y de la especificidad de tipo regional y definir, diseñar y establecer instrumentos y mecanismos para la calidad de la educación”<sup>443</sup>. La racionalidad política emergente, eficaz en las formas de proceder, trasladará los principios de la economía a la propia vida escolar.

Uno de los mecanismos fue el diseño de la política *Estándares para la Excelencia de la Educación*, la cual fue adoptada por el MEN en el 2001, en cabeza del Ministro Francisco Lloreda, con la que se pretendía responder a la responsabilidad que tendría el MEN de orientar curricularmente a las Instituciones escolares. El Ministro diría que la educación, como derecho fundamental para todos, exigía pautas y normas comunes para la construcción de los currículos, explicando que ello no significaba vulnerar la autonomía institucional. Sin embargo es importante no perder de vista que la Constitución Política diría que la educación era también un *servicio*, lo cual abrió la posibilidad de verla en la perspectiva económica de un producto que entraba en el juego de la demanda y la oferta. Los *estándares curriculares* fueron “criterios que especifican qué deben saber y qué deben ser capaces de hacer con lo que saben, los niños y niñas de preescolar, básica y media. Son formulaciones muy concretas, medibles y comparables, que además podrán ser el punto de partida para la evaluación”<sup>444</sup>. La definición de estándares en educación tuvo varios propósitos. En primera instancia, se trataría de orientar los contenidos de la enseñanza y establecer cuáles serían esos mínimos conocimientos y destrezas que cada niño debe aprender en su respectivo grado. Por otra parte, los estándares buscarían la equidad:

Es decir, asegurar que todos los niños tengan las mismas oportunidades educativas, independiente de su estrato económico o lugar de residencia. Si no hay estándares, los niños pobres o de minorías no tienen igual acceso a cursos desafiantes; y ante la ausencia de evaluaciones (basadas en dichos estándares), no

---

<sup>443</sup> Ley 715 de 2001, Título II, Cap. I, Art.5, lit.5.5. y 5.6

<sup>444</sup>“Ciudadanos mejor preparados” Periódico Al Tablero, MEN, 2 de marzo de 2001

se puede conocer si la brecha entre la calidad de la educación que están recibiendo los estudiantes está aumentando o disminuyendo<sup>445</sup>.

Los estándares obedecieron también a la práctica de ‘rendición de cuentas’, como forma de garantizar el uso eficiente de los recursos y como forma participativa de control social sobre lo público, que para la educación consistiría en informar a los padres sobre el desempeño de sus hijos y al público en general sobre el de todos los colegios y escuelas públicas. “Sin estándares válidos, no hay manera de identificar las instituciones educativas de bajo desempeño o de determinar si todos los estudiantes están recibiendo las mismas oportunidades educativas.”<sup>446</sup>

Esta reforma, que afectó desde la dimensión macro del sistema hasta lo micro, puso en escena nuevamente debates de académicos y de sindicatos de maestros, quienes enfocaron sus discusiones a mostrar como las políticas de ajuste privatizaban la educación pública, desprofesionalizaban la labor del docente y situaban la educación como una mercancía y a la escuela como una empresa. Desde este lugar fueron leídos los estándares y competencias como “mediciones, inspiradas en la tecnificación, la sicometría, el cientifismo y eficientismo, que contradicen los postulados de una educación de las diferencias y la diversidad”<sup>447</sup>:

La política de ajuste extendió los principios del dogma neoliberal al ámbito de la escuela, mercantilizando los propios procesos de enseñanza, las instituciones educativas, la profesión de los docentes, las prácticas pedagógicas, los currículos, los contenidos del acto educativo y el sistema de evaluación. No bastó la imposición de un nuevo marco de referencias macroeconómicas, sino que hoy asistimos a una reforma de los asuntos más íntimos de la vida de las escuelas y los maestros [...] En sus elementos básicos el plan de racionalización se orienta a modificar las reglas de juego institucionales...ejercer un control estricto del proceso enseñanza-aprendizaje según el modelo de las evaluaciones censales y por competencias<sup>448</sup>

---

<sup>445</sup>“Estándares para el currículo” Periódico Al Tablero, MEN, 4 de mayo de 2001

<sup>446</sup> *Ibíd.*,

<sup>447</sup>CEID-FECODE. Aproximaciones sobre la calidad de la educación. En: Revista Educación y Cultura No 60, Bogotá: FECODE, 2002, p.39.

<sup>448</sup> CEID-FECODE. *La evaluación escolar y el Decreto 230*. En: Revista Educación y Cultura No 61, Bogotá: FECODE, 2002, p.32

La iniciativa del MEN tendría un *plus* que recogió la experiencia del ICFES y de la ciudad capital sobre la evaluación por competencias. El ICFES, entre 1991 y 1999, propuso en la prueba SABER las competencias interpretativas, argumentativas y propositivas. El nuevo examen de Estado propuesto por el ICFES y el MEN en 1998 justificó el enfoque de la evaluación por competencias por la generación masiva y creciente de la información: “lo cual exige la competencia para comprender, generar y transformarla en conocimiento, y la competencia para sostener con justificaciones de peso el valor de la verdad”<sup>449</sup>, así como la necesidad de dar prioridad a los principios de ‘calidad’, ‘equidad’ y ‘diversidad’ en la educación. La prueba inicialmente se aplicó de manera muestral en las áreas de lenguaje y matemáticas, en los grados de 3°, 5°, 7° y 9°, y luego en el 2002 las haría de manera censal en las áreas de ciencias naturales y sociales. El objetivo de este tipo de evaluación se propuso

establecer las competencias de los estudiantes en contextos disciplinares e interdisciplinares, entendiendo competencias como un saber hacer en contexto, circunscritas a las acciones de tipo interpretativo, argumentativo y propositivo que el estudiante pone en juego en cada uno de los contextos disciplinares, que hacen referencia al conjunto móvil de conceptos, teorías, historia epistemológica, ámbitos y ejes articuladores, reglas de acción y procedimientos específicos que correspondan a un área determinada<sup>450</sup>.

Paralelamente en Bogotá, la Secretaria de Educación Cecilia Maria Vélez White -luego Ministra de Educación desde finales del 2002 y hasta el 2010- impulsó desde su nombramiento en 1998, el *Programa de evaluación de la calidad de la educación en el Distrito*. En el discurso de la Secretaria se reconocen las funciones tradicionales asignadas a la educación: formar para el trabajo y formar para la ciudadanía, funciones ahora imbricadas por la fórmula: “ciudadanos con capacidades de competir”:

Reconocemos que la educación debe satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de sus ciudadanos dotándolos con las herramientas y contenidos esenciales para que puedan desarrollar sus capacidades; [...] Formar ciudadanos con capacidades de competir en el mundo es crucial para la educación, pero más crucial es la posibilidad de lograr que los niños de Bogotá sean capaces de

---

<sup>449</sup> MEN-ICFES. *Nuevo Examen de Estado*, Bogotá: MEN: 1999, p.10

<sup>450</sup> *Ibíd.*, p.17

enfrentar su medio y mejorar su calidad de vida [...] La educación debe proporcionar la posibilidad de trabajar, de competir en los mercados internacionales y mejorar las condiciones de vida.<sup>451</sup>

Buena parte de los términos usados por la Secretaria provenían de la Declaración Mundial Educación para Todos, pero otras sin duda obedecen a su perfil profesional, pues Vélez es economista, y fue Consejera en Asuntos económicos en la embajada de Colombia ante Gran Bretaña en Londres, trabajó en el Departamento Nacional de Planeación como subdirectora de Planeación Nacional y luego como directora de la Unidad de Desarrollo Territorial, donde lideró la formulación de los proyectos de ley sobre descentralización, que transfirieron responsabilidades del sector social a las entidades territoriales. Vélez también desempeñó cargos en el Banco Central Hipotecario y el Banco de la República de Colombia.<sup>452</sup>

La calidad de la educación fue definida como “el grado de aproximación entre el ideal humano de una sociedad dada y los resultados de sus estudiantes expresados en logros y desempeños<sup>453</sup>, y a partir de este principio la propuesta planteó como finalidad recoger información sobre el “dominio” que los estudiantes tenían en áreas fundamentales como matemáticas, ciencias, lenguaje y desarrollo de valores para la convivencia ciudadana. Los resultados de la evaluación se les entregarían a las escuelas para que conocieran los niveles alcanzados por sus estudiantes y “contrastar lo que lograron con lo que se esperaba y con base en ello revisar los procedimientos curriculares, académicos y administrativos de la institución para optimizar la relación entre lo esperado y lo conseguido”<sup>454</sup>.

Uno de los objetivos proponía explicitar las competencias básicas que las instituciones educativas debían desarrollar en sus estudiantes, así la Secretaria mostraba que la propuesta de la evaluación centrada en el desarrollo de competencias y

---

<sup>451</sup> Vélez Cecilia María. *El programa de evaluación de la calidad de la educación en el Distrito Capital*. En: Secretaría de Educación de Bogotá-SED-. *Hacia una cultura de la evaluación. Memorias*. Bogotá: SED: 1999, p. 13

<sup>452</sup> [http://www.presidencia.gov.co/prensa\\_new/ministerios/educacion.htm](http://www.presidencia.gov.co/prensa_new/ministerios/educacion.htm)

<sup>453</sup> Vélez, Cecilia María. *El programa de evaluación...*p.13

<sup>454</sup> *Ibíd.*, p.14

desempeños sería novedosa frente a la de ‘rendimiento académico’ que se refería a contenidos. La nueva evaluación propuesta por la SED miraría “conocimientos, saberes y habilidades que se expresarían en la interacción del individuo frente a una tarea”<sup>455</sup>. El otro aspecto novedoso que señalaba la Secretaria era que las pruebas en Bogotá serían censales, en contraste con las realizadas a nivel nacional desde 1991 que habían sido muestrales.

El tema de las competencias contó para el diseño de las pruebas con la elaboración teórica, conceptual y metodológica de un grupo de expertos de la Universidad Nacional de Colombia, encabezado por Daniel Bogoya, quien a partir del 2003 sería director del ICFES. Para este profesor universitario, la noción de competencia estaría dada, antes que por la capacidad de acumular conocimientos, por el aprendizaje de lo pertinente para la propia vida, y la capacidad de cada quien para aplicarlo a la solución de problemas nuevos en situaciones cotidianas. El desarrollo de las *competencias* era una propuesta que centraba su atención en todo aquello que el estudiante podría hacer con los saberes e instrumentos que la Institución Escolar le brindara.

El grupo de académicos definió la competencia como “la potencialidad o capacidad para poner en escena un problema, para resolverlo, para explicar su solución y para controlar y posicionarse en esta [...] Cada competencia sólo es visible a través de desempeños”<sup>456</sup>. Individualmente cada miembro del grupo dio su versión del término, pero en todos está la idea de utilización flexible de lo que se ha aprendido no sólo de manera formal sino a través de los ‘múltiples códigos de la cultura viva’<sup>457</sup>, en una situación determinada para resolver un problema, con lo cual se estarían “formando

---

<sup>455</sup>Ibíd.

<sup>456</sup>Bogoya, Daniel. La propuesta de evaluación de la calidad de la educación en Santa Fe de Bogotá, En: Secretaría de Educación de Bogotá-SED-. *Hacia una cultura de la evaluación. Memorias*. Bogotá: SED: 1999, p. 57

<sup>457</sup>Jurado Fabio. “El análisis de competencias o el saber-hacer como posibilidad en la transformación educativa”. En: Bustamente, Guillermo, (ed.) *Evaluación y Lenguaje*. Bogotá: SOCOLPE, 1998, p. 99.

ciudadanos para ‘el mundo de la vida’, críticos y autónomos”<sup>458</sup> y así impulsar un “desarrollo social en términos de equidad y ejercicio de la ciudadanía.”<sup>459</sup>

También el discurso de las competencias generó debates por parte de FECODE, asumiendo que ellas soportaban lo que denominaron la ‘contrarreforma’ y señalaban ese discurso como proclive a la ley de la libre empresa. Pero además, hubo una discusión que se libró desde el plano epistemológico, pues interrogaba la procedencia misma de la noción de competencia, que fue ubicada en la lingüística de Chomsky, en el plano educativo con Hymes y en el filosófico con Habermas. Debate dado por un intelectual que había participado en la fundamentación de la evaluación de la calidad educativa entre 1990 y 1994, y que en el 2000 recopiló una serie de artículos críticos sobre el tema y en contra de los estándares<sup>460</sup>.

Además de las pruebas en lenguaje, ciencias y matemáticas, paralelo al Estudio Nacional de Caso y a la prueba que se estaba haciendo a nivel nacional en el marco del proyecto de la IEA, en 1999 se hizo en Bogotá la primera prueba en ‘Sensibilidad y Comprensión Ciudadana’ a estudiantes de grado 5º y en el 2001 se haría la segunda aplicación a grados 7º y 9º. Los resultados fueron publicados al año de aplicada cada prueba.

Las personas encargadas del primer estudio fueron Rosario Jaramillo<sup>461</sup> y Ángela

---

<sup>458</sup>Bogoya, Daniel. “Una prueba de evaluación de competencias académicas”, Santa fe de Bogotá, En: Bogoya, Daniel. *Competencias y proyecto pedagógico*, Bogotá: Unibiblos, 2000, p. 18

<sup>459</sup>Torrado, María Cristina. Educar para el desarrollo de competencias una propuesta para reflexionar. En: Bogoya, Daniel. *Competencias y proyecto...*, p 34

<sup>460</sup> Ver: Bustamante, Guillermo. *El concepto de la competencia. Una mirada interdisciplinaria*. Vol.2, Bogotá: SOCOLPE, 2002

<sup>461</sup>Graduada en ciencias políticas y en historia, Jaramillo fue asesora del MEN en la reforma curricular de las ciencias sociales en 1989, investigadora en esta área, co-autora de los contenidos del baúl Jaibaná y de los textos para el proyecto de Escuela Nueva. Desarrolló entre 1994 y 1997 un estudio con Ángela Bermúdez, sobre la formación del pensamiento histórico en los adolescentes y jóvenes y establecieron una relación entre esto y el desarrollo del juicio moral afirmando que para ambos casos era necesario sentir empatía por el otro, es decir aprender a colocarse en su lugar. Jaramillo publicó desde 1996 año hasta el 2006 diferentes artículos sobre la educación moral y ciudadana en la escuela, fue coautora de los libros de la colección *Vida de maestro* del IDEP en 1999, del estudio exploratorio de “Comprensión, sensibilidad y convivencia ciudadana” en el 2000 y 2001, y de la *Cartilla de análisis de dilemas morales* en el 2000. En el 2003 acompañó los talleres dados por la SED a todos los colegios oficiales y a partir del 2004 comenzó en el país a liderar, desde el MEN, el tema de los estándares de competencias ciudadanas y a difundir la utilización del método *Konstance* de dilemas morales. En el 2005 realizó junto con Cristian Cox,

Bermúdez<sup>462</sup>, quienes en el documento de los resultados de la primera aplicación definían la ciudadanía como “un fenómeno esencialmente político y valorativo y por ende moral”<sup>463</sup> y la ubicaban en todos los aspectos y escenarios posibles de la vida cotidiana y en comunidad (la familia, la escuela, la calle y los espacios públicos, el lugar de trabajo). Se apoyaron en un vasto andamiaje conceptual que partió de la revisión de las distintas versiones de la reflexión ética, en particular de la filosofía práctica de Kant y las discusiones contemporáneas sobre ella, hasta la teoría de ética y justicia de Kohlberg y sus seguidores, la literatura de la teoría ciudadana y las investigaciones psicológicas y didácticas sobre la educación ciudadana.

Para el diseño de la prueba, las investigadoras usaron las nociones de *dimensión* y *dominio temático*, cercanas a las usadas por la IEA. Así, los instrumentos indagaban por dimensiones y dominios de la comprensión y la sensibilidad ciudadana como la dimensión de las representaciones, en la que incluyeron el concepto de comprensión ciudadana, la dimensión de las competencias de razonamiento moral para lo que adoptaron las seis etapas de desarrollo moral de Kohlberg, y por último las formas de relación social en que exploraron el concepto de sensibilidad y el clima familiar y escolar.

Como recomendaciones pedagógicas del estudio, plantearon que el maestro estuviera atento al adecuado desarrollo moral de sus estudiantes, que se estimulara la

---

coordinador de la reforma curricular de la reforma de Chile y con Fernando Reimers, profesor de la Universidad de Harvard, un estudio encargado por el Banco Interamericano de Desarrollo – BID- sobre la educación ciudadana escolar, el cual fue presentado en el 2005 en el marco de la IV Reunión de Ministro de la Educación del Hemisferio, bajo el título de “Educar para la ciudadanía y la democracia en las Américas: una agenda para la acción”. Con esto podría decirse que la propuesta Colombiana de competencias ciudadanas se internacionalizó. Jaramillo dirigió el programa en el MEN hasta el 2006, fecha en que presentó renuncia para trabajar con Francisco De Roux sobre una propuesta de Universidad para la paz en una de las zonas de mayor conflicto armado en el país: el Magdalena medio.

<sup>462</sup> Junto con Jaramillo participó en 1992 en el diseño y desarrollo de una especialización en enseñanza de la historia en la Pontificia Universidad Javeriana, con énfasis constructivista y serían portadoras en el país de la propuesta del español Mario Carretero. Divulgaron además en el país el modelo de Enseñanza para la Comprensión -EPC- de Harvard. Bermúdez también asesoró al MEN entre 1991 y 1994 en los programas de ciencias sociales y fue consultora en el Proyecto del Estudio Internacional de Educación Cívica - MEN-IEA- entre 1996 y 1997.

<sup>463</sup> Bermúdez Ángela y Jaramillo Rosario. Estudio exploratorio Comprensión y sensibilidad ciudadana, proyecto evaluación de competencias básicas y valores ciudadanos. Bogotá: SED, 2000, p.5

reflexión sobre las decisiones en el aula misma, así como las predisposiciones para una acción controlada, reflexiva y crítica. Se le pidió al maestro enseñar a descentrarse, a desarrollar la empatía, la complejidad de un pensamiento sistémico y holístico para entender y apreciar la diversidad.

En la segunda prueba realizada en el 2000 para grados 7° y 9°, se evaluaron tres aspectos: el desarrollo del juicio moral, la construcción de representaciones sobre ciudadanía y la comprensión de las normas, estructura y funcionamiento del Estado. La idea de construir una prueba de este tipo era evaluar como los jóvenes comprendían y sentían la vida ciudadana, y tomando en cuenta consideraciones filosóficas, pedagógicas, psicológicas y sociales, abordaron la pregunta: “¿cuáles deben ser las características de una persona competente para vivir en comunidad y contribuir democráticamente el desarrollo de esta, al mismo tiempo que se desarrolla como persona moral?”<sup>464</sup>. En este segundo documento se plantearon algunas estrategias para desarrollar el pensamiento ético, particularmente la metodología de *dilemas morales* como eje central de una estrategia pedagógica para la formación ciudadana. Así mismo, proponían estrategias para mejorar los conocimientos cívicos y desarrollar la inteligencia social pues, afirmaban los autores haciendo alusión a los motivos de la desaparición cívica del currículo colombiano, que ella era una probable causa de los bajos resultados en conocimientos que la prueba arrojó, lo cual coincidía con los resultados en la prueba Internacional.

En este documento son explícitas las elaboraciones conceptuales que exponen un énfasis en el asunto de la moral, reelaborando los planteamientos de la fundamentación de la metafísica de las costumbres de Kant, las discusiones al respecto dadas por Rawls y Habermas, la propuesta de ética de mínimos de Cortina y la perspectiva constructivista de Piaget y Kohlberg sobre la educación moral.

Mientras en Bogotá se desarrollaba la perspectiva economicista de la educación diseñada por Vélez, en el nivel nacional aparecía el Decreto 230 del 11 de febrero de

---

<sup>464</sup> Corzo Jimmy; Bermúdez Ángela; et al. Evaluación de comprensión, sensibilidad y convivencia ciudadana. Bogotá SED, 2002, p.7

2002, “por el cual se dictan normas en materia de currículo, evaluación y promoción de los educandos y evaluación institucional”. La norma jurídica estableció que el currículo de cada Institución educativa debía seguir, entre otros parámetros, las normas técnicas tales como estándares curriculares para las áreas fundamentales y obligatorias y otros instrumentos para la calidad. El Decreto también establecía que el plan de estudios que elaborara cada colegio debía contener entre otros aspectos: los contenidos, temas y problemas de cada área, la distribución del tiempo y las secuencias,

los logros, competencias y conocimientos que los educandos deben alcanzar y adquirir al finalizar cada uno de los períodos del año escolar, en cada área y grado, según hayan sido definidos en el Proyecto Educativo Institucional, PEI, en el marco de las normas técnicas curriculares que expida el Ministerio de Educación Nacional. Igualmente incluirá los criterios y procedimientos para evaluar el aprendizaje, el rendimiento y el desarrollo de capacidades de los educandos [...] Indicadores de desempeño y metas de calidad que permitan llevar a cabo la autoevaluación institucional.<sup>465</sup>

En el documento, que expondría las finalidades y alcances del decreto, publicado en julio de 2002, recogía además lo establecido en la Ley 715 como Política de Estándares para la Calidad, pero le daba un estatus a los estándares curriculares como parte de la búsqueda de un “acuerdo nacional en pro de identificar unos parámetros comunes mínimos respecto a lo que los educandos necesitan aprender en las áreas del conocimiento para su mejor desempeño.”<sup>466</sup> El documento intentó generar la certeza de que lo que había en materia de política educativa no era una dispersión de nociones y expuso lo que parecía una lógica secuencial e histórica entre contenido, objetivo, logro, indicador de logro, competencia y estándar curricular.

Solo para ver esa secuencia en términos del tema que nos ocupa, esto es, ver cómo la formación del ciudadano pasó a ser una tecnología que hace seguimiento a sus conductas, resumo esquemáticamente esa relación que propone el documento: Un contenido es un tema que se consideraría necesario de saber, un objetivo permitiría

---

<sup>465</sup> MEN. Decreto 230 de 2002. Art.3, lit. c) y f)

<sup>466</sup> Martínez, Omar y Herrera, Rosmary. *Finalidades y alcances del decreto 230. Currículo, evaluación y promoción de educandos y evaluación institucional*. Colombia: MEN, 2002, p.56

identificar lo que se desea enseñar o aprender, un logro por su parte, se basaría en objetivos y para el autor sería “la materialización de lo que se considera deseable y necesario”<sup>467</sup>, el indicador sería la “señal” de lo que se ha conseguido, la competencia sería una capacidad o habilidad para desempeñarse en tareas nuevas y los estándares “formulaciones claras, precisas y breves, expresadas en una estructura común a todas las disciplinas o áreas, de manera que todos los integrantes de la comunidad educativa los entiendan. Estas formulaciones son elaboradas de manera rigurosa, con formulaciones universales, que describen conocimientos y habilidades que los estudiantes deben lograr.”<sup>468</sup>

Mientras que la propuesta conductual de los objetivos, que no estaba parada en el enfoque del Desarrollo Humano, pretendía evaluar comportamientos que atendieran a la pronta respuesta del alumno para seguir y aplicar las instrucciones dadas por el maestro; esta vez los logros, competencias y estándares serían susceptibles de ser observados, evaluados y medidos a través del “desempeño” del estudiante, que mostraría así el “desarrollo de sus capacidades”, reconociendo desde las nuevas teorías de la psicología del aprendizaje, que es el alumno quien construye un saber particular desde el aprendizaje significativo y la comprensión del mismo, perspectiva compartida por la política nacional de evaluación por logros de 1997 y por la política de evaluación por competencias de Bogotá que empezó en 1998.

Evaluar sería entonces conocer el proceso del desarrollo humano del estudiante de una manera integral, para identificar

características personales [...] potencialidades, talentos y habilidades especiales, dificultades, deficiencias y limitaciones, facilitar el autoconocimiento y autovaloración personal, ayudar la toma de decisiones, así como asumir responsabilidades y compromisos [...] afianzar aciertos y tomar las medidas necesarias para superar las dificultades [...] Evitar el fracaso escolar [...]<sup>469</sup>

---

<sup>467</sup> *Ibíd.*, p.71

<sup>468</sup> *Ibíd.*, p.76

<sup>469</sup> *Ibíd.*, p.86

Se esperaba que la evaluación que hiciera el maestro no se limitara a verificar la información que el alumno había recopilado, sino a evaluar sus cambios, sus alcances en el proceso, la utilización de los conocimientos en su interacción permanente con los otros y en la búsqueda de respuestas y soluciones a las situaciones sociales reales. Esto implicaba una noción distinta de ciudadano, aquel capaz de “convivir pacíficamente, de cooperar para el bien de toda la comunidad y de respetarse mutuamente, así como de ser personas capaces de enfrentar los diferentes retos que exigen los cambios culturales, científicos y tecnológicos y los desempeños laborales y empresariales para ser cada vez más productivos y creativos.”<sup>470</sup>

El presidente Uribe expidió el Decreto 2230 del 2003, que le asignaba al MEN el objetivo de definir los estándares mínimos que garantizarían “la formación del colombiano en el respeto, en valores que estimularan la convivencia, los derechos humanos, la paz y la democracia, en la práctica del trabajo y la recreación, para lograr el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y la protección del ambiente”<sup>471</sup>. Le fijó también como fin “velar por la calidad de la educación, mediante el ejercicio de las funciones de regulación, inspección y evaluación para lograr la formación moral, espiritual, afectiva, intelectual y física de los colombianos”<sup>472</sup>. Finalmente se propuso desarrollar lineamientos para “promover estrategias e intervenciones educativas que fomentaran la convivencia escolar, el comportamiento y la sensibilidad ciudadana, la resolución pacífica de conflictos y la formación en valores”<sup>473</sup>. Ya en la cartera Ministerial, Cecilia María Vélez desarrolló plenamente esta política a partir del 2003 en todo el país, en la que los estándares ya no serían *curricula* sino *estándares básicos de calidad* bajo el enfoque de competencias.

Como asesor del Ministerio, Carlos Vasco, ex jesuita y matemático, miembro de la ya mencionada “Misión de sabios”, redefiniría la noción de competencia

---

<sup>470</sup> *Ibíd.*, p.87

<sup>471</sup> MEN, Decreto 2230 de agosto 8 de 2003, Por el cual se modifica la estructura del Ministerio de Educación Nacional, y se dictan otras disposiciones.

<sup>472</sup> En el decreto 1413 de 2001 ya se preveía la regulación, inspección y evaluación pero es el 2230 en el que aparece el uso del término “estándares”.

<sup>473</sup> *Ibíd.*

recogiendolos aportes del grupo de la Universidad Nacional, pero tomando distancia de lo que llamó “la reducción de la competencia a la aplicación de los conocimientos en situaciones distintas a las que se aprendieron”, pues consideraba que esto dejaba por fuera el seguimiento de la propia acción, la comprensión del sentido de esa acción, de las justificaciones que se construyen para realizarlas y sus implicaciones éticas, políticas, económicas. Por eso definió competencia como “un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, comprensiones y disposiciones cognitivas, metacognitivas, socioafectivas y sicomotoras, apropiadamente relacionadas entre sí para facilitar el desempeño flexible, eficaz y con sentido de una actividad o de cierto tipo de tareas en contextos relativamente nuevos y retadores.”<sup>474</sup> En lo que si coincidía (con los profesores de la Nacional) es que la competencia, considerada intangible, sólo era medible a través de la observación de los comportamientos o actuaciones de los escolares frente a problemas nuevos, lo que se denominó ‘desempeños’. El *desempeño* sería la manera como cada persona, curso, institución, etc. respondería a las pruebas, experiencias u otras tareas propuestas para saber si alcanzó o no esos estándares. Y un estándar sería “un criterio claro y público que permite juzgar si una persona, institución, proceso o producto cumple ciertas expectativas sociales de calidad”<sup>475</sup>, así señaló que los estándares de calidad en la educación servirían para varios propósitos:

primero, para enviar señales claras a estudiantes, docentes y a la opinión pública sobre las exigencias de calidad que debemos hacer a toda la labor educativa. Segundo, para precisar aquellos altos niveles de calidad de la educación a los que tienen derecho todos los niños y niñas de todas las regiones del país y acerca del logro de los cuales por la gran mayoría de los estudiantes, la sociedad tiene derecho a exigirnos un compromiso decidido a los docentes y a las instituciones educativas oficiales o privadas; así, los estándares desempeñan también un papel auxiliar pero muy significativo en la promoción de la equidad y la igualdad de oportunidades. Tercero, para diseñar currículos, planes de estudio, programas y procesos pedagógicos que lleven a las personas e instituciones a alcanzar o superar los niveles señalados por los estándares. Cuarto, para influir en la orientación y mejoramiento de la formación inicial y continuada de los docentes. Quinto, para impulsar la calidad de los materiales, textos y otros apoyos educativos producidos por los sectores oficial y privado. Sexto, para producir

---

<sup>474</sup> Vasco, Carlos. *Estándares básicos de calidad para la educación. Introducción*. Mimeo, 2003, p.3

<sup>475</sup> *Ibíd.*, p.1

métodos, técnicas e instrumentos (pruebas, preguntas, tareas u otro tipo de experiencias) que permitan evaluar interna y externamente si una persona, institución, proceso o producto no alcanza, alcanza o supera esas expectativas sociales y, finalmente, para evaluar con esos métodos, técnicas e instrumentos a las personas individuales, a los cursos, a las instituciones educativas o al sistema educativo de una ciudad, departamento, región o país, con el fin de saber si no alcanzan, alcanzan o superan las expectativas sociales o si al menos lo hacen en mayor o menor grado, comparándose con otras personas, cursos o instituciones o regiones<sup>476</sup>.

En estos propósitos parece hacerse presente un mecanismo de seguridad que opera para gobernar ya no sólo al individuo sino a la población, donde hay una intención de control total de lo que pudiera pasar en el sector educativo, desde el desempeño del estudiante hasta el del sistema, donde la evaluación no sólo la podrían hacer las ‘autoridades’, esto es el maestro, el rector, el supervisor, un secretario o un Ministro, sino la opinión pública, pues lo que se pone en juego es un derecho que se supone garantizado como parte de un sistema democrático que atiende a la igualdad y a la calidad en términos de expectativas sociales. El discurso de las competencias significa una nueva manera de trabajar la subjetividad y el aprendizaje haciendo mas fuerte esa tensión que se veniá dando entre opacidad/visibilidad mediante la medibilidad de las acciones.

El discurso de la calidad se convirtió en bastión de los discursos de la educación. Algunos, como FECODE, lo denominaron un concepto político que tendría toda una “carga ideológica con implicaciones en la economía, lo público, la gestión institucional y la práctica pedagógica”<sup>477</sup>, que se apoyaba en la medición, el control y la estandarización. La política de calidad, afirmaba la Federación, descansaba en la generación de un sistema de eficiencia y eficacia. Sin embargo, la organización sindical también hizo una contrapropuesta sobre la noción, definiéndola como el ofrecimiento de “iguales y mejores oportunidades de aprendizaje para todos, lo que significa mayor presupuesto, mejor dotación para las Instituciones educativas, más y mejor capacitación

---

<sup>476</sup> *Ibíd.*, p.2

<sup>477</sup> Editorial. *La calidad de la educación: ¿cuál y para qué?* En: Revista Educación y Cultura No. 69, 2002, p.2

para los educadores, mejores condiciones socio-económicas de las familias colombianas, mejores ambientes culturales para nuestros hijos, mayor consenso y legitimidad de los lineamientos curriculares, los contenidos, los criterios de evaluación de calidad, y en especial, para la formulación y ejecución de las políticas educativas”<sup>478</sup>.

Economistas críticos como Eduardo Sarmiento, afirmaban que los criterios para elevar la calidad de la educación estaban inspirados en principios empresariales, al considerar la creación de marcos de competencia, como la educación privada o la distribución de recursos por capitación, lo que significó la individualización de la política social y la de las responsabilidades, generando una dinámica educativa de segregación, amparada en la oferta y la demanda, en la que se persigue la mayor ‘rentabilidad’, incluido el rendimiento escolar. Señalaba Sarmiento que “la calidad de la educación se había mirado como un problema de eficiencia”, considerando que los esfuerzos individuales para suministrar los mejores servicios redundan en una mayor calidad de los aprendizajes de los estudiantes. Sin embargo, debido a las externalidades de la educación, más bien contribuyen a ampliar las desigualdades, que es la principal causa de los bajos niveles de desempeño escolar”<sup>479</sup>. Esas externalidades a las que se refería Sarmiento eran el ambiente familiar, el origen socioeconómico y cultural, con lo que se evidenciaba que la escuela no era un factor exclusivo de esa calidad.

No obstante los debates, parecía haber un consenso implícito que hizo que la discusión se zanjara desde la aseveración de muchos, tanto opositores como adeptos, en que la calidad era una noción ‘polisémica’, compleja, con un uso diverso en sus aplicaciones pero en todo caso deseable y exigible desde el punto de vista que se mirara. Instalado el discurso de la calidad con la política de estándares básicos de competencias, y con la mira puesta en la ausencia de unos lineamientos curriculares en ciencias sociales, que de alguna manera llenaran los vacíos evidenciados por el estudio internacional de Cívica y por el mismo evento sobre Educación Ciudadana realizado en

---

<sup>478</sup> Ramírez Gloria. *La educación que queremos*. En: *Ibíd.*, 6

<sup>479</sup> Sarmiento, Eduardo. *La calidad de la educación: la brecha entre pública y privada*. En: *Ibíd.*, p.14

el 2001, el MEN publicó la última versión de lineamientos curriculares de Ciencias Sociales en el 2002<sup>480</sup>. Así la educación del ciudadano fue un asunto también de calidad.

#### 5.4. *Las ciencias sociales, la convivencia y la ciudadanía escolar, entre el currículo y la competencia*

El documento de los lineamientos curriculares de Ciencias Sociales fue elaborado por dos funcionarios del MEN y un profesor universitario de la Universidad Pedagógica Nacional, reconocido en el campo de las ciencias sociales, pero además contó con los aportes de académicos de distintas trayectorias.<sup>481</sup>

El mensaje del Ministro Lloreda expresaba en la presentación de los Lineamientos, que desde el área de Ciencias Sociales era “necesario educar para una ciudadanía global, nacional y local; una ciudadanía que se exprese en un ejercicio emancipador, dialogante, solidario y comprometido con los valores democráticos que deben promoverse tanto en las instituciones educativas como en las aulas”<sup>482</sup>.

Los lineamientos partieron de mostrar la relación del conocimiento social con la educación en una función reconocida históricamente: “promover la formación de ciudadanos y ciudadanas que comprendan y participen en su comunidad de una manera responsable, justa solidaria y democrática; mujeres y hombres que se formen para la

---

<sup>480</sup> Tal como lo señala Mireya González, esta propuesta estuvo antecedida de otras como la elaborada por ella y Ángela Bermúdez en 1993 para el MEN, por la OEI en 1996, por Gabriel Restrepo en 1996 y otra en el 2000 también para el MEN, esta última desde una perspectiva de la educación ciudadana, y finalmente por la del Convenio Andrés Bello en el 1999, sin que ninguna de ellas hubiera sido adoptada. (Ver: González Mireya. Configuración del saber pedagógico para la enseñanza de la historia en Colombia. Tesis de Maestría. Universidad Javeriana, 2011)

<sup>481</sup> Los autores fueron Elkin Agudelo, Heublyn Castro y Alfonso Torres. Colaboraron Guillermo Hoyos del Instituto PENSAR de la Pontificia Universidad Javeriana, Gustavo de Roux Asesor del MEN, Edilberto Hernández, Jairo Hernando Gómez Esteban, Piedad Ramírez y Francisco Aguilar de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Rosario Casas de la escuela Colombiana de Ingeniería; Ramón Atehortúa de la Universidad Santiago de Cali, Raquel Pulgarín de la Universidad de Antioquia, Lucelly Torres de la Universidad Nacional de Colombia con sede en Medellín, Miguel Ángel Ruiz de la Universidad Pontificia Bolivariana, Gloria Cano del Colegio Deutsche Schule y de la Universidad Javeriana con sede en Cali y Claudia Delgado de la Procuraduría General de la Nación.

<sup>482</sup> Castro, Heublyn; Torres, Alfonso y Agudelo, Elkin. *Lineamientos curriculares de Ciencias Sociales*. 2002, Colombia: MEN, 2002, p.9

vida y para vivir en este mundo retador y siempre cambiante”<sup>483</sup>. Sin embargo ese propósito tiene un nuevo reto, el de afrontar el *cambio* permanente que desplaza esa noción que caracterizó buena parte de la vida moderna, la *estabilidad* y junto a ella la de *orden*.

Los objetivos del área apuntaron a que el estudiante comprendiera la realidad social para transformarla, formarlo para la participación activa, respetando la diferencia y la diversidad, para que “conozcan los derechos que tienen y respeten sus deberes y propender porque las y los ciudadanos se construyan como sujetos en y para la vida.”<sup>484</sup>

De manera sorprendente el texto retoma lo que desde hacía 14 años se venía diciendo sobre la escuela, bien por expertos como los violentólogos, bien en las evaluaciones, en los estudios o por las instituciones que la intervinieron: “Una escuela verticalmente autoritaria, que no facilita ambientes y situaciones democráticas diariamente, donde no se permite el disenso, que no discute sus reglas y manuales para la convivencia, ¿cómo puede fomentar actitudes democráticas, de sana discusión, de tolerancia?”<sup>485</sup>. Afirmación que los autores se cuidaron de sustentar con lo recopilado en sus visitas a diferentes instituciones del país y a partir del diálogo con docentes y estudiantes sobre las relaciones de autoridad y de ambiente que vivían, así como de experiencias de maestros que participaron en sus talleres y de revisión de PEI.

Apoyarse en la evidencia empírica no menoscaba el peso de una afirmación que venía repitiéndose una y otra vez en cada evento, cada documento y cada espacio en el que se hablaba de la escuela colombiana como un fiasco. Es como si en tres quinquenios no hubiera pasado nada, como si la proliferación de programas, estudios, pruebas, propuestas hubieran dejado, según esas afirmaciones, imperturbable a la escuela. ¿Era el anuncio de un nuevo/viejo fracaso?

El documento deja ver una construcción teórica alimentada por los aportes epistemológicos de las ciencias sociales, desde los cuales se asumía que la ciencia era

---

<sup>483</sup> *Ibíd.*, p.12.

<sup>484</sup> *Ibíd.*, p.30

<sup>485</sup> *Ibíd.*, p.31

una construcción histórica y cultural, que la observación estaba condicionada por el observador, el reconocimiento de los límites del razonamiento reduccionista que daba paso al paradigma de lo complejo, la relatividad de la verdad y la reflexividad como postulado que desplaza al de objetividad. Los autores asumieron de manera abierta los aportes de la tradición interpretativa y de los nuevos modos de producción de conocimiento social, el abordaje transdisciplinario, la multiplicidad de centros de investigación y del fin del patrimonio exclusivo de las ciencias sociales en la producción de conocimiento sobre la vida social y en rol de control social de la calidad.

Desde estos referentes los autores hicieron cuatro propuestas: i) dejar atrás los temas y trabajar por problemas tanto desde perspectivas holísticas e interdisciplinarias del conocimiento social como desde ámbitos de la psicología cognitiva, de la cual retomaban el Modelo de Enseñanza para la Comprensión ii) ampliar el énfasis tradicional en el Estado a otros escenarios de producción y aplicación del conocimiento social. Lo que tuvo como base un argumento que es importante señalar: “en primer lugar los Estados han perdido su aspecto promisorio como agentes de la socialización y el bienestar económico”<sup>486</sup>; iii) reconocer los saberes de las culturas no occidentales y aceptar el aporte de las minorías dentro de distintos países para promover una ciencia que reconociera lo “multicultural” y lo intercultural. Tema que venía trabajándose desde mediados en los 70 con la política de etnoeducación enfocados en lo indígena -y que en el 2001 tendría desarrollos curriculares para la población afrocolombiana-, lo cual es reconocido por el documento y iv) Incorporar ‘el futuro’ como objeto de las ciencias sociales; pues afirmaban siguiendo a Wallerstein, que “los conceptos de utopías están relacionados con ideas de progreso posible, pero su realización no depende simplemente del avance de las ciencias naturales como muchos pensaban, sino más bien del aumento de la creatividad y de la expresión del ser en este mundo complejo”<sup>487</sup>.

En las apuestas de los autores hay varios asuntos que se destacan por lo que efectivamente dicen; uno es la aceptación de un repliegue del Estado, dos; ubicar lo

---

<sup>486</sup> *Ibíd.*, p.23

<sup>487</sup> Wallerstein citado en: *Ibíd.*, p.23

multicultural como un asunto de ciencia y tres; situar el aumento de la creatividad en un mundo que cambia permanentemente. Esto supone que las nuevas ciencias sociales escolares debían contribuir a la formación de un sujeto preparado para asumir esas contingencias, que se encuentran reiteradas en buena parte de los documentos producidos en casi dos décadas.

Queriendo mantener la distancia de lo que consideraron fueron los objetivos iniciales de la enseñanza de las ciencias sociales, es decir “favorecer el desarrollo de una ‘cultura general’ y la formación de valores y una identidad nacional a través del conocimiento de los próceres, las gestas de independencia, los símbolos patrios y la descripción geográfica de los países”<sup>488</sup>, estos autores insisten en la postura científica de los promotores de la reforma de los 80. El interés por científizar la enseñanza de las ciencias sociales mantiene la intención de desvincularse de la tendencia de las ciencias sociales escolares considerada en los 80 como de ideológica. Es por eso que en esta versión curricular la cívica sería concebida como una disciplina al lado de otras ciencias sociales en el marco de una estructura curricular integrada “no en el sentido de una integración de las disciplinas científicas que redunde en las áreas curriculares [...] sino de una integración disciplinar intra-área, trabajando con problemas que integren historia, geografía, cívica, economía, sociología, antropología, etc.; problemas en los cuales se integren las distintas versiones de las Ciencias Sociales y humanas”<sup>489</sup>

Los lineamientos se estructuraron por Ejes generadores, preguntas problematizadoras, grados, ámbitos conceptuales y competencias (cognitiva, procedimental, valorativa y socializadora) pretendiendo “así un aprendizaje significativo, que vincule lo aprendido con el medio circundante local, nacional y global”<sup>490</sup>.

---

<sup>488</sup> Equipo de posgrado en Enseñanza de la Historia de la Universidad pedagógica Nacional, citado en: *Ibíd.*, p.24

<sup>489</sup> *Ibíd.*, p.80

<sup>490</sup> “Estándares curriculares, un compromiso con la excelencia” Periódico Al Tablero, No. 14, MEN, Mayo de 2002

Los ejes y las preguntas problematizadoras fueron construidos por los autores recogiendo las investigaciones recientes de la psicología cognitiva. Los ámbitos conceptuales se muestran como una bisagra de los otros elementos, definiéndose como “aquellos discursos, textos y texturas que sirven para interpretar como un todo la sociedad en su conjunto con miras a su integración, pero ejercidos desde posiciones de etnia, de género, de grupo o de clase para articular el conjunto de la sociedad según sus intereses y visiones determinadas”<sup>491</sup>. Estos códigos estarían conformados por tres dimensiones: i) la ideología y los imaginarios que conformarían la dimensión de las mentalidades; ii) el derecho, la ética y la moral que “imponen pautas de conducta – autocontrol– a los sujetos”<sup>492</sup>, y iii) las urbanidades y convenciones de etiqueta que impondrían pautas de conducta social a los sujetos.

Esta elaboración de Gabriel Restrepo, muestra la conexión que el sociólogo pudo hacer entre la enseñanza de las ciencias sociales y la formación ciudadana en su malograda propuesta de *Orientaciones curriculares para la Educación Media*, que fue recogida por los autores de los Lineamientos oficiales en la descripción de los ámbitos conceptuales sugeridos, que abarcaban temas como la legislación y política de jóvenes e infancia, el DIH, culturas y movimientos sociales, sociedad civil, hasta contenidos sobre “características personales y emocionales de uno mismo” y la aceptación de la diferencia.

Los ejes que orientaron los lineamientos curriculares de Ciencias Sociales recogieron discursos de distintos documentos de política curricular como los lineamientos en Democracia, Ética, educación ambiental, educación sexual, estilos de vida saludables y la cátedra afrocolombiana y fueron fundamentados teóricamente. Esos ejes fueron:

1. La defensa de la condición humana y el respeto por la diversidad.

---

<sup>491</sup> Restrepo Gabriel et al. *Orientaciones curriculares para Ciencias Sociales en Educación Media*, citado en: *Ibíd.*, p.69

<sup>492</sup> *Ibíd.*

2. El sujeto, la sociedad civil y el Estado comprometidos con la defensa y promoción de los derechos y deberes humanos, como mecanismos para construir una democracia y conseguir la paz.
3. Hombres y mujeres como guardianes y beneficiarios de la madre tierra.
4. Buscar un desarrollo económico sostenible que permita preservar la dignidad humana.
5. Nuestro planeta como un espacio de interacciones cambiantes que nos posibilita y limita.
6. Las construcciones culturales de la humanidad como generadoras de identidades y conflictos.
7. Las distintas culturas como creadoras de diferentes tipos de saberes valiosos: ciencia, tecnología, medios de comunicación, etc.
8. Las organizaciones políticas y sociales como estructuras que canalizan diversos poderes para afrontar necesidades y cambios<sup>493</sup>.

En los lineamientos es explícita la intención de usar las ciencias sociales para la formación de un nuevo ciudadano en relación con cada uno de los ejes propuestos:

la prioridad de formar ciudadanas y ciudadanos que manejen saberes, procedimientos y valores intra e interpersonales, propios de un desempeño socialmente competente, que conduzcan al pleno y cabal desarrollo personal y social del mayor e inagotable recurso que tiene el país: su población. Colombia necesita personas que, en cambio de negar la vida y la diferencia, creen gozosamente alternativas de coexistencia; que en cambio de competir excluyentemente, se solidaricen incluyendo, que más que instruirse para poseer, se formen para ser y crecer personal y colectivamente, que más que buscar ideologías seguras, afronten la incertidumbre de la pregunta crítica; que en cambio de buscar exclusivamente autonomía individual, asuman la moral de la responsabilidad cívica para con sus conciudadanos. Por ello el MEN plantea explícitamente que estos lineamientos están dirigidos a lograr un desempeño competente y con calidad; entendido como la búsqueda y el compromiso colectivo de los actores educativos, mediante la posibilidad de hallar alternativas que hagan viable, en distintos niveles, una sociedad mejor, más equitativa, solidaria y crítica, comprometida cívicamente –en un forma dialógica y respetuosa de la vida y las diferencias- con el bien público.<sup>494</sup>

Si en los años 60 se pretendía formar para una sociedad en ‘constante evolución’ ahora se debía preparar para el ‘cambio y la incertidumbre’, si en ese momento se preparaba al alumno en hábitos de conducta, ahora sería para el desarrollo del desempeño competente, si antes se formaba en el constante deseo de superación ahora

---

<sup>493</sup>Ibíd., p. 92

<sup>494</sup>Ibíd., p.101

debía ser en la creatividad. Ya no se habló mas de la satisfacción del trabajo, ni de la ocupación productiva del tiempo libre, mucho menos del amor al país y de la voluntad de servirle. Lo *diferente*, que aparece en el currículo colombiano en los 70, ahora es lo *diverso*; y frente a lo que se proponía en los 80, la ‘lucha por el bien común’ se suplió por el ‘compromiso solidario’ y el de ‘transformación de la sociedad’ por el de ‘búsqueda de alternativas’ para hacerla ‘viable’.

La convivencia, que también aparecía ya desde los 60 como un objetivo de formación en la escuela, como “sentido y como ‘espíritu, sentimiento y concepción”, pasó a relacionarse con una vida pacífica en los 80 y 90, convirtiéndola en un principio democrático, al nivel de la justicia y la libertad, con lo que se empezó a hablar de convivencia social y ciudadana. De lo que no se abstrajo la escuela, pues la convivencia escolar fue reto, decreto y norma.

Pero este tema tuvo su propio espacio en la política educativa del país, que referiré brevemente. Bajo la asesoría de Gustavo de Roux, también en el 2002, el MEN elaboró la *Política de Formación Escolar para la Convivencia*. El documento señalaba que la escuela tenía “una responsabilidad ineludible en la formación de ciudadanos capaces de ejercer la democracia, respetar los derechos humanos y relacionarse entre sí de manera constructiva”<sup>495</sup>. Uno de los antecedentes de esta política fueron los resultados del Estudio de Cívica, los lineamientos curriculares de Constitución Política y Democracia, los de Ética y Valores Humanos, los de Ciencias Sociales y varios programas para la promoción de una Cultura de Paz. Uno de los objetivos de la política se orientó a fortalecer la capacidad de las escuelas para adelantar procesos formativos en valores “para ejercer la democracia, interactuar con base en el respeto a los derechos de

---

<sup>495</sup>De Roux Gustavo. *Política educativa de formación escolar en la convivencia*. Colombia: MEN, 2001, p.3. Documento On line en: [www.mineducacion.gov.co/1621/articles-90103\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-90103_archivo_pdf.pdf). Los fundamentos iniciales de la política fueron presentados en el evento organizado por el Banco Mundial y la Gobernación de Antioquia en noviembre de 2001. (Ver: Gobernación de Antioquia. *Educación en medio del Conflicto*. Memorias del segundo seminario Educación para la paz y la convivencia, Banco Mundial – Gobernación de Antioquia, 2002, pp.99-106)

los demás, manejar de manera adecuada los conflictos, y participar en alternativas de solución a los problemas que afectan a la sociedad”<sup>496</sup>.

La convivencia se establecía entonces, junto con la democracia y los derechos humanos, como asuntos en los que le compete formar a la escuela. La convivencia en el documento de política se definió como “la capacidad de las personas para establecer relaciones sociales y humanas de calidad, fundamentadas en la tolerancia y en el respeto de los demás [...] Esa calidad de las relaciones individuales y sociales se definen no solamente desde referentes éticos, culturales y normativos, sino también desde competencias, habilidades y capacidades de los individuos para interactuar constructivamente”<sup>497</sup>. Este documento reunía la noción de convivencia con la de competencias, para afirmar que éstas, tales como la capacidad de manejar sentimientos y emociones, tramitar adecuadamente los conflictos, trabajar en grupo, argumentar, dialogar, fijarse metas, desarrollar la empatía, contribuirían a generar prácticas que favorecerían la convivencia. La escuela de la convivencia es un “lugar de interacciones múltiples” como las pedagógicas, de las relaciones en los procesos democráticos de gestión y de las relaciones entre escuela y comunidad. Los maestros deberían formarse como forjadores de paz y convivencia y la prioridad será el promover experiencias escolares de paz.

Tanto los lineamientos curriculares de Ciencias Sociales como la política de Convivencia Escolar parecen haber llegado a destiempo en el país, pues la entrada del discurso de los estándares daría un nuevo sentido a lo que significaba formar al ciudadano. Esta política que ya se había abierto paso en el país desde el 2001 se consolidaría en el 2003 cuando el MEN publica los primeros estándares de competencias en matemáticas y lenguaje, en mayo de ese año.

Vale la pena detenerse para describir el formato de edición de estas publicaciones. En primer lugar fueron denominadas *guías*, diseñadas de manera llamativa con mucho color, en segundo lugar tenían una conceptualización básica, fue

---

<sup>496</sup> Ibid., p.5

<sup>497</sup> Ibid., p.6

explícitamente dirigida a “todas las familias colombianas”, se mostraba un documento construido por muchas personas representantes de colegios, de universidades, ONGs e Instituciones gubernamentales, lo cual ya había sucedido en la reforma de los 80, pero en esta ocasión fue más contundente la visibilización de participación de maestros e investigadores. El lenguaje que se quiso próximo al padre de familia, supone aclarar además que el conocimiento es parte de la vida cotidiana, que el padre debe jugar un papel en los aprendizajes escolares de sus hijos, y de paso aclara lo que en los debates frente a la noción de competencia se venían dando en el país. Las guías de los estándares fueron difundidas de manera masiva a través del periódico El Tiempo, considerado como el de mayor cobertura en el país. Así, se articulaba el conocimiento social a la agenda de productividad desde una estrategia mediática que tendría un efecto de consenso mucho más amplio que el conseguido en los 80 y los 90. Y es con esa estrategia que se presentó en sociedad los estándares básicos de competencias, estableciendo que estos eran

criterios claros y públicos para que los colombianos conozcamos qué hay que aprender. Son el punto de referencia de lo que un alumno puede estar en capacidad de saber y saber hacer, según el área y el nivel. Sirven de guía para que en todos los colegios urbanos o rurales, privados o públicos del país, se ofrezca la misma calidad de educación. Esto propicia la equidad de derechos y oportunidades para todos. SABER Y SABER HACER PARA SER COMPETENTE. Los estándares se definieron para que los estudiantes no se limiten a acumular conocimientos, sino que aprendan lo que es necesario en la vida y lo apliquen todos los días en la solución de problemas reales. Se trata de que un niño, una niña o un joven haga bien lo que tiene que hacer. Y, si todos tenemos claro lo que se espera de la educación, asumiremos la tarea sabiendo hacia dónde vamos, sin dar tantas vueltas, así cambiemos de escuela. [...] <sup>498</sup>

Esta era una nueva forma de funcionar del poder político, que hacía accesible una propuesta de gobierno a todos, que la sometía a la lectura de la opinión pública, que no es más que la población considerada como el conjunto susceptible de ser influenciado por la educación y las campañas masivas, como esa forma que además mostraba el

---

<sup>498</sup> MEN. *¿Conoce usted lo que sus hijos deben saber y saber hacer con lo que aprenden?* Estándares básicos de competencias en matemáticas y lenguaje. Colombia: MEN, 2003, p.5.

resultado de una deliberación y participación amplia, legitimada por maestros y académicos.

Del mismo modo se publicaba ese año, la guía N. 6 sobre los estándares de competencias ciudadanas bajo el título *¡Formar para la ciudadanía, si es posible!*<sup>499</sup> La Ministra de ese momento, Cecilia María Vélez, en la presentación del documento señalaba que “la educación es uno de los caminos que hará posible la paz y ella debe hacer competentes a los niños y niñas para ejercer los derechos y deberes de un buen ciudadano”<sup>500</sup>. Así, las competencias ciudadanas responderían a la necesidad de

Formar ciudadanos comprometidos, respetuosos de la diferencia y defensores del bien común. Unos ciudadanos que desde sus casas, escuelas, colegios universidades extiendan lazos de solidaridad, abran espacios de participación y generen normas de sana convivencia. Unos ciudadanos seguros de sí mismos y confiados en los otros. Unos ciudadanos capaces de analizar y aportar en procesos colectivos. Unos ciudadanos que prefieran el acuerdo y el pacto antes que las armas, para resolver conflictos”<sup>501</sup>.

El Ministerio partió del hecho de considerar que para el ejercicio de la ciudadanía es preciso y posible desarrollar ciertas habilidades y ciertos conocimientos y se asume

---

<sup>499</sup>La elaboración de los estándares básicos en competencias ciudadanas fue coordinado desde el MEN por Rosario Jaramillo como Directora del Programa de Competencias Ciudadanas, por la Asociación Colombiana de Facultades de Educación, a cargo de Miriam Ochoa, como Directora del proyecto macro de formulación de estándares para competencias básicas y por Enrique Chaux de la Universidad de los Andes, como coordinador del equipo de expertos. La convocatoria a investigadores del tema de ciudadanía, democracia y escuela resultó en la conformación de un grupo diverso y amplio, como pocos: Elkin Darío Agudelo (MEN), quien participara en la elaboración de los lineamientos curriculares de ciencias sociales; Sara Victoria Alvarado (Cinde -Universidad de Manizales); Berta Lucía Buitrago (Universidad de los Llanos); Elizabeth Castillo (Universidad del Cauca) quien se retiró a mitad del proceso; Amanda Cortés (Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (Idep); Aracelly Cortés (Colonia Escolar La Enea y Fundación Volvamos a la Gente); Berta Cecilia Daza (Universidad de los Andes); Valeria Eberle (MEN); Eduardo Escallón (Colegio Los Nogales); Rudolf Márquez (Colegio Distrital Agustín Fernández); José Fernando Mejía (Universidad de los Andes); Gonzalo Ordóñez (Universidad Industrial de Santander); Guillermo Ortiz (Icfes), quien participó en el equipo de los análisis de la prueba de la IEA; Héctor Fabio Ospina (Cinde-Universidad de Manizales); Alexander Ruiz (Universidad Pedagógica Nacional); Jaime Saldarriaga, quien fuera investigador de Corporación Región pero su participación la hizo a título personal y Juanita Lleras (Universidad de los Andes). Varios fueron las personas que leyeron y comentaron borradores previos, entre ellos Antanas Mockus, Guillermo Hoyos, Jorge Orlando Melo, Carlos Vasco. Hubo también funcionarios de Secretarías de Educación, de organismos de control como la Defensoría del Pueblo, y de Cooperación internacional como OEI y PNUD.

<sup>500</sup> Presentación de la Ministra Cecilia María Vélez. En: MEN. *Formar para la ciudadanía si es posible*, Colombia: MEN, 2004

<sup>501</sup> *Ibíd.*

que la escuela es un espacio privilegiado para ello en función de construir convivencia, participar democráticamente y valorar el pluralismo. Considera de igual manera que la formación ciudadana es "un proceso que se puede **diseñar**, con base en principios claros, **implementar**, con persistencia y rigor, **evaluar** continuamente e involucrar en los planes de mejoramiento de cada institución"<sup>502</sup>. En esta propuesta, las competencias ciudadanas se definieron como el conjunto de "conocimientos, habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que articuladas hacen que un ciudadano actúe de manera constructiva en una sociedad democrática, lo que a su vez permitirá que contribuya a la convivencia pacífica, a que participe responsablemente y que respete y valore la pluralidad y las diferencias"<sup>503</sup>. Nueva objetivación de la subjetividad que se concretaba en un número menor de dimensiones que las propuestas anteriormente por el MEN.

El diseño de estas competencias prefigura tres ámbitos de formación en competencias ciudadanas: i) convivencia y paz, ii) participación y responsabilidad democrática y iii) pluralidad, identidad y valoración de las diferencias, además una competencia integradora que abarca el uso de las otras tres y como eje transversal: los derechos humanos. La formación ciudadana según el documento sería posible en un ambiente democrático en el que podrían existir espacios específicos para ella, señalando el área de ciencias sociales, democracia o ética.

En este documento el desarrollo moral se consideró un aspecto fundamental para la formación ciudadana, y se definió como "el **avance cognitivo y emocional** que permite a cada persona **tomar decisiones** cada vez mas **autónomas** y **realizar acciones** que reflejen una mayor preocupación por los demás y por el bien común"<sup>504</sup>. Ya Rosario Jaramillo había propuesto esto en la prueba de Sensibilidad Ciudadana, aplicada en Bogotá: las competencias del desarrollo moral y la susceptibilidad de trabajarlas en un proceso de formación, identificando la *empatía*, y la capacidad de *juicio moral* como algunas de esas competencias.

---

<sup>502</sup> *Ibíd.*, p.5. Las negrillas son originales del texto

<sup>503</sup> *Ibíd.*, p.8

<sup>504</sup> *Ibíd.*, p.8. Las negrillas son originales del texto.

La estructuración de enunciados que conformarían los estándares despliega una variedad de nociones que responden a un ciudadano por formar. Para el primer ciclo, se fijaron los que serían valores básicos de la convivencia ciudadana como la solidaridad, cuidado, buen trato y respeto por sí mismo y los demás, la participación en la construcción de acuerdos básicos y el respeto a las diferencias. Para el segundo ciclo se hizo alusión a los modos de resolver los conflictos, pacífica y constructivamente, y a contribuir a la protección de derechos de niños y niñas, a la participación en procesos democráticos en el salón y la escuela y a rechazar situaciones de exclusión o discriminación en el contexto escolar. En el tercer ciclo se propuso contribuir de manera constructiva a la convivencia tanto de la escuela como de la comunidad, a rechazar situaciones de vulneración de derechos fundamentales, usar mecanismos de participación escolares y a analizar las razones de discriminación. En el cuarto ciclo se planteó que los estudiantes construyan relaciones pacíficas, pero ya no sólo en la escuela y la comunidad sino en un espacio geográfico mas amplio, a liderar iniciativas democráticas “con criterios de justicia, solidaridad y equidad, y en defensa de los derechos civiles y políticos”<sup>505</sup> y a rechazar las situaciones de discriminación en el país. Finalmente para el último ciclo se propuso la participación constructiva en iniciativas o proyectos a favor de la no-violencia, conocer y usar mecanismos constitucionales de participación y otros mecanismos democráticos para la superación de la discriminación y el respeto por la diversidad.

Si algo aparece distinto en esta propuesta y que atraviesa el andamiaje discursivo ya saturado por lo que venía planteándose desde finales de los 80, es el manejo sobre las *emociones*. Los conocimientos sobre el Estado y su funcionamiento fueron concebidos desde la vieja cívica como indispensables para la formación del ciudadano, y en todas las propuestas fue asumido de la misma manera aunque para distintos fines, para la nueva propuesta no sería diferente. Los conocimientos serían el compendio de información básica necesaria para saber y comprender el ejercicio de la ciudadanía. El

---

<sup>505</sup> *Ibíd.*, p.23

desarrollo de un pensamiento reflexivo crítico como habilidad cognitiva apareció con las nuevas perspectivas de la psicología del aprendizaje, que en la propuesta de los estándares se mantuvo. Ya desde los 90 los debates desde la filosofía política aportaron la dimensión comunicativa a la reflexión sobre un proyecto de ética ciudadana, y de nuevo la propuesta de estándares la recoge en lo que se llamó *competencias integradoras*. Éstas se centrarían en el tema del conflicto y los mecanismos para su manejo “pacífico y constructivo”

Pero las competencias emocionales se perciben emergiendo en un código moral distinto al religioso, aunque parecen tomar algo de él y del secular. Lo que aparece es una invitación a trabajar sobre sí mismo, pero ese trabajo está lejos de lo que prescribía la vieja urbanidad al buscar “domesticar las pasiones” o de lo que la educación moral, religiosa o laica, siempre ha buscado: forjar el carácter, fortalecer la voluntad. La competencia emocional será una habilidad para “la identificación y respuesta constructiva ante las emociones propias y ajenas.”<sup>506</sup> Es un proceso cognitivo que empieza por la identificación y el reconocimiento de lo que el documento llama las emociones básicas: la alegría, tristeza, rabia y temor, y a diferenciar expresiones ‘verdaderas’ de cariño de las que no lo son, en una especie de auto-cuidado emocional. Las respuestas esperadas pasan por la capacidad del estudiante para expresar de distintas formas los sentimientos, a manejar las acciones derivadas de ellas para “no hacer daño a otras personas”, a hacer cosas que ayuden a aliviar el malestar de personas cercanas, a expresar empatía, a superar emociones como el resentimiento y el odio “para poder perdonar y reconciliarme con quienes he tenido conflictos”<sup>507</sup>, a utilizar mecanismos constructivos para encauzar mi la rabia y enfrentar los conflictos, para lo cual se dan ideas como buscar “respiro profundo, alejarme de la situación, contar hasta diez [...] fórmulas secretas para tranquilizarme [...] detenerme y pensar, desahogarme haciendo ejercicio o hablar con alguien”<sup>508</sup>.

---

<sup>506</sup> *Ibíd.*, p.13

<sup>507</sup> *Ibíd.*, p.13

<sup>508</sup> *Ibíd.*, pp. 18-22

La emergencia del manejo de las emociones es mostrado como parte fundamental para pensar cómo afectan al propio estudiante y a su desempeño en el aula, en la escuela y en la sociedad, en sus relaciones con otros en las decisiones que se toman, pensar cómo influyen en el trato que da él mismo u otros a personas con intereses distintos, para evitar el mal trato a otros, incluidos animales y otros elementos del medio ambiente. La *empatía* servirá como mecanismo para situarse en el lugar de personas que han sido vulneradas en sus derechos y para proponer acciones, pero no cualquiera sino aquellas no violentas.

Lo que se ve en esta transición de los lineamientos curriculares de ciencias sociales y de la política de convivencia escolar a la de estándares de competencias básicas de competencias ciudadanas es un nuevo lugar de objetivación en esa tensión constante opacidad/visibilidad de la subjetividad que desde la década de los noventa se viene registrando. De diez dimensiones del sujeto para hacerlo ‘asible’ se fue concretando hasta privilegiarse una de ellas: la emocionalidad. Esto lo leo como una relación razón– emoción que parece reconocerse en un nuevo código moral y que será analizado en sus efectos en el capítulo siguiente.

Del lado de la visibilización, es claro que es la evaluación la opción de esta nueva racionalidad política, por eso paralelamente a la fijación de estándares de competencias con la elaboración de los estándares básicos de competencias ciudadanas, el MEN y el ICFES diseñaron la prueba SABER de competencias ciudadanas, de carácter censal, que se aplicó a estudiantes de 5° y 9° grados. La estructura de la prueba contempló siete componentes (Tabla 1), que permitieron evaluar los conocimientos y competencias que tenían los estudiantes en su desempeño ciudadano; y se relacionan con las tres dimensiones o ejes básicos de contenidos, tales “como convivencia y paz, pluralidad democrática y participación ciudadana”.

Grupo 1. Conocimientos en ciudadanía	Los conocimientos se refieren a la información que tienen los estudiantes sobre cada uno de los aspectos de la ciudadanía: la convivencia pacífica, la participación y responsabilidad ciudadana, la pluralidad y la identidad, enmarcados en el respeto y promoción de los derechos humanos y las formas en que usan estos conocimientos en sus vidas cotidianas.
--	--

Grupo 2. Actitudes hacia la ciudadanía	Se busca identificar qué tan comunes son ciertas creencias y actitudes relacionadas con cada uno de los tres grupos de los estándares de competencias: convivencia pacífica, la participación democrática y la valoración de la diversidad. Este análisis podrá llevar al desarrollo de actitudes y creencias alternativas que sean más favorables a una convivencia democrática y respetuosa de las identidades y derechos de todos.
Grupo 3. Acciones Ciudadanas	Se evalúa qué tan común es que los estudiantes realicen acciones que favorecen la convivencia pacífica, la participación democrática, el respeto a los derechos humanos y la diversidad.
Grupo 4. Ambientes Democráticos	Este componente no evalúa competencias de los estudiantes. En cambio, se trata de evaluar las percepciones que tienen los estudiantes sobre los contextos y ambientes en los que se desenvuelven en la cotidianidad. Por ejemplo, qué tanto los estudiantes consideran que en su familia, en su grupo de amigos, en su aula o en su institución educativa se promueven la convivencia, los derechos humanos, la participación democrática y la valoración de la diversidad.
Grupo 5. Procesos Cognitivos	Se busca evaluar algunas de las competencias cognitivas definidas en los estándares, tales como la toma de perspectiva y la interpretación de las intenciones. La toma de perspectiva es la habilidad para “ponerse mentalmente en la posición del otro” y comprender su punto de vista, permitiéndole tomar decisiones adecuadas en situaciones de conflicto al considerar las diversas perspectivas que todas las personas involucradas puedan tener sobre la misma situación. La interpretación de intenciones se refiere a la capacidad para identificar adecuadamente las intenciones que puede haber detrás de las acciones de los demás y no suponer, de manera errada, que las otras personas tienen la intención de hacer daño cuando no hay razones objetivas para pensarlo.
Grupo 6. Manejo de Emociones	Se pretende evaluar las habilidades de los estudiantes para identificar sus propias emociones, controlar la intensidad de las mismas y expresarlas adecuadamente.
Grupo 7. Empatía	Se evalúa la capacidad del estudiante para experimentar sentimientos iguales o parecidos a los que está sintiendo otra persona (o inclusive un animal). Los estudiantes con puntajes altos en esta sección de la prueba comprenden los sentimientos de quienes sufren o están en desventaja, sienten compasión y se preocupan por el bienestar de los demás, se sienten mal cuando hacen daño o cuando no actúan para aliviar el sufrimiento de otros y se sienten orgullosos cuando actúan en beneficio de los demás o de la comunidad.

Tabla 1: Componentes de la prueba de competencias ciudadanas 2003<sup>509</sup>

La evaluación de las competencias ciudadanas buscó generar análisis y discusión sobre lo que significa realmente ser ciudadano y cómo educar, medir y desarrollar competencias al respecto. Ese objetivo mediado por la tecnología de la evaluación

<sup>509</sup>MEN, <http://menweb.mineducacion.gov.co/saber/componentes.php>

legítimo una verdad: era posible evaluar no sólo conocimientos sino también actitudes, emociones, procesos cognitivos, etc.; necesarios para ser un ciudadano, pero no cualquier tipo de ciudadano sino aquel que fuera ‘competente’. Esto implicaría conocer lo propio del funcionamiento de un estado Democrático, continuidad de la vieja cívica, con ciertas y particulares habilidades; una cognitiva que reemplazaría la noción de razón – tanto lo que significa como racional así como lo razonable- y que más bien enfatizaría en la noción de procesos mentales. Otra habilidad, la comunicativa, aparece como requisito *sine qua non* de la convivencia mientras que la emocionalidad, ahora supera la contención de la antigua urbanidad e invita a manifestarla pero desde parámetros autorregulatorios.

Esa dimensión cognitiva de la formación de la ciudadana se ve de mejor manera en la guía No. 7 de estándares básicos en ciencias naturales y sociales que publicó el MEN en el 2004. Lo primero en lo que hay que detenerse, aunque no de manera exhaustiva, es en ver como a diferencia de la propuesta de los lineamientos de ciencias sociales de 2002, en el que el enfoque era hermenéutico y crítico, esta propuesta, que unificó las ciencias sociales y las naturales, asume una perspectiva que recuerda más bien la intención positivista de conseguir un estatus científico para las primeras siguiendo el paradigma de las segundas.

Los estándares que formulamos pretenden constituirse en derrotero para que cada estudiante desarrolle, desde el comienzo de su vida escolar, habilidades científicas para:

- Explorar hechos y fenómenos.
- Analizar problemas.
- Observar, recoger y organizar información relevante.
- Utilizar diferentes métodos de análisis.
- Evaluar los métodos.
- Compartir los resultados.<sup>510</sup>

Sin querer adentrarme más allá en el debate de la perspectiva epistemológica de estos estándares, lo que se expone como común entre las ciencias naturales y las sociales

---

<sup>510</sup>MEN. *Estándares básicos de competencias en Ciencias Naturales y Sociales: ¡el desafío!* Colombia: MEN, 2004, p.6

descansa en la concepción clásica de ciencia en la que la observación es asumida como una forma de representar la ‘realidad’ observada como separada del observador

Buscamos que estudiantes, maestros y maestras se acerquen al estudio de las ciencias como científicos y como investigadores, pues todo científico –grande o chico– se aproxima al conocimiento de una manera similar, partiendo de preguntas, conjeturas o hipótesis que inicialmente surgen de su curiosidad ante la observación del entorno y de su capacidad para analizar lo que observa.<sup>511</sup>

Estos estándares fijaron como meta la participación de las nuevas generaciones en la “sociedad del conocimiento”<sup>512</sup> y el que sus conocimientos fueran “el instrumento principal para construir ciudadanía, mejorar su calidad de vida y continuar utilizando el aprendizaje como base para desarrollar mayores capacidades”<sup>513</sup>. Ya se ha llamado la atención sobre la aparición regular de las nociones de *calidad* y *capacidades*, particularmente desde discursos económicos, y en especial desde la teoría del Desarrollo Humano, pero es en estos estándares donde se vinculan con el conocimiento y este con la ciudadanía. La cita que viene a continuación abre el enunciado de esa relación:

En un entorno cada vez más complejo, competitivo y cambiante, formar en ciencias significa contribuir a la formación de ciudadanos y ciudadanas capaces de razonar, debatir, producir, convivir y desarrollar al máximo su potencial creativo. Este desafío nos plantea la responsabilidad de promover una educación crítica, ética, tolerante con la diversidad y comprometida con el medio ambiente; una educación que se constituya en puente para crear comunidades con lazos de solidaridad, sentido de pertenencia y responsabilidad frente a lo público y lo nacional.

La propuesta que aquí presentamos al país busca crear condiciones para que nuestros estudiantes sepan qué son las ciencias naturales y las ciencias sociales,

---

<sup>511</sup> *Ibíd.*, p.8

<sup>512</sup> Vale la pena referenciar que esta noción tiene una antecesora que fue “industria del conocimiento” acuñada por el economista Austriaco Fritz Machlup en 1962, quien definió el conocimiento como factor de generación de riqueza y lo relacionó con la gestión empresarial. Pero es Peter Druker quien usó la noción de “sociedad de conocimiento” por primera vez en 1969 y 25 años después, en 1993, propuso generar una teoría económica basada en el conocimiento como factor de producción económica. A mediados de la presente década, la UNESCO adoptó el término proponiendo desligarlo de su exclusividad económica y articularlo al “empoderamiento” y desarrollo de todos los sectores de la sociedad. (Ver: López Jordi. De la sociedad de la información a la (s) sociedad (des) del conocimiento. Universidad Complutense de Madrid, 2010 en: <http://es.scribd.com/doc/79482069/De-la-Sociedad-de-la-Informacion-a-la-Sociedad-del-Conocimiento-Jordi-LOPEZ-AMAT-CC>)

<sup>513</sup> Carta abierta de la Ministra Cecilia María Vélez en: MEN. *Estándares básicos de competencias en Ciencias Naturales y Sociales: ¡el desafío!* ... p.3

y también para que puedan comprenderlas, comunicar y compartir sus experiencias y sus hallazgos, actuar con ellas en la vida real y hacer aportes a la construcción y al mejoramiento de su entorno, tal como lo hacen los científicos.<sup>514</sup>

Una práctica de ciudadanía basada en esa relación que he mencionado producirá un efecto de individualización en doble vía: por un lado, la del propio sujeto escolar y por otro la del colectivo. En el primer caso, la formación de ciudadanos debe pasar porque el escolar adquiera un pensamiento científico orientado al desarrollo de la creatividad. Esta ‘capacidad’ parece ser la propicia para enfrentar un mundo complejo, cambiante y competitivo, lo que exigirá la constitución de una subjetividad particular que pueda dar cuenta de las respuestas inmediatas al cambio y a lo incierto, en donde lo que podría resultar controlable no es el entorno sino las reacciones del sujeto mismo, es decir que es el mismo individuo el encargado de responsabilizarse de sí mismo y de su ‘potencial’. Es por eso que competencias como “la flexibilidad” y “la disponibilidad para soportar la incertidumbre”, vendrán a ocupar, junto con la creatividad, el repertorio de las ahora competencias individuales, competencias que apuntan a un solo fin; aprender lo que es pertinente para la vida de cada quien y poder aplicarlo para solucionar problemas nuevos en situaciones cotidianas<sup>515</sup>. En el segundo caso, la expresión manifiesta de querer que la educación contribuya a crear ‘comunidades’ en torno a nociones modernas de la ciudadanía, como la pertenencia, la solidaridad, lo público y lo nacional, se desdobra hacia la posibilidad de dejar atrás una comunidad – la imaginada – para pluralizar su presencia. Ya se describirá en extenso este efecto en la tercera parte de este trabajo, pero por ahora, baste mostrar en esta cita como se mezclan formas de la ciudadanía nacional con la que llamaré la ciudadanía cultural

La propuesta enfatiza en el aprendizaje de los estudiantes sobre su identidad como colombianos, sobre su país en el pasado, el presente y el futuro y sobre la riqueza de la diversidad cultural y la pluralidad de ideas de la que hacen parte y en la que pueden y deben participar. Más adelante se verá cómo muchas acciones planteadas en los estándares se orientan a la comparación entre las

---

<sup>514</sup>Ibíd, p. 6

<sup>515</sup>Ibíd., p.5

ideas, formas de organización y maneras de ver el mundo en otros tiempos y países, con las que se encuentran hoy en Colombia y en las comunidades a las que ellos y ellas pertenecen<sup>516</sup>.

La distribución de los estándares en esta propuesta del MEN contempló tres grupos de competencias que debían ser alcanzados por parte del estudiante: 1) aproximarse al conocimiento científico-social, 2) manejar ese conocimiento, y 3) desarrollar compromisos personales y sociales. Para el caso de las ciencias sociales, el segundo estándar, se abre en tres ejes: i) relaciones con la historia y las culturas, ii) relaciones espaciales y ambientales, y iii) relaciones ético-políticas. Estos tres ejes fueron retomados de la propuesta de los Lineamientos de ciencias sociales.

El último eje es claramente una opción para la formación de ciudadanía: “este eje aborda, de manera particular, la identidad y el pluralismo como conceptos fundamentales para comprender y asumir el estudio de las instituciones y organizaciones sociales y políticas, en diferentes épocas y espacios geográficos”.<sup>517</sup> El eje propone temas como la diversidad, la responsabilidad social, el cuidado del cuerpo, los derechos humanos, la convivencia, las normas, las organizaciones político administrativas, el concepto de ciudadanía, formas de democracia, organizaciones y movimientos sociales, los fenómenos de la guerrilla y el desplazamiento, y mecanismos e instituciones constitucionales que protegen los derechos fundamentales de los ciudadanos. Dentro del estándar de desarrollo de compromisos personales y sociales, la responsabilidad es el concepto clave alrededor del cual se retoman muchos de las competencias ciudadanas propuestas en la Guía No.6.

El orden ético de lo jurídico se configuró en las reformas y las políticas educativas, pero más allá de ello, ese fragmento de soberanía que se introduce en la escuela y del que he hablado al inicio de este largo capítulo, nombra la existencia en ella tanto de la norma como de la ley. Norma que remite a la conducta de los individuos dentro de un campo de comparación, de reglas a seguir y de un estándar a alcanzar, que

---

<sup>516</sup> *Ibíd.*, p.28

<sup>517</sup> *Ibíd.*, p.29

jerarquiza sus capacidades. Ley, que también remite a las conductas individuales, pero dentro de un corpus de códigos, que califica lo permitido y lo prohibido. La una buscará homogenizar, la otra condenar, la una trazará su umbral exterior: lo anormal; la otra lo aceptable o inaceptable en el umbral interior de la misma ley.

Foucault, en *Vigilar y Castigar* habla de la democracia como aquel sistema democrático moderno, con sus garantías de derechos individuales, se apoya para funcionar, en un sistema exhaustivo de mecanismos de control y de normalización, entre el derecho de la soberanía y la mecánica de las disciplinas. Así al democratizarse la escuela, al entrar en ella la democracia, entró lo impensable, en una Institución disciplinaria entraría un fragmento de soberanía. Pero en esa escuela contemporánea se instituyen otros códigos de comportamiento distintos a los de la ley de la norma-normatividad, son códigos morales que operan tanto en dispositivos disciplinarios; la norma-normación como en mecanismos de seguridad, la norma-normalización.

## CAPITULO IV

### ENTRE EL PODER PASTORAL Y EL PODER POLITICO

#### El orden de lo moral

En los capítulos anteriores esbozaba dos planteamientos que retomaré ahora para mostrar la configuración de un orden de lo moral y su relación con las prácticas de ciudadanía. El primer planteamiento fue de nivel metodológico, pues consideré que para analizar el gobierno de la moral en relación con esas prácticas, la noción de *régimen de la moral* permite analizar unas programaciones de conducta, que tienen a la vez efectos de prescripción en función de lo que se hace (efectos de jurisdicción) y unos efectos de codificación en función de lo que se sabe (efectos de veridicción)<sup>1</sup>. El segundo planteamiento fue de nivel analítico, al mostrar que el *discurso de la crisis de valores* hizo aparecer la tensión entre un régimen de la moral religiosa-católica y otro que se consideró civilista, dos alternativas frente a lo que he llamado la emergencia de un problema de gobierno o de gubernamentalidad.<sup>2</sup>

Frente al primer planteamiento, sostengo que la ‘moral del ciudadano’ no es entonces más que el efecto de ese cruce en el que se trazan las definiciones de lo verdadero, lo bueno y lo justo en la conducta de cualquier individuo que se relacione con otro dentro de una comunidad política. Si seguimos a Foucault, la moral implicaría dos aspectos: los códigos de comportamiento y las formas de subjetivación, que en sus procesos históricos pueden complementarse, contradecirse o tener uno más protagonismo que otro.<sup>3</sup> Partimos de la intención, en este capítulo, de orientarnos por un análisis del código más que de los procesos de subjetivación, sin embargo es prudente mantenerse al tanto de éstos, ya que es muy posible que los dos aspectos de la moral se

---

<sup>1</sup> Foucault, M. *El polvo y la nube...*

<sup>2</sup> Foucault, M. *Seguridad, territorio, población...*

<sup>3</sup> “¿Cómo bajo la continuidad, la transferencia o la modificación de los códigos, las formas de relación consigo mismo (y las prácticas de sí que se le vinculan) han sido definidas, modificadas, reelaboradas y diversificadas. (Foucault, Michel. *Historia de la Sexualidad. El uso de los placeres*. Vol. 2, ...p.33)

desarrollen en relación y a la vez con relativa autonomía, lo que nos permitirá indagar por cómo maestros y estudiantes se configuran como sujetos morales de la conducta cívica, es decir cómo bajo la continuidad, la transferencia o la modificación de los códigos, las formas de relación consigo mismo (y las prácticas de sí que se le vinculan) han sido definidas, modificadas, reelaboradas o diversificadas.

Sobre el segundo planteamiento, diré que si se acepta que la subjetividad moderna es heredera de la tradición de la moralidad judeo-cristiana, que convierte la renuncia de sí en principio de salvación, pero también de la tradición secular que respeta principios universales, y que ambas comparten los principios de la Ley y la Verdad; entonces es posible afirmar que como parte de los procesos de gubernamentalización de los Estados nacionales modernos, las dos tradiciones, a pesar y bajo sus enfrentamientos ético-políticos, hayan operado estratégicamente para producir progresivamente el efecto, en el individuo, de no sentirse obligado a cumplir la norma sino conseguir que asuma como propia la opción de conducirse de una manera que se corresponda con ella, asumiendo su conducta como una acción de libertad moral y una opción de elección política. A partir de esta afirmación la relación moral-ciudadanía aparecerá cuando el ser ciudadano se emplaza en las interacciones de los sujetos en lo público y con lo público y la moral entra a configurar un sistema de convivencia en la medida en la que define una serie de prescripciones sobre lo que se acepta como correcto o incorrecto en el actuar público, por lo que se hablaría entonces de una *moral cívica*.

En esta noción de *moral cívica* pueden asomar elementos de la moral cristiana en tanto se erige sobre el principio de no egoísmo y de interés por los otros, a partir de la noción de *dignidad humana*. Pero se imbrican también elementos de la tradición secular al fundamentarla en el ideal normativo de los derechos humanos. Es por eso que al hablarse, en este contexto colombiano, de una moral cívica se estará refiriendo tanto a virtudes cívicas como morales, tensionadas internamente bajo el juego estratégico entre el poder pastoral y el poder político. Entonces la pregunta que se plantea es si en la contemporaneidad esta estrategia ha continuado operando y de ser así ¿cómo lo ha hecho?

## 1. El régimen moral católico

En Colombia y en Latinoamérica, la Iglesia Católica ha jugado un papel importante dentro de las prácticas de ciudadanía pues durante mucho tiempo la herencia del Patronato Real colonial se prolongó en muchos Concordatos republicanos, dando lugar a profundos conflictos que modelaron los regímenes políticos de los estados nacionales latinoamericanos, contruidos sobre el enfrentamiento entre liberales y conservadores, asociados a clericales y anticlericales. Desde el siglo XIX, ser un buen ciudadano fue equivalente a ser un buen cristiano<sup>4</sup>, sin que esto significara que no se hubieran ensayado formas distintas, como los intentos de los gobiernos liberales en el siglo XIX y en los años 30 del siglo XX, como he referido en capítulos anteriores. Pero en la historia colombiana, a diferencia de otros países hermanos, la batalla política dio el triunfo, visiblemente, a las fuerzas conservadoras clericales, que desde 1886 lograron mantener hasta 1991, la hegemonía de una Constitución que declaraba la “religión católica como la de la Nación”, aunque a la par establecía que el Estado era neutral y admitía la tolerancia de cultos.

---

<sup>4</sup> Varios historiadores colombianos y Latinoamericanos han dado cuenta de esta relación. Ver: Cortés, José David. *La nación en los templos y escuelas*. Ponencia presentada en el XI Congreso Colombiano de Historia, Agosto, Bogotá. 2000. Alarcón, Luís Alfonso. *Entre Dios y la Patria: La formación del ciudadano en Colombia a través de los manuales escolares*. Ponencia presentada en el VIII Congreso iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana, Noviembre, Buenos Aires. 2007. Alarcón, Luís Alfonso. *Libros, manuales y catecismos en las escuelas del Caribe colombiano durante la segunda mitad del siglo XIX*. Ponencia presentada en el XI Congreso Colombiano de Historia, Agosto, Bogotá, 2000. Saldarriaga, Oscar. *Católicos o ciudadanos: Gobierno parroquial en Bogotá 1830 – 1856*. Ponencia presentada en el VIII Congreso Nacional de Historia de Colombia: Fronteras, Regiones y ciudades. Noviembre 1992. Bucaramanga. Saldarriaga, Oscar. “La racionalidad del fanatismo: Independencia, secularización y educación en Colombia, siglos XVIII a XX. Revista de Historia de la Educación, 29, Salamanca, 2010; Uribe María Teresa. *Nación, Ciudadano, Soberano...* Herrera Martha, et al. *La construcción de cultura política en Colombia...* Kaufmann Carolina y Doval Delfina. *La enseñanza encubierta de la religión: La formación moral y cívica*. En: Kaufmann, Carolina (Dir.). *Dictadura y Educación*. Tomo 3: Los textos escolares en la Historia de la Argentina reciente. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores. 2006. Muscia, Antonia. *Los manuales de moral e instrucción cívica en la escuela Argentina (1884 – 1916)*. En: OSSENBACH Gabriela y SOMOZA Miguel (Eds.). *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en Iberoamérica*. Madrid: UNED, 2001

Podemos decir que el conflicto de soberanías entre el Estado y la Iglesia por el control de la educación tardó mucho tiempo en resolverse a favor del poder público. En términos políticos la fecha de 1957 marcó el acuerdo bipartidista llamado “Frente Nacional”; y en términos discursivos y culturales, puede ahora afirmarse sin vacilación que fue la polémica sobre “la crisis de valores” llevada a cabo a fines de los años 1980, sobre la formación ciudadana, el escenario en que se resolvieron las bases del nuevo régimen moral donde oficialmente se acepta el predominio de la moral civil sobre la moral religiosa. Pero ello aún con las mezclas y ambivalencias entre moral religiosa y moral laica que ya se viene señalando.

La ratificación del Concordato de 1974 con la Ley 20, si bien ya pasó del régimen de *tolerancia* de cultos de la Constitución de 1886 al de *libertad* de cultos, también fijaba sus parámetros para la educación religiosa fundamentalmente católica.

En desarrollo del derecho que tienen las familias católicas de que sus hijos reciban educación religiosa acorde con su fe, los planes educativos, en los niveles de primaria y secundaria, incluirán en los establecimientos oficiales enseñanza y formación religiosa según el Magisterio de la Iglesia [Católica]. Para la efectividad de este derecho, corresponde a la competente autoridad eclesiástica suministrar los programas, aprobar los textos de enseñanza religiosa y comprobar cómo se imparte dicha enseñanza. La autoridad civil tendrá en cuenta los certificados de idoneidad para enseñar la religión, expedidos por la competente autoridad eclesiástica.<sup>5</sup>

Quedaba establecido en esa ley que la Iglesia en su misión de servir a la humanidad seguiría desarrollando actividades de educación, enseñanza y promoción social por medio de sus instituciones, ratificando la libertad de la Iglesia Católica de fundar, organizar y dirigir bajo la autoridad eclesiástica, centros de educación con inspección del Estado, el cual debía contribuir equitativamente con fondos del presupuesto nacional al sostenimiento de planteles católicos. Pero el privilegio jurídico

---

<sup>5</sup> *Ibíd.*, artículo XIII. Por sutil que parezca la diferencia es necesario aclarar sus significados: la libertad de conciencia consiste en el derecho que se reconoce a todo hombre de tener creencias religiosas que estén de acuerdo con su razón, su tradición y educación, la tolerancia de cultos implica el respeto a las creencias, mientras se mantengan en privado; la libertad de culto consiste en el derecho de manifestar por actos externos, sus creencias religiosas. Desde 1886 ya se hablaba de tolerancia de cultos pero no libertad de cultos.

dado por la firma del Concordato en 1887 a la Iglesia Católica, para controlar ideológicamente el sistema educativo colombiano<sup>6</sup> estaba llegando a su fin.

Los discursos que fueron emergiendo durante la segunda mitad del siglo XX dejaron ver una disputa por el gobierno de la educación moral, sobre todo en la reforma curricular de 1974 que suprimió la psicología y dejó la ética vinculada definitivamente a la asignatura de educación religiosa y moral, desligándola de la enseñanza de la filosofía como era la propuesta del plan de estudios de 1963. Esa fusión de la ética a la educación religiosa y moral planteaba como propósitos una hibridación o inserción de los valores religiosos con nociones liberales, seculares, como libertad de conciencia, crítica racional, autocrítica y experiencia personal:

buscar el conocimiento, equilibrio e integración de valores de tipo vital, intelectual, ético, estético, social, religioso, político y utilitario como fundamento de la vida del individuo, en consecuencia los alumnos deben adquirir capacidad de juicio que le permita establecer una jerarquía racional de valores entre los aspectos culturales, formativos y vocacionales. Jerarquizar los valores del mundo interior mediante la reflexión y la autocrítica, y adquirir las nociones de moral y de religión más como vivencia que como información teórica y adquirir capacidad para aceptar el renovar positivamente los valores<sup>7</sup>.

El llamado fue a adquirir una capacidad de juicio por lo que la moralidad estuvo asociada a un conocimiento racional. Y en la reorganización del sistema educativo de 1978 se volvía a insistir en la necesidad de “estimular el desarrollo de la mente, la capacidad de apreciación estética, propiciar un ambiente de respeto por las diferentes creencias religiosas y formar una persona moral y cívicamente responsable.”<sup>8</sup>

El Concordato se revalidó en 1985 por tiempo indefinido, sin embargo, los cambios en la sociedad colombiana se vieron reflejados cuando en 1986, un dirigente del partido conservador, Álvaro Gómez Hurtado y otro del liberal, Virgilio Barco,

---

<sup>6</sup> Por la propia Constitución del 1886, las instituciones universitarias liberales o no confesionales debían ser toleradas, y por ello, desde fines del siglo XIX, varias universidades liberales privadas mantuvieron la formación ideológica de sus herederos y futuros cuadros. Con las reformas liberales de los años 1930, se aumentó la independencia ideológica de las instituciones universitarias oficiales. En cambio, el control católico era más cerrado sobre la primaria y la secundaria.

<sup>7</sup> Decreto 080 de 1974

<sup>8</sup> Decreto 1419 de 1978

proponían modificaciones a cláusulas del concordato referidas a la legislación matrimonial, al derecho de familia y a la libertad de enseñanza<sup>9</sup>.

Si bien la expresión sobre la importancia de seguir manteniendo una educación religiosa fundamentalmente católica no desaparecía, si contenía nuevos enunciados como los incluidos en el marco general de los programas curriculares de los 80, remitiendo el hecho religioso (“la gran mayoría de los colombianos son católicos”) a un fenómeno sociológico y cultural:

el valor religioso católico constituye en la sociedad global colombiana un factor importante que condicionan la vida personal y colectiva de la nación en todas sus manifestaciones, ignorar el valor religioso cristiano en esa actividad del orden de la cultura de la educación, sería prescindir del aporte de un factor cultural altamente formativo porque la fe religiosa no se dirige sólo al culto a Dios sino que educa a las personas en un sentimiento de igualdad y fraternidad [...] Una educación que se propone integral no puede ignorar la dimensión religiosa de la conciencia individual y colectiva de los pueblos [...] de lo contrario se podrían favorecer comportamientos personales y grupales que afectarían gravemente la convivencia social, los principios y valores que sustentan el marco institucional colombiano y por tanto la identidad cultural de la patria.<sup>10</sup>

La religión presentada como dimensión de una formación integral, como factor cultural que además formaba en los principios democráticos de la igualdad y la fraternidad, es un discurso que claramente se alejaba del dogma profesado durante muchas décadas a través de los manuales de educación moral y de cívica y que se acercaba más bien al lenguaje social y político, de seguro imbuido por las mismas transformaciones que al interior de la Iglesia Católica se venían dando desde el Concilio Vaticano II, y a las que hice referencia ya en el segundo capítulo.

Pero cuatro años más tarde, en 1988, la elaboración del *Programa Curricular en Educación Religiosa, Moral y Ética* fue encargada a la Conferencia Episcopal Colombiana, en una sutil fusión del poder pastoral con el poder político, y se vuelve a la

---

<sup>9</sup>González, Fernán E., S.J. *La iglesia en el siglo XX. Las reformas al Concordato*. En. Revista Credencial, No. 153 Septiembre de 2002.

<sup>10</sup>Jaramillo Héctor Monseñor et al, *Marcos generales de los programas curriculares Educación religiosa ética y moral*. Dirección General de Capacitación y Perfeccionamiento Docente. Currículo y Medios Educativos, Colombia: MEN, 1984, pp.254-256

defensa del lugar de la educación religiosa ratificando “los valores de la religión católica apostólica y romana, como pilar de la unidad nacional, el orden social, y de la salvaguarda de los bienes de la justicia, la libertad y la paz, el bien común y el desarrollo integral de la comunidad nacional”<sup>11</sup>, esta vez justificando esa defensa en nombre la Constitución Política de Colombia y de la Ley 20 de 1974.

Ya en manos del clero católico nuevamente la dirección de los contenidos y del sentido de la educación religiosa, este hizo claridad que el área no podía definirse como una simple cultura religiosa, una sociología religiosa, una psicología religiosa, o una historia comparada de religiones o “como un espacio para tratar problemas propios de otros espacios, tales como los que se podían abordar en la cátedra de comportamiento y salud, urbanidad y buenas maneras, educación cívica e Instituciones políticas. Otra cosa es que en las actividades de educación religiosa se aborde el aspecto religioso cristiano de aquellos problemas”<sup>12</sup>. Esta afirmación deja en claro que, si de un lado los sacerdotes volvían a reivindicar la hegemonía clásica del catolicismo en el país, lo que se estaba abordando en la educación religiosa, de otro lado, era algo más que el credo, eran ‘problemas’ compartidos por los otros saberes escolares que dirigían sus acciones a la formación de un sujeto para actuar en lo privado y en lo público.

La idea civil de una *educación integral* le permitió a la iglesia argumentar a favor de su competencia para regir la dimensión religiosa y espiritual del individuo, relacionándola con un nuevo discurso en torno a los valores humanos, que para el régimen pastoral, seguirá la línea de la Doctrina Social de la Iglesia pero también de lo dictado por el Catecismo Católico, en función de que el estudiante pudiera “comprometerse individual y comunitariamente en la construcción de una sociedad más justa, inspirado en el evangelio y en la doctrina social de la iglesia [...] valorar el trabajo (cualquier tipo de trabajo honesto) como medio de santificación personal y de servicio a

---

<sup>11</sup> Calderón José, Monseñor. *Educación religiosa, moral y ética. Marco general, propuesta programa curricular, sexto grado de educación básica*. Bogotá: Dirección general de capacitación currículo y medios educativos de Ministerio de Educación Nacional. Colombia: MEN, 1988, p.9. Los autores del currículo de educación religiosa fueron Sacerdotes de la Conferencia Episcopal y revisados por laicos del Secretariado de Catequesis y por sacerdotes vinculados a la estructura burocrática del MEN.

<sup>12</sup> *Ibíd.*, p.12

la humanidad [...] dar razón de los fundamentos y motivaciones cristianas de las actitudes y comportamientos morales.”<sup>13</sup>

Pero si bien se enfatizaba en el Credo, la fundamentación del área que se estructuró en dos grandes clases de conceptos - religiosos y morales-, acudía al enfoque de sistemas: “si se aplica a la religión el enfoque de sistemas, podemos descubrir en ella tres componentes estructurales, a saber: el pensamiento religioso, las prácticas culturales y las actitudes y comportamientos morales consecuentes con otros componentes anteriores; dogma, moral y culto, se les solía denominar”<sup>14</sup>. En el pensamiento religioso estaría el credo, en el culto; los sacramentos y en la moral cristiana, los valores humanos y religiosos. La equivalencia que se hace de esos componentes anteriores con conceptos de la sociología muestra la intención de dar un fundamento científico a la propuesta, lo que estará acorde con lo que se venía exigiendo en la reforma de los 80, por eso es que en la bibliografía usada aparecen citados Durkheim y Kohlberg, al lado de las pastorales y el Catecismo.

La pedagogía activa como criterio para la enseñanza del área se debía enfocar en las actitudes y los comportamientos morales siguiendo las teorías Durkheimniana y kohlberiana, para fundamentar científicamente la adquisición de una conciencia moral:

En lo referente a la educación de las actitudes y comportamientos morales, puede tenerse en cuenta lo que los pensadores afirman en la actualidad, sobre el desarrollo de la conciencia moral del individuo. Estos pensadores señalan que la asunción de valores y de las respectivas normas sigue el proceso siguiente: de la asunción de valores y normas por sumisión a la asunción de éstos por cooperación, de la asunción de valores y normas por cooperación a la asunción de los mismos por respeto a la autoridad; de la asunción de valores y normas por respeto a la autoridad, a la asunción de los mismos por espíritu y convicción, como resultado de la interiorización de los valores. Lo cual supone una pedagogía de valores y actitudes que asegure convicciones profundas, las únicas que pueden dar solidez y vigencia en el tiempo a un comportamiento moral válido y legítimo de orden personal y social<sup>15</sup>.

---

<sup>13</sup> *Ibíd.*, p.10

<sup>14</sup> *Ibíd.*

<sup>15</sup> MEN, *Programa Curricular en Educación Religiosa y ...*p.17

No podía hacerse mejor hibridación entre los dos tipos de fundamentación de la moral: la convicciones profundas mas el desarrollo de fases de evolución moral. Dentro de las actitudes y comportamientos de orden moral, los valores propuestos a ser enseñados se equipararon a los diez mandamientos, las obras de misericordia, el sermón del monte y la ley del espíritu. A partir de quinto grado los contenidos básicos se refirieron al comportamiento moral del cristiano, los componentes del acto moral, la culpabilidad personal en el acto moral, el fundamento cristiano de la moral y el pecado como el mal moral del hombre. En grado séptimo un contenido básico fue el compromiso de los cristianos por trabajar por la justicia. En octavo grado la dignidad de la persona humana y el compromiso del hombre con la iglesia y la construcción de un mundo mejor, el valor de la actividad humana, el sentido del trabajo humano como medio de santificación personal y comunitaria. Para noveno grado la familia como base de la sociedad es el contenido básico central y de este se desprende el sentido cristiano del amor, el cuerpo humano, la sexualidad y la conciencia crítica frente convicciones actitudes y comportamientos de la cultura actual sobre el amor, el cuerpo y la sexualidad.

Los contenidos entregados por la Conferencia Episcopal fueron de obligatoria aplicación por considerarse que la iglesia católica era la autoridad legítima en materia religiosa, argumento respaldado por la Ley 20, sin embargo, la pugna por el gobierno de la moral estaba lejos de resolverse a favor de un único contendor, y las estrategias se transformaron y movilizaron en nombre de la libertad – de conciencia y de cultos-, con lo que no resultó suficiente el esfuerzo de la Iglesia Católica por conciliar en su propuesta el dogma, la ciencia y la política.

La libertad de conciencia y de culto fue una premisa importante en el orden de lo moral, plasmada en el artículo 68 de la Constitución Política del 91 el cual suprimía la obligatoriedad de la enseñanza religiosa en los establecimientos educativos del Estado. En adelante ninguna persona podría ser obligada a recibir educación religiosa en ellos y se reconoció la libertad de religión, de opinión y de culto, lo que generaría la necesidad de pensar otras formas de educar moralmente en la sociedad, en la familia y en la

institución educativa. Para la escuela se planteaban varias posibilidades que orientarían esa educación: i) suprimir la enseñanza religiosa como asignatura en la institución escolar, ii) crear la cátedra libre de formación religiosa, a la cual asistirán voluntariamente los estudiantes y iii) en las instituciones privadas, acordar con los padres el tipo de enseñanza religiosa que se impartiría<sup>16</sup>. Posibilidades que la Iglesia católica no veía con buenos ojos por las implicaciones que tenía para su gobierno y desde su posición intentó delimitar lo que debía entrar en el campo de ‘lo permitido’ en la llamada libertad de conciencia.

Por ejemplo, argumentaba que el Estado no podía “amparar, a través de la ley, las actividades relacionadas con el estudio y experimentación del satanismo, las prácticas mágicas o supersticiosas o espiritistas u otras análogas a la religión [...] Es claro que tales comportamientos están cobijados por el derecho de libertad de pensamiento y expresión, e incluso, por el derecho de libertad de conciencia [...] pero no pueden ser una materia religiosa.”<sup>17</sup>

En cuanto a la familia, el nuevo orden institucional dejaba en los padres la responsabilidad exclusiva de la religiosidad o irreligiosidad de sus hijos, lo cual prescribe que debe hacerse dentro de los límites de la libertad de conciencia, de opinión y de culto que la Constitución concede a todos los colombianos sin ninguna excepción. “No se aconseja matricular a los niños en determinada iglesia o grupo religioso y se invita a propiciar, en la medida del desarrollo afectivo e intelectual, las informaciones necesarias para una futura actitud frente al hecho religioso.”<sup>18</sup>

La reacción de la Iglesia Católica no se hizo esperar e hizo ante la Corte Constitucional una enérgica defensa usando a su favor el argumento de la libertad de cultos, contra el eventual rechazo a recibir educación religiosa y la aceptación de la diversidad confesional. La Iglesia aceptó que los adolescentes o los padres de familia -en el caso de hijos menores- decidieran libremente si deseaban o no recibir una educación

---

<sup>16</sup> “*Del Confesionalismo al Laicismo*”. El Tiempo. 1 de marzo de 1992

<sup>17</sup> *Ibíd.*

<sup>18</sup> *Ibíd.*

religiosa y moral, de acuerdo con sus propias convicciones y sin que ello implicara discriminación alguna.

En criterio de la Conferencia Episcopal, la voluntad de no recibir enseñanza religiosa y moral podía ser expresada, de modo libre, en el acto de matrícula por el estudiante o por los padres del niño, pero, en todo caso, dicha posibilidad debía ser salvaguardada por el Estado. Para ese efecto -observa el Episcopado- los establecimientos docentes debían ofrecer educación religiosa y moral a los educandos de acuerdo con la enseñanza de la religión a que pertenecieran, sin perjuicio de su derecho de no ser obligados a recibirla<sup>19</sup>.

Seguramente confiados en la estadística de que la mayoría de los colombianos profesaban la religión católica, los miembros de la Conferencia le apostaban a que la educación religiosa que se ofreciera mayoritariamente en las escuelas públicas fuera la de dicho credo y asegurar así el mayor control posible. La controversia entre Estado e Iglesia se concilió con la ley 133 de 1994 -libertad religiosa y de cultos- que estableció que ninguna iglesia, ni confesión religiosa, se consideraría oficial o estatal pero definía que “el Estado no es ateo, agnóstico o indiferente ante los sentimientos religiosos de los colombianos”<sup>20</sup>. La ley ratificó la decisión constitucional de dejar a la familia la elección de la educación religiosa y moral según sus propias convicciones, lo que finalmente desplazaba la dirección de la conducta moral del espacio público, en donde fue ejercida casi sin interrupción durante más de tres siglos, al ámbito de lo privado.

También en la ley quedó expresa la exclusión de las actividades relacionadas con el estudio y experimentación de los fenómenos psíquicos, parasicológicos, el satanismo, las prácticas mágicas o supersticiosas o espiritistas ajenas a la religión. Así, Estado e Iglesia invisibilizaban, del reconocido discurso del pluralismo cultural del país, nuestro sincretismo religioso, haciendo que prácticas de santería o chamanismo, manifestaciones religiosas ancestrales de comunidades indígenas y negras, fueran señaladas como prácticas supersticiosas, manteniendo la producción de un orden moral normativo y

---

<sup>19</sup> “Aceptan rechazo a cátedra religiosa”. El Tiempo, 2 de septiembre de 1993

<sup>20</sup> Ley 133 de 1994, Art. 2

político que conservó la figura de *un otro* que ha servido para definir lo que es moralmente aceptado y lo que no.

La LGE confirmaría la voluntad de la Ley 133 de 1994, afirmando que los estudiantes no podrían ser obligados a asistir a las clases de educación religiosa, pero al mismo tiempo la establecía como un área obligatoria que debía figurar en cualquier Proyecto Educativo Institucional. La ambigüedad en la ley es más bien una paradoja que se presenta en la relación derecho/obligación. Derecho a recibir educación religiosa sin que signifique la obligatoriedad de recibirla y de otro lado, obligación de ofrecerla pero libertad de escogencia.

El Episcopado Colombiano fue nuevamente el encargado de elaborar la *Guía para el desarrollo de los contenidos de la enseñanza religiosa escolar en los niveles de básica y media*. Allí la Institución aceptaba el dictamen jurídico de reconocer el derecho a la educación de la propia religión, aún en el contexto escolar, pero justificaba el estudio del catolicismo afirmando que “sin detrimento de este derecho, desde el punto de vista cultural y pedagógico, se justifica un estudio de la experiencia religiosa más presente cultural e históricamente en el contexto de los alumnos. Aquella con la cual se encuentran al explorar esta historia o por experiencia personal y/o familiar, o porque encuentran un sinnúmero mayoritario de conciudadanos que la profesan”<sup>21</sup> y aunque se aceptaba el estudio de otras religiones, sería siempre en relación con el catolicismo. La noción de cultura fue la que sirvió para destrabar ese problema de gobierno al que me refiriera en el segundo capítulo, ese asunto de ingobernabilidad de la población, en este caso de las almas: al presentar la religión católica como un elemento casi esencial de la cultura de los colombianos, valga decir del ejercicio de la mayor parte de los ciudadanos del país, el problema ya no estará instalado en la relación ley-moral sino que se ubicaría en un tercer estrato –la cultura, el *milieu* de gobierno de las subjetividades- en el que era más fácil alcanzar consensos tanto del poder pastoral como del político, e hibridar sus mecanismos morales, ahora en el marco de una moral civil oficial.

---

<sup>21</sup>Conferencia Episcopal de Colombia. *Guía para el desarrollo de los contenidos de la enseñanza religiosa escolar en los niveles de básicas y secundaria*. Santa Fe de Bogotá: MEN, 1994, p.13

Los contenidos de los Lineamientos curriculares de enseñanza religiosa se orientaron por los propuestos en 1989, siguiendo la Doctrina Social de la Iglesia, haciendo especial énfasis en el desarrollo de una moral cristiana, fundada en la formación en valores ético – religiosos, que al parecer de la Conferencia Episcopal, determinarían el desarrollo de valores cívicos, sociales, estéticos y científicos. Sin embargo, el énfasis en los valores en esta propuesta ya no estaba en relación con la *patria* o con la *unidad nacional* sino con la aplicación en la vida personal y social de lo que se denominaría el *proyecto de vida* que deberá sobre todo seguir el ejemplo de Cristo, pues para el Episcopado “se trata de no caer en una moral de conveniencia sino en edificar una moral basada en la fe en la que la santidad es la meta de la moral cristiana”<sup>22</sup>. Aquí hay un giro interesante en el que coincidirán también las propuestas del poder político, ya que esa comunidad emocional de referencia identitaria dada por la idea de patria o nación y en la que la ciudadanía operaba como estrategia de síntesis, - planteamiento expuesto en las primeras páginas de esta tesis- habría sufrido una mutación hacia un nivel más individualizante centrado básicamente en la noción de *proyecto de vida*. ¿Qué podría significar esto?, ciertamente no fue el desplazamiento del ciudadano por el consumidor como señalan algunos autores<sup>23</sup>.

---

<sup>22</sup> *Ibíd.*, p.17

<sup>23</sup> Lewkowicz señala que asistimos en el mundo contemporáneo a dos transformaciones paralelas: la conversión de los Estados-Nación en técnico-administrativos y la del ciudadano en consumidor, tesis que ya García-Canclini formulara en 1995 y que tiene que ver con la llamada crisis de la Nación. Aunque coincido con la primera afirmación la segunda la considero una falsa antinomia. Explicaré mi argumento. si se acude a la clásica definición de Marshall de la ciudadanía como una pertenencia plena a una comunidad, se pensaría que hacía referencia al Estado-Nación y si se acepta que hoy esta figura está en crisis, entonces cabe preguntarse: ¿a qué tipo de comunidad pertenece ahora el ciudadano? Si en la Nación el lazo social estaba constituido por un relato común, por una historia compartida que sintetizaba unas aspiraciones ficcionales de identidad, ¿qué es hoy lo que configura la identidad del ciudadano? Y si el ciudadano era el soporte subjetivo de ese tipo de vínculo, “como sujeto de conciencia: de la conciencia política, de la conciencia moral, de la conciencia jurídica, en definitiva de la conciencia nacional” (Lewkowicz, Ignacio. *Pensar sin Estado. La subjetividad en la era de la fluidez*. Buenos Aires: Paidós, 2004, p.30), ¿qué tipo de ciudadano emerge dentro de un Estado que no deviene ya sino en un instrumento técnico-administrativo y mediador? Ahora bien, decíamos que no compartía con Lewkowicz y García-Canclini la tesis de la transformación del ciudadano en consumidor, lo que aquí se sostiene es que el consumidor también es una posición del sujeto como ciudadano, aquel que ahora consume identidades y que por tanto busca pertenecer a lo que García-Canclini denominó “comunidades interpretativas de consumidores, es decir, conjuntos de personas que comparten gustos y pactos de lectura respecto de

Frente a las consideraciones metodológicas, la propuesta de Lineamientos curriculares en enseñanza religiosa ya no acudió a la Pedagogía Activa sino que dijo basarse en la psicología evolutiva y la psicología del aprendizaje para romper con lo que se consideró “una pedagogía religiosa de transmisión y recepción pasiva de conocimientos” sugiriendo “tener en cuenta la situación inicial de los alumnos respecto a los contenidos, en los aspectos cognoscitivo, psicomotriz y afectivo”<sup>24</sup>. Así la postura de la Iglesia Católica se alindó con las discusiones académicas sobre la enseñanza de los saberes escolares, sus justificaciones tuvieron cada vez más un tono pedagógico y científico, con lo que se intentaba distanciarse de un lenguaje doctrinario. La Iglesia católica también entró en el nuevo régimen discursivo sobre el hombre-ciudadano.

La formación en valores morales como tecnología pedagógica fue usada por la iglesia católica como otra forma de educar moralmente, identificando el desarrollo de virtudes públicas con virtudes cristianas, pero a diferencia de la primera mitad del siglo XX, en la segunda usaría un lenguaje más social y político que doctrinal. Los valores morales para la iglesia estarán definidos por el dogma de la fe en Cristo y serán esencialmente humanistas.

Como se ve, en una década se pasó de tener la certeza de definir lo que era la educación religiosa y moral a una incertidumbre sobre la misma, tal como lo expresaron muchos colegios al experimentar una amplia variedad de criterios y opciones pedagógicas, como hacer historia de las religiones, reflexionar sobre los valores éticos y morales<sup>25</sup> o acudir al uso de un tipo de literatura de autoayuda para trabajar valores religiosos o “espirituales”<sup>26</sup>.

---

ciertos bienes y que les dan identidades compartidas” (García Canclini, Néstor. *Consumidores y Ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*. México: Grijalbo, 1995, p.196). En esto, Lewkowicz identifica una consecuencia y es la del repliegue de las identidades sociales en aquello que denomina ‘guetos’, que para el caso de algunos autores sería un nuevo individualismo y para otros es el resurgimiento de la comunidad como nuevo locus de gobierno, tesis esta en la que se inscribe el presente trabajo y de la cual daré cuenta en el sexto capítulo.

<sup>24</sup> *Ibíd.*, p.23

<sup>25</sup> “*Por Dios! que es la educación religiosa*”. *El Tiempo* 15 de octubre de 1996

<sup>26</sup> Fueron las ediciones Paulinas, las que sin duda marcarían la pauta en esto como los mostraré más adelante.

Nueve años después de que la Ley 115 estableciera en el artículo 23 la educación religiosa como obligatoria, el Clero se pronunció sobre una posible evasión de la responsabilidad de educar moralmente a los colombianos en la escuela y expresó su inconformidad proponiendo al Ministerio de Educación que estudiara la posibilidad de expedir una norma que obligara a los colegios a ofrecer, como estaba establecido en la enseñanza religiosa (ER) a los estudiantes, tal como estaba fijado en la LGE.<sup>27</sup>

Se garantiza el derecho de recibir educación religiosa; los establecimientos educativos la establecerán sin perjuicio de las garantías constitucionales de libertad de conciencia, libertad de culto y el derecho de los padres de familia de escoger el tipo de educación para sus hijos menores, así como el precepto constitucional según el cual en los establecimientos del Estado ninguna persona podrá ser obligada a recibir educación religiosa. En todo caso la educación religiosa se impartirá de acuerdo con lo establecido en la ley estatutaria que desarrolla el derecho de libertad religiosa y de cultos<sup>28</sup>.

De este enunciado tan ambivalente en el que se obliga pero se libera, echó mano la Iglesia Católica para afirmar que en los colegios se estaba eliminando la clase de educación religiosa. La propuesta del Clero vuelve a retomar la idea de contar con maestros especializados en ciencias religiosas, acudiendo a sondeos realizados por el mismo

aunque no hay un censo sobre el número de planteles que incumplen la norma de ofrecerla, sondeos como el elaborado por una de las ocho zonas pastorales de Bogotá, dan una idea de lo que pasa. De 20 colegios de un área estudiada, solo 5 tienen educación religiosa con maestros especializados. En los demás, el docente de filosofía, ciencias sociales e incluso el de matemáticas, dicta la materia, y solo para cumplir con las horas de clase<sup>29</sup>.

Se propuso también aumentar la intensidad horaria de la asignatura a mínimo dos horas a la semana, conservando la posibilidad que los padres de familia pudieran manifestar por escrito, al comienzo de cada año lectivo, si querían que su hijo tomara esta clase o no.

---

<sup>27</sup>La propuesta se concretaría en el Decreto 4500 del 19 de diciembre de 2006.

<sup>28</sup>Ley General de Educación, 1994, art.24

<sup>29</sup>“Religión resucitaría en el aula”. El Tiempo, 6 de julio de 2003

La división de opiniones trascendió a maestros, padres de familia, otras congregaciones religiosas, magistrados y pedagogos. Para la Confederación de colegios católicos (CONACED), la importancia de la formación religiosa radicaba en que a los niños había que educarlos integralmente: "No hacerlo es desconocer su dimensión espiritual, su trascendentalidad. El problema de los jóvenes es que la sociedad de consumo no los deja cuestionarse sobre preguntas básicas, como cuál es el sentido de la vida"<sup>30</sup>. Frente a éstos, la Confederación Nacional de Asociaciones de Padres de Familia y Redpapás, que representaban a los padres de familia, planteaban que la enseñanza religiosa no era necesaria: "La Iglesia no tiene principios morales para exigir su implantación. Lo ideal sería ofrecer formación en ética y valores, pero no ligada a un credo particular. La religión debería ser una electiva"<sup>31</sup>, y si bien consideraban importante impartir esta educación, proponían un énfasis en valores humanos y ética, y no en lo que llamaron catequismo. Hicieron aparición en escena otras congregaciones religiosas distintas a la católica que defendían también la enseñanza religiosa en las aulas, pero consideraban que la iniciativa de la Iglesia Católica y el Ministerio desembocaría en un retroceso: "Se desconocerá que en los colegios oficiales los estudiantes profesan gran variedad de credos. Lo ideal sería que los planteles ofrecieran formación para todos".<sup>32</sup>

La tensión queda evidente en la paradoja que expresa un ex magistrado de la Corte Constitucional al afirmar que "no ofrecer enseñanza religiosa violaría el derecho que tienen los estudiantes de recibirla. Además está claro que los colegios oficiales no pueden obligar a nadie a tomar esta clase, pues la ley también protege esa decisión"<sup>33</sup>. La presencia de la diversidad religiosa y por tanto del pluralismo moral reinante desde entonces en el país, queda graficada con la frase de un participante en el debate: "los niños deben, laica o no, recibir información y formación religiosa, útil para enfrentar el bombardeo religioso en un país donde la gente comulga por la mañana y hace yoga por

---

<sup>30</sup> *Ibíd.*

<sup>31</sup> *Ibíd.*

<sup>32</sup> *Ibíd.*

<sup>33</sup> *Ibíd.*

la tarde"<sup>34</sup>. He aquí las relaciones paradójales respecto al gobierno civil de la moral desde un régimen que durante siglos se había definido como católico: libertad religiosa estatal/autoridad de la familia; el enunciado que convierte a la educación religiosa en derecho/pero a la vez no es obligación. La primera tensión lleva al orden de lo privado un asunto que fue históricamente público, en tanto la segunda deja en la completa ambigüedad el sentido normativo del derecho. Pero también se hace evidente que la religión cayó en el campo del consumo cultural, dejada a la libre oferta y demanda. ¿Podría decirse que se desgubernamentalizó la moral religiosa?

Pero estas paradojas no se vivían exclusivamente en el país. En junio de 2003, la UNESCO publicó en su revista "Perspectivas" los resultados de un estudio que registraba un incremento de la enseñanza de la religión en los sistemas de educación públicos del mundo entero y en el que se cuestionaba si la educación religiosa o en valores constituía la respuesta a la búsqueda de paz en todas las sociedades por ser un paradigma ético y antropológico. Otra interrogante era si la afirmación o negación de la religión estaría contribuyendo a la configuración de lo que algunos autores han denominado la nueva matriz social,<sup>35</sup> caracterizada

por el desmonte de marcos de regulación colectiva que estructuran la identidad social e individual y por la difusión global de nuevas formas de organización social, en las que situaciones como el fundamentalismo religioso o la creciente secularización parecen estar ligados a la expansión del capitalismo y al mismo tiempo, parece que no se encuentran sustitutos lo suficientemente fuertes para mantener la cohesión social en torno a una identidad colectiva y un conjunto de valores. Por ello no pocos autores, aun de tradición laica, sitúan en el "olvido de Dios" buena parte de la dificultad de construir identidades colectivas y lazos de cohesión social<sup>36</sup>.

Lo que muestra este documento de UNESCO es que la problematización contemporánea del gobierno de la moral se encontraba ya más allá de la lucha clásica

---

<sup>34</sup> *Ibíd.*

<sup>35</sup> Denominada por Giddens como *modernidad tardía* (1991), *sociedad del riesgo* por Beck, (1996), *sociedad red* por Castells, (1997), o *sociedad mundial* por Luhman, (1998).

<sup>36</sup> Belderrain Juan Esteban. Lectura de de las tendencias mundiales desde las sociedades multiculturales latinoamericanas. En: Varios, Educación y religión. Los caminos de la tolerancia. En: Revista Perspectivas, XXXIII, UNESCO, marzo de 2003, p.10

civil/religioso, poder pastoral/poder político. El debate se encontraba ahora bastante lejos de discutir si era o no pertinente la educación religiosa en las escuelas públicas, se trataba ahora del tipo de educación ética (religiosa o laica) que sería necesaria para reconstruir los lazos de cohesión social y para avanzar “hacia la vigencia plena de los derechos humanos y por tanto de la ampliación de la ciudadanía”<sup>37</sup>. Así, y esto no sólo en términos del Estado y la sociedad colombiana, sino en el plano global, parecían no importar ya los caminos clásicos a seguir para el gobierno de la moral –la dualidad laico/creyente-, y se concibió posible cualquiera de los dos, valga decir los dos operando conjuntamente, con tal de asegurar un mínimo, este sí civil: la promesa de la convivencia y de un referente identitario como marcos del ejercicio ciudadano. Veamos entonces como funcionó el poder político en su función moralizante.

## **2. El régimen de la moral civil**

En medio de la declaratoria de *la crisis de valores* en la sociedad contemporánea, la Constitución Política del 91 nombraba a Colombia como un Estado no confesional, lo que derivó en un gran debate sobre cómo construir un proyecto ético. Tal como se vio en el segundo capítulo, los enunciados morales fueron construidos en su mayoría por filósofos de corte religioso/civil, o mejor, “civilistas” con origen religioso, como Cortina y Hoyos. Estas discusiones también ahondaron en la nueva educación moral que debía darse en la escuela, y el resultado ha sido un cúmulo de disposiciones oficiales, textos escolares, pronunciamientos, opiniones y estudios sobre el tema, que muestran las distintas concepciones de educación moral que terminaron coexistiendo en la escuela colombiana actual.

En materia de educación moral, la LGE estableció de antemano los valores que debían estar incluidos en la formación integral de los escolares, en sus dimensiones

---

<sup>37</sup> *Ibíd.*

física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, afectiva, ética, cívica. Propuso como objetivos

consolidar los valores propios de la nacionalidad colombiana tales como la solidaridad, la tolerancia, la democracia, la justicia, la convivencia social, la cooperación, el pluralismo, el respeto a la vida y la ayuda mutua, así como el principio de la libertad, la formación para la participación, el respeto a la autoridad legítima y a la ley, a la cultura nacional, la historia colombiana y los símbolos patrios, la defensa del medio ambiente y la valoración del trabajo como fundamento del desarrollo individual y social, fomentar el interés y el respeto por la identidad cultural de los grupos étnicos<sup>38</sup>.

Sin embargo estos valores se enfatizaron para la educación básica primaria, mientras que para la secundaria el énfasis fue en el desarrollo de un pensamiento científico.

Además de la educación religiosa, la ley abrió nuevamente el espacio para la asignatura de Educación Ética como área obligatoria y fundamental, pero esta vez la ética estará vinculada a la formación en valores humanos, lo cual debería promoverse “a través del currículo pero también del ambiente institucional y de los comportamientos de directivos y docentes y en la aplicación recta y justa de las normas”<sup>39</sup>.

En el campo discursivo de lo oficial, tres documentos muestran la intención de secundar la secularización de la educación moral en el país. El primer documento fue la Resolución 2343 de 1996, la cual estipulaba, entre otros, unos indicadores de la educación ética y los valores humanos redactados por grupos de grados, los cuales hacían énfasis en capacidades del escolar tal como la de expresar reconocimiento por el otro, examinar actitudes y comportamientos propios, aceptar las normas, participar en proyectos colectivos, valorar las relaciones con los otros y con la ley de una manera crítica, debatir y argumentar posturas en relación con dilemas morales, exigir el goce de los derechos, contribuir a la resolución de conflictos y construir su proyecto personal de vida.

Sea este el momento de reparar con más detalle en la noción de *proyecto de*

---

<sup>38</sup> Ley General de Educación, 1994, Art. 13

<sup>39</sup> Ley General de Educación, 1994, artículo 25

*vida* que hemos visto aparecer con cierta recurrencia tanto en los discursos de la educación religiosa como en los de la ética. En las discusiones de la filosofía moral, tanto la perspectiva liberal como la comunitarista, contienen la idea de que el proyecto de vida de cada quien bien puede ser construido en el ejercicio de la libertad individual o con la colaboración de otros y bien para definirlo desde un modelo de vida bueno o un modelo de vida justo. Pero el que el individuo tenga la potestad de diseñar y ejecutar su propio proyecto de vida tiene un sentido más allá de lo filosófico, cuando aparece como estrategia de una racionalidad política para conseguir un fin que consiste en responsabilizar al propio individuo de la gestión de su futuro.

Algo de esto ya se venía planteando en 1984 en el decreto 1002 y más en extenso en la Fundamentación de los Marcos Curriculares de 1989, pero fue en dos publicaciones por parte del Ministerio de Educación Nacional, la *Fundamentación de los indicadores de logro* y los *Lineamientos curriculares de Ética y Valores Humanos* en 1998, donde la noción de *proyecto de vida* apareció de manera ya explícita vinculada a una formación moral que deberá conducir al escolar a su construcción y desarrollo.

La Fundamentación de los indicadores de logro curriculares se basó en el enfoque del Desarrollo Humano, que como se dijera, proviene del campo de la economía y el cual supone unas dimensiones; la corporal, la cognitiva, la comunicativa, la ética, la espiritual y la estética y unas capacidades individuales para potenciar cada una. Ya había afirmado en el anterior capítulo que la finalidad de este documento más que estar en el orden de lo jurídico estaba en el moral, al hacerse evidente que la dirección de la conducta está orientada hacia la intimidad del propio sujeto, con lo que resulta consecuente la búsqueda de que sea él mismo quien se haga cargo de sí, figura que si bien fue promovida también por la racionalidad política del Estado de Bienestar; ahora, bajo las premisas de las capacidades, las potencialidades y los talentos se deja en el individuo la libertad de actuar para alcanzar la plenitud de cada una de esas dimensiones de su desarrollo, sin el medio estatal para protegerlo.

Veamos un poco el contenido dado a estas “dimensiones del ser humano”: la dimensión corporal fue resignificada en el documento como una experiencia erótica,

estética, ética, cognitiva y expresiva de interrelación con el mundo. La dimensión cognitiva estaba referida a las formas de conocer el mundo, a la comprensión de la función de la mente para entender cómo pensamos, cómo aprendemos y cómo recordamos, también a “la creación de sujetos eficaces, críticos y creativos en las actividades que la sociedad propone”<sup>40</sup>. Retomando de las teorías del procesamiento de información y de la psicología cognitiva, muy cercana al constructivismo, se planteaba que el conocimiento es “construido por los que aprenden y no transmitido por los que enseñan, dado que no se aprende pasivamente sino a través del actividad.”<sup>41</sup>

La dimensión ética es expuesta en el debate del momento, retomando los diferentes intentos de explicar y comprender la sociedad colombiana, que se relacionaban, en uno u otro sentido, con la crítica de la herencia ética de la Modernidad que se encarnó en los ideales de libertad, solidaridad, igualdad y justicia, con lo que las autoras afirmaban que lo que estaba en crisis era la herencia cultural y ética de ese momento de apogeo o culminación de la Modernidad:

Se duda de lo que fue la certeza de los ilustrados, convencidos de la emancipación del hombre a través del progreso de la ciencia y la técnica, que se suponía irían emparejadas con el progreso moral. Se plantea una crítica a la ética universalista, formal y racional (kantiana) la cual se opondría a la sensibilidad particularista, contextualista y falibilista de la época presente. Se discuten distintos proyectos éticos. La ética kantiana centrada en la universalidad y la autonomía de la razón práctica se confronta con nuevos proyectos éticos: la ética individualista de los post-modernos, la ética comunicativa de Apel, Habermas y Rawls y la ética de los comunitaristas. La pregunta que organizó y organiza la reflexión ética, dentro del planteamiento moderno sobre qué debemos hacer, tiene hoy respuestas menos contundentes<sup>42</sup>.

La relación que las autoras establecían entre ética y educación, ponía de relieve el sentido y los fines hacia dónde dirigir la educación como práctica social:

hacer del estudiante un sujeto responsable que busca aportar, y coadyuvar en la construcción del sujeto humano como sujeto moral, y debe, entre otras finalidades, ayudar a desarrollar esa capacidad humana reflexiva que le permite

---

<sup>40</sup> *Ibíd.*, p.49

<sup>41</sup> *Ibíd.*, p.51

<sup>42</sup> Zambrano Ruth, Gómez Nelly y Montealegre, María. *Indicadores de Logro Curriculares. Hacia una fundamentación*, ... p.62

al niño, al adolescente, al adulto (de diferente manera cada uno) hacerse participante, agente activo de la vida social, de su propia vida, dándole uno u otro sentido a su existencia; hacerse responsable de sus actos, sentirse implicados por los problemas de la sociedad en que vive.<sup>43</sup>

Haciendo una crítica al proceso de modernización fundada en la racionalidad técnico-instrumental (Habermas), y refiriéndose al país como un medio social “en el que prima una estructura de relaciones verticales, altamente jerarquizadas y autoritarias”, las autoras afirmaban que “nos hemos acostumbrado hasta cierto punto a vivir en una sociedad autoritaria, donde las formas de relación que predominan son las relaciones de presión y coacción, en las cuales son escasos los espacios para buscarle y darle sentido a nuestra actividad”<sup>44</sup>. Señalaban igualmente que la ausencia de una cultura democrática había dejado profundas huellas a nivel individual y social, especialmente dentro de las instituciones educativas, enfatizando la necesidad de “cambiar el autoritarismo por la participación como un logro clave para lograr el “cambio” en la educación [...] lo cual nos potencia como sujetos éticos, como sujetos conscientes, responsables, activos frente a las condiciones sociales que vivimos”<sup>45</sup>.

Este documento planteaba entonces un eje de formación moral que articula cultura/norma/trascendencia humana. En la perspectiva de reflexionar, investigar y aportar en la constitución de sujetos morales, de contribuir a la reconstrucción social de los valores de un sistema democrático pero también a un sentido de trascendencia humana que hicieran frente a lo que denominaban "la crisis de sentido por la que atraviesa nuestras sociedades", planteaban intervenir en la cultura (transmisión y construcción de saberes y valores) desde la propuesta de una formación moral que “no se refiere sólo al desarrollo de la racionalidad moral, es decir a la capacidad de explicar y sustentar con juicios racionales las acciones, sino que también incluiría la inscripción en una normatividad y la adopción de determinados valores morales dentro del proceso

---

<sup>43</sup> *Ibíd.*, p.63

<sup>44</sup> *Ibíd.*, p.65

<sup>45</sup> *Ibíd.*, p.65

de socialización y apropiación cultural.”<sup>46</sup> Este enunciado sin embargo, no se aleja de la clásica formación moral basada en juicios racionales/interiorización de normas y valores, desde un enfoque como veremos más adelante de transmisión de valores más que desde el constructivismo moral que entraría por otra vía.

Pero definieron también la formación moral como un proceso propio del sujeto que no estaría atado exclusivamente a las exigencias de la sociedad, con una moralidad externa, sino que se definiría "principalmente en términos de sus posibilidades de una moralidad autoimpuesta, de darse él mismo los criterios (valores o principios) que orienten su actuar."<sup>47</sup> En el enfoque que asumieron sobre el desarrollo moral no solamente hicieron referencia a los juicios morales sino también a los sentimientos y las acciones morales en contextos particulares haciendo uso a la vez de categorías universales como la de justicia adoptando, desde la psicología, tres teorías explicativas del desarrollo moral: la teoría psicoanalítica, la del aprendizaje social y la cognitivo-evolutiva desarrollada por Piaget y Kohlberg, tomando en cuenta también el trabajo de Gilligan sobre la psicología del desarrollo femenino. Finalmente el documento plantea educar en y hacia la autonomía moral e intelectual afirmando que

las consecuencias de unas prácticas educativas despóticas, autocráticas, que dan como resultado individuos con poco conocimiento de sus necesidades individuales y sociales, pasivos, dependientes de diferentes autoritarismos y presiones, poco participativos y poco solidarios, con dificultades para participar en la toma de decisiones colectivas con criterios propios, nos debe llevar a ver la necesidad de repensar el sentido de la educación desde unos principios éticos explícitos, donde se le de cabida tanto a unos valores y principios universales como a unas normas y valores contextuales que elaboran los sujetos en unos u otros contextos concretos.<sup>48</sup>

Las autoras siguen la línea trazada Hoyos/Cortina de un híbrido de Universalismo/contextualismo en el que la moral dejaría de ser concebida como prohibición sin explicación y en la que una nueva ética que permitiría pensar la norma, comprender la necesidad de su creación, de tal manera que aquella no sea más una

---

<sup>46</sup> *Ibíd.*, p.66

<sup>47</sup> *Ibíd.*, p.67

<sup>48</sup> *Ibíd.*, p.72

prohibición sino una norma legítima compartida colectivamente que “les permita a los estudiantes además apropiarse de la racionalidad que justifica otras normas existentes.”<sup>49</sup>

Pero este documento tendría otra novedad respecto de la dimensión espiritual, que se presenta como diferente de una dimensión religiosa, considerando que esta última contendría sólo un tipo de valores espirituales, entre muchos otros que informaban la formación ética, la formación moral y la formación en valores estéticos. La dimensión espiritual sería "la que se expresa por la necesidad de y por la apertura a valores universales, a creencias, doctrinas, ritos, convicciones para dar sentido global y profundo a la experiencia de la propia vida y desde ella a la del mundo, a la de la historia. Se trata de valores y convicciones no negociables y por los cuales se puede estar dispuesto dar inclusive la propia vida [...] la dimensión espiritual se hace presente en los contenidos de la conciencia moral, espiritual y religiosa"<sup>50</sup>. Lo que subyace a esta definición es una noción de trascendencia social:

Estimular la convicción de que el ser humano necesita, como exigencia de su constitución, salir de sí mismo, el altruismo, la entrega generosa, abnegada y desinteresada a grandes causas como lo hicieron en este siglo Gandhi, Martín Luther King o Teresa de Calcuta, y como lo han hecho aún al precio de su propia vida y lo están haciendo, conocidos defensores de los derechos humanos y de la dignidad humana, es una de las mejores estrategias para la dinamización del proceso de trascendencia en la educación básica y media.<sup>51</sup>

El tercer documento fue el de los *Lineamientos curriculares educación ética y formación en Valores Humanos*, que también acudió al discurso de la crisis ética; y orientaría su propuesta igualmente a la idea de *proyecto de vida*. En 1998 el MEN, en cabeza del Ministro Jaime Niño, hizo una declaración pública sobre la suerte de la educación en nuestro país, y de manera particular, sobre el papel que les correspondía en ese momento a los educadores de Colombia en relación con la formación moral que la niñez y juventud del país necesitaba: “Creemos que ante cualquiera de las representaciones de la situación actual, llámenla algunos crisis de valores, llámenla otros

---

<sup>49</sup> *Ibíd.*, p.72

<sup>50</sup> *Ibíd.*, p.74

<sup>51</sup> *Ibíd.*, p.75

crisis política y social, u otros crisis de la modernidad, crisis de las razones o de los metarelatos, lo cierto es que la educación ética y moral debe precisar con mayor honestidad cuál es su verdadero alcance y cuáles sus limitaciones.”<sup>52</sup>

Los autores de los lineamientos curriculares de ética, una funcionaria del MEN y tres del Instituto Luis Carlos Galán, vieron la necesidad de fundamentar una propuesta pedagógica de educación ética basada en una mirada interdisciplinaria filosófica, sociológica, histórica y psicológica, asumiendo que la connotación política de esa educación la daría la participación que podrían tener los individuos en la discusión sobre el sentido de sus *proyectos de vida*, tanto individuales como colectivos, lo que implicaría fijar posición y adquirir responsabilidades sobre los principios éticos y políticos que trazarían la convivencia en el país.

La educación ética se planteó desde dos dimensiones de acción: “el mundo de la vida desde el cuidado y la atención de uno mismo, y el mundo de la vida desde el cuidado y la atención a los demás o lo que genéricamente llamamos, desde la antigua Grecia: el cuidado de la ciudad”<sup>53</sup>. Desde un comienzo la apuesta trazada por los autores era la búsqueda de universales éticos y políticos mínimos, tomando distancia de lo que consideraban

toda concepción que se afirme en una moral totalizante y monolítica, que Adela Cortina denomina monoteísmo valorativo, y también de aquellas posturas que optan por un relativismo cultural o politeísmo valorativo. Creemos en cambio, en la necesidad de afirmar un pluralismo que sobre la base del reconocimiento de unos valores éticos mínimos, históricamente producidos, se abra a la convivencia de diferentes ideales y concepciones éticas, que sean capaces de dialogar, y de reconocer sus acuerdos y sus diferencias [...] En este sentido creemos que es útil y necesario que convivan diferentes proyectos éticos, de acuerdo con las distintas orientaciones religiosas y laicas, donde se respeten las diferencias culturales y étnicas<sup>54</sup>.

De este modo ‘lo cultural’ (junto con ‘lo étnico’, otra forma de ‘lo cultural’), se convierte en la instancia intangible y trascendente donde están los “valores

---

<sup>52</sup> Mensaje del Ministro en: Lozano Rocío et al. *Lineamientos Curriculares en Educación Ética y Valores Humanos*. Bogotá: Cooperativa editorial magisterio, 1998, p.16

<sup>53</sup> *Ibíd.*, p.16

<sup>54</sup> *Ibíd.*, p.17

diferenciados” a respetar desde las tradiciones civiles o religiosas que han producido “versiones rivales de la ética”. Los presupuestos teóricos de los lineamientos exponen los elementos básicos de la discusión ética del momento, haciendo una mirada al contexto sociocultural colombiano y exponiendo la discusión sobre la formación de la personalidad moral vista desde diferentes teorías psicológicas. Pero es en la relación entre educación, ética y moral, y específicamente en la relación entre currículo y educación ética y moral donde se plantean los objetivos de la formación del ciudadano:

Resaltamos que dentro de los objetivos de esta propuesta de lineamientos sobre educación ética y moral se busca la formación de estudiantes y futuros ciudadanos más autónomos, que desarrollen la capacidad de discernimiento como fundamento de una ética cívica orientada hacia la construcción de una sociedad civil más participativa, más justa y más solidaria<sup>55</sup>.

He aquí el actor del *proyecto de vida colectivo*, la sociedad civil. En la perspectiva seguida por los autores, de ubicar la educación ética en las dos dimensiones del cuidado de sí y del cuidado del otro, hay una manera de leer la formación del sujeto moral como proyecto político, que dicen recoger de la tradición griega, lo que oponen a la tradición moderna, que postula un proyecto individual que no requiere de una vida colectiva, la cual solo resulta de un pacto o contrato entre personas libres investidas de derechos. El documento del MEN enfatiza en los dos problemas morales sobre los que giraba entonces la discusión en filosofía moral: la búsqueda de la felicidad y la de la justicia, el debate entre nearistotelismo y neokantismo, la tensión entre el contextualismo y el universalismo, entre la participación en la polis y la libertad individual, entre su relación con la política o con el arbitrio privado, entre el bien y la justicia, entre la autorrealización y la autonomía, entre una moral orientada a la felicidad y la otra al deber definido racionalmente. Tensiones en las que, conceptualmente, aún hoy nos movemos.

En un intento por situar teóricamente a los maestros a quienes van dirigidos los lineamientos, los autores presentaban las dos posturas críticas del racionalismo moderno ante la declaratoria del fracaso del proyecto ético de la ilustración. La primera propone o

---

<sup>55</sup> *Ibíd.*, p.19

bien un retorno al ethos premoderno(griego), o bien un relativismo moral, discusiones abordadas por los filósofos colombianos, para quienes la preocupación evidente era no caer en el relativismo. Los autores identificaban, dos orientaciones en el neoaristotelismo. Una neoconservadora que se afincaba en los discursos de la crisis moral, y la otra en la búsqueda frenética de la libertad por varios caminos: uno, el de la libre iniciativa económica y el otro, arraigado en el ámbito cultural. Estas dos perspectivas producirían una tensión entre una ética puritana impulsada por el liberalismo económico y una ética de la autorrealización, la autoexpresión y el hedonismo del liberalismo cultural. Siguiendo esta tesis del filósofo español de orientación cristiana, José María Mardones, los autores de los lineamientos identifican muy bien cuál sería el fin último de una perspectiva neoconservadora dentro del neoaristotelismo: “recuperar la salud ética, que para ellos consiste en la ética puritana del respeto al orden, a la jerarquía, al trabajo institucional, la dilación del goce, la referencia a una trascendencia”<sup>56</sup>. Tendencia por la que abogaban ciertamente algunos en el país.

La otra perspectiva neoaristotélica a la que hacía referencia el documento es la comunitarista, la cual, a partir de su crítica al racionalismo, considera imposible establecer normas de convivencia justas e imparciales sobre la base de principios abstractos, “así plantea que es necesario considerar la moralidad en el contexto de ethos concretos, de prácticas sociales, de contextos de socialización que son los que demarcan el sentido de justicia, a partir de un ideal de vida”<sup>57</sup>. De este planteamiento los autores retoman la importancia de los procesos de socialización de la formación del sujeto moral y la importancia del sentido de pertenencia del individuo a un grupo. Así se van definiendo los puntos de vista que orientan los lineamientos:

diríamos que las sociedades contemporáneas, en donde existe una gran pluralidad de valores y una tendencia hacia el individualismo hedonista, producido por la invasión de la razón instrumental en todos los campos de la vida, es necesario cimentar la vida colectiva en los ordenamientos mínimos, que

---

<sup>56</sup> *Ibíd.*, p.34

<sup>57</sup> *Ibíd.*, p.34

hagan posible el desarrollo de los proyectos individuales. Paralelamente, reconociendo la importancia de las prácticas sociales en el entramado moral, lo anterior nos lleva a plantear la necesidad de fortalecer de un lado, la función socializadora de instituciones tales como la escuela, la familia, los medios de comunicación y de otro, las organizaciones civiles cercanas al ciudadano.<sup>58</sup>

La segunda postura crítica del racionalismo moderno expuesta por los autores, propone replantear la misma modernidad, postura presentada en los *Lineamientos* a partir de dos representantes neokantianos del liberalismo político: John Rawls (contractualista) y Jürgen Habermas (Teoría de la Acción Comunicativa), citando también a Adela Cortina para enfatizar la actitud dialógica y la necesidad de establecer unos valores mínimos universales que hicieran viable la convivencia social y los diversos proyectos de vida individual.

Los autores hicieron también alusión al contexto socio-cultural del país, específicamente a la situación de violencia y crisis permanente, que para ellos se traducía en la fragmentación del tejido social, la violación de derechos humanos y la impunidad. Desde una postura comunitarista y contextualista los autores asumen que la dualidad felicidad/justicia en un proyecto ético para el país se resuelve a favor de una educación ética para la justicia: “No es nuestro caso centrar la preocupación en la felicidad individual, ni el de muchos países en el orbe, ni mucho menos una situación generalizada. Mal haríamos entonces en asumirla como base de nuestra construcción. En sociedades como la nuestra, con profundas desigualdades sociales y conflictos de matriz sociopolítica, la pregunta por la justicia adquiere un lugar central”<sup>59</sup>.

También queda explícita la distancia que toman del pragmatismo y hedonismo, planteando la exigencia de una acción educativa en el campo de la ética y la moral que se orientara a la formación del sujeto moral con “capacidades y actitudes que lo comprometan con la construcción de un proyecto de vida propio y de un proyecto ético que en el campo de lo social sustente el fortalecimiento de la sociedad civil”<sup>60</sup>.

---

<sup>58</sup> *Ibíd.*, p.35

<sup>59</sup> *Ibíd.*, p.43

<sup>60</sup> *Ibíd.*, p.45

La reflexión sobre la ética en el contexto de conflicto del país reconoció que incidía de manera directa en los procesos de educación de la formación de los valores ciudadanos que sustentan una cultura democrática.

Se trata de una crisis de cultura política de la sociedad colombiana, en un contexto de múltiples formas de violencia que han estado presentes a lo largo de las historias social y política, que han fragmentado el tejido social y propiciado la violación de derechos humanos, registrando cifras escalofriantes de atentados contra el derecho a la vida que generalmente se quedan en impunidad [...] La presencia de estas múltiples dolencias durante décadas en el país ha generado la situación social en la que los diferentes sectores se comportan ala manera de un Estado de naturaleza hobbesiano, caracterizado por un ambiente de inseguridad y confrontación permanente, que ha generado una concepción y administración de justicia privada, estructurada en códigos y valores que condujeron a la creación de verdaderos paraestados y la solución violenta los conflictos. Dicha situación de graves repercusiones en la formación de las dimensiones sociales y morales de la niñez y la juventud que viven en un ambiente desfavorable para la formación de valores como el respeto a la vida, la solidaridad, la convivencia democrática, la justicia y la igualdad [...] En esta situación de debilidad de la justicia y desigualdad social, es bastante difícil pensar que entre los sectores sociales más empobrecidos se puede encontrar un clima favorable para un proyecto ético que sustente la educación en los valores ciudadanos de la democracia porque como lo señala Adela Cortina "es indudable que, finalmente sin cierta igualdad y justicia no puede haber ciudadanía, porque los discriminados no pueden sentirse ciudadanos: ¿no es puro cinismo intentar interesar en valores cívicos de libertad, tolerancia, imparcialidad y respeto por la verdad y por el razonamiento a los que nada ganan con la república o ganan significativamente menos que otros?"<sup>61</sup>

Finalmente una formación del sujeto moral para el país es propuesta, en el documento, desde perspectivas diversas: una, desde el proceso de socialización, en especial retomando a Durkheim; otra, referida a las teorías específicas del desarrollo moral acudiendo a Piaget y Kohlberg y a algunos aportes de Freud y Vigotsky. Filosóficamente se optó por la constitución del sujeto moral hacia la autonomía/autorrealización, recogiendo de las dos tradiciones, la aristotélica y la kantiana.

Recogemos de esta manera la propuesta de varios autores de ampliar el ámbito de la moral, entendiendo que no sólo incluye los problemas de la autonomía

---

<sup>61</sup> Cortina Adela citada en: Lozano Rocío et al. *Lineamientos Curriculares en Educación Ética...* p.46

racional, sino también los problemas relacionados con la felicidad y el proyecto de vida. Se trata entonces de la moral entendida en dos niveles: en términos de valores que tienen que ver con un proyecto de vida muy personal, denominada como una ética de máximos; y en términos de construcción de criterios para evaluar las acciones e interiorizar las normas y para construir un acuerdo sobre los valores mínimos universales con la denominación de ética de mínimos<sup>62</sup>.

Desde ese eje autonomía/autorrealización se perfilaron las características de ese nuevo sujeto moral que debía formar la escuela:

personas capaces de pensar por sí mismas, de actuar por convicción personal, detener un sentido crítico, de asumir responsabilidades, que requiere reconocer sus capacidades para asumir los valores, las actitudes, las normas que le transmiten los diferentes ámbitos de socialización, al tiempo que reconoce su capacidad de apropiarse activamente de estos contenidos culturales, recrearlos y construir nuevos valores. Se trata de favorecer el desarrollo de una conciencia moral autónoma, subrayando el profundo arraigo y dependencia del ser humano del contexto cultural en el cual se forma, al tiempo que reconoce su capacidad de razonamiento, y abstracción, que le permite tomar distancia de esto que le es dado, y asumirlo críticamente a partir de valores y principios que hacen referencia a contenidos universalizables; un ejemplo de estos contenidos son los derechos humanos<sup>63</sup>.

Una forma de escuela es requerida para formar ese sujeto, que debe ser capaz de construir un proyecto de realización personal que avance hacia los que los autores llaman un proyecto laboral, profesional y, de forma más amplia, un *proyecto de vida*. Esa escuela es nombrada como un espacio multicultural, que trabajará alrededor de un proyecto ético que pudiera hacer conscientes a todos los participantes de la necesidad de unos criterios, unas normas, unas actitudes que favorecieran la convivencia y permitieran el desarrollo de los propósitos comunes e individuales:

Se requiere de instituciones capaces de formar a los ciudadanos modernos, autónomos, responsables y solidarios que se comprometan con la construcción del país que queremos los colombianos [...] La escuela debe hacer parte activa en la construcción del destino compartido de los colombianos; en ella, y a partir de ella, los espacios de diálogo y de liberación pública podrán ser ampliados y cualificados, haciendo real y viva la posibilidad de la democracia<sup>64</sup>.

---

<sup>62</sup> *Ibíd.*, p.53

<sup>63</sup> *Ibíd.*, p.55

<sup>64</sup> *Ibíd.*, p.63

Finalmente, la propuesta de los autores consideró trece componentes que serían maneras de abordar los diferentes dimensiones que integran la persona moral: 1) conocimiento, confianza y valoración de sí mismo; 2) autorregulación; 3) autorrealización; 4) *ethos* para la convivencia; 5) identidad y sentido de pertenencia; 6) sentido crítico; 7) formación ciudadana; 8) conciencia de derechos y responsabilidades; 9) competencias tecnológicas y comunicativas; 10) capacidad creativa y propositiva; 11) juicio de razonamiento moral; 12) sentimientos de vínculo y empatía y 13) actitudes de esfuerzo y responsabilidad.

Entre los componentes descritos anteriormente se resalta el uso de varios enunciados que parecen ir en concordancia con las opciones de los autores, esto es la búsqueda de la felicidad -que implicaría un trabajo sobre sí mismo-, y la búsqueda de la justicia -que exigiría el compromiso con otros-; autoconocimiento en el nivel cognitivo, autoestima en el nivel afectivo, autocontrol y autorregulación, entendido el “primero como la capacidad que de cumplir órdenes y directivas cuando las estructuras de apoyo están ausentes y el segundo como la capacidad de formular un plan de acción propio, de proyectar, orientar y supervisar la conducta personal desde el interior y de adaptarla de acuerdo con el cambio de las circunstancias”<sup>65</sup>.

Se esperó que el estudiante formulara un proyecto de vida buena y buscara la felicidad, que la convivencia social se basara en el reconocimiento, respeto y disfrute de las diferencias, en el reconocimiento de una normatividad de tipo universal compartida por todos, que posibilitara la vida en común y que tuviera como eje central la justicia y la dignidad humana. La identidad y sentido de pertenencia se esperaban fortalecidos en la relación saber universal/saberes locales. Se propuso la razón y la intuición como dos de las herramientas fundamentales para agudizar el sentido crítico. Se planteó la necesidad de desarrollar un “pensamiento flexible, crítico, antidogmático, dispuesto al cambio, entusiasmado con los nuevos retos y atento a todas las posibilidades”<sup>66</sup>, y el

---

<sup>65</sup> *Ibíd.*, p.74

<sup>66</sup> *Ibíd.*, p.79

ejercicio del juicio moral como un proceso cognitivo que permitiera reflexionar sobre los valores y ordenarlos en una jerarquía lógica.

De igual manera, se planteó una educación en *sentimientos morales* como el resentimiento, la culpa, la indignación y la solidaridad, para sensibilizar ante el dolor y la humillación ajena y provocar la reacción ante injusticias sociales, pero no se abandonó la formación para el trabajo: “La escuela deberá afianzar la idea de que lo que se desea hay que trabajarlo y que bien merece la pena el esfuerzo, ya que no hay mayor satisfacción para el ser humano que aquello que se alcanza con el trabajo, la persistencia y el esfuerzo propio”<sup>67</sup>.

La formación ciudadana se percibió orientada a la formación de subjetividades democráticas, al fortalecimiento de los espacios públicos escolares y el desarrollo en los estudiantes de la autonomía del juicio político, que les permitiría participar de manera activa en los asuntos colectivos, tanto en su comunidad escolar como en ámbitos más amplios. “La formación ciudadana se ocupará, entonces, de crear en los estudiantes la conciencia de la responsabilidad que cada uno tiene en la construcción del destino que como seres humanos todos compartimos”<sup>68</sup>.

Finalmente, las competencias propuestas suponían formar a los sujetos en el respeto y la valoración del otro, su reconocimiento como interlocutor válido, conscientes del valor de la dignidad humana y de los derechos y obligaciones que se derivaran de este valor universal. Las estrategias para la formación moral que proponían los autores pasaron por la clarificación de valores, el uso de dilemas morales, los juegos de roles, contrapunteos argumentativos, la construcción colectiva de normas y eventos de derechos humanos.

En conjunto, diremos que en estos documentos emergen enunciados que configuran un campo discursivo entorno a la demanda de unas *prácticas desí*, pero que a diferencia de las disciplinas cristianas, se soportan ahora en un saber científico como la psicología; que en nociones como la de *habilidades sociales* despliegan una serie de

---

<sup>67</sup> *Ibíd.*, p.82

<sup>68</sup> *Ibíd.*, p.83

tecnologías como la autoestima, el autodomínio, la autorregulación, el autoconocimiento y el autocontrol, técnicas “*auto*” que conducen al sujeto a realizar un trabajo sobre sí mismo en procura de alcanzar unas finalidades morales que aquí serán la autonomía y la autorrealización (o felicidad). Es, claramente, la retoma del proyecto liberal de sujeto tras la proclamada “crisis de la moral católica”, pero ahora en condiciones políticas y económicas neoliberales.

La formación en ética y valores se concibe aún como el basamento para la *constitución de ese nuevo sujeto moral*, la idea que tras las posturas divergentes, aparece como consenso estructural desde los años ochenta para dar salida a la crisis anunciada. A partir de ese consenso se desplegaron innumerables propuestas de formación, que ya venían planteándose desde la reforma curricular de 1984, con la diferencia de que en dicha reforma esa formación estaba bajo la orientación de la asignatura de Educación religiosa, moral y ética; pero ya a partir del año 94, ética y religión estarían separadas en un claro intento por secularizar la formación moral.

Pero antes de cerrar este acápite quisiera advertir que si en la descripción de los dos regímenes se ha dado la impresión de que las formas pastorales de la educación moral hubieran sucumbido a las del poder político, se debe aclarar que sólo fueron aquellas formas que se sostenían por una tradición religiosa -el catolicismo- las que se relegaron a la condición de una opción cultural susceptible de ser escogida por la elección de un individuo que asumía ahora los derechos de libertad de conciencia y de culto. Pero ello no significa que no existieran otras formas pastorales que paralelamente operaron y que solo se hacen visibles cuando se encuentra que en esa tecnología de formación centrada en los valores aparecen funcionando mancomunadamente con formas del poder político, en la producción de un sujeto moral que debe responsabilizarse de su propio proyecto de vida, como expresión moral de autonomía y autorrealización.

Aunque la formación en valores provocó menos debates que los de la enseñanza de la religión, un artículo producido por dos intelectuales de la educación caracterizaba todo este proceso como “cruzada de remoralización” en respuesta a la crisis proclamada,

y calificaban las propuestas como “salvadoras, fundadas en explicaciones funcionalistas o intelectualistas” realizadas a través de cursos de ética y de cátedras de democracia:

[...] orquestadas por la gran prensa, que señala tendenciosamente la pérdida de valores como si éstos estuvieran sustancializados en algún lugar, y el esfuerzo de la sociedad se debiera encaminar a rescatarlos, ponerlos en vigencia, alimentarlos en casa, convirtiéndose esta campaña en una cruzada por la moral y las buenas costumbres que añora el manual de urbanidad de Carreño, el catecismo del padre Astete y mayor autoridad de padres y maestros, de jueces y policías<sup>69</sup>.

Pero para los 90, educar moralmente en pos de la responsabilización de la vida, requería de algo más que del credo religioso, o de volver a Carreño y a Astete (a la urbanidad, la cívica y el catecismo), eran otras las maneras requeridas para generar más confianza en que la apuesta por construir un proyecto ético-cívico estuviera alejada de un dogmatismo religioso; y el soporte para ello era mostrar una fundamentación de carácter científico como parte de la intención de secularización. Pero ya he mostrado cómo, tras los ecos de la polémica entre la moral religiosa y la civil, la cívica y la nueva civilidad, el substrato que iba perfilando era el de las nuevas tecnologías de formación de la subjetividad moral, que ahora involucrarían la emocionalidad, las valoraciones culturales, los autorregulaciones y la asunción del conflicto personal y colectivo como escenario de un proyecto de vida, un “desarrollo moral” hacia el uso y garantía de los derechos humanos y los mínimos éticos universales. Tras el ideal ciudadano integral y multicultural, y frente a la vivencia real y cotidiana de las violencias e inequidades, se configura, de modo estructural, esta serie de tecnologías o prácticas de sí para los sujetos morales. Este nivel estructural se aseguraba, correlativamente, con un nuevo régimen de verdad: la ética civil de mínimos, desde la cual se vuelven a regular las relaciones ente Estado, Individuo y Sociedad civil.

## 2.1. *Las teorías de la educación moral*

---

<sup>69</sup> Martínez Alberto y Tamayo, Alfonso. *Ética y Educación*, p.20, en: Antolínes Rafael y Gaona Pío Fernando (compiladores). *Ética y Educación. Aportes a la polémica sobre valores*. Santa Fe de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 1996

Con la Constitución Política del 91, el camino al fortalecimiento de la secularización del país se supuso abierto, la reforma educativa dispuso una serie de prescripciones jurídicas que decían cómo lograr una ética cívica. Emergieron las metodologías, los contenidos, los enfoques, las experimentaciones y multiplicidad de propuestas. La bonanza de autores de la filosofía, la sociología y la psicología, apropiados en la discusión sobre cómo construir una ética ciudadana para Colombia, permitió que investigadores de la educación moral y maestros asumieran las discusiones kantianas y aristotélicas sobre si los valores eminentes serían la felicidad o la justicia. Piaget y Kohlberg marcarían la pauta en la definición de nuevas estrategias para la moralización de los escolares, entre ellas las sugeridas por el Informe Delors. Parecía inaugurarse así una nueva era de aspiraciones laicistas de moralidad y la esperanza en que una ética civil ayudara por fin a superar la crisis del país.

Para situar al lector en las distintas orientaciones teórico-metodológicas de la educación moral que circularon por el país, acudo a dos documentos producidos también en el período de estudio y que cumplen una doble función, la primera como fuente que muestra las elaboraciones que tuvieron que hacerse para fundamentar la propuesta de una ética cívica; y la segunda, como referencia para poder situar tanto las experimentaciones pedagógicas que realizaron los maestros abocados a la demanda de una nueva formación moral, como también el lenguaje usado por buena parte de los documentos producidos desde mediados de los 90 sobre el tema de la educación ética.

La clasificación que hacen Jaime Yáñez y Angélica Fonseca, profesores de la Universidad Nacional, en el 2003 y Jorge Mesa, rector del colegio San José de Barranquilla, en el 2004, ambos con tesis doctorales sobre educación moral, permite identificar tres grupos de perspectivas teóricas que propusieron estrategias pedagógicas para el desarrollo del juicio moral y los valores, según la concepción ética que asumen y que ponen de manifiesto la tensión entre individuo y comunidad y la forma como entienden el desarrollo del individuo.

El primer grupo estaría conformado por aquellas estrategias que observan lo moral según una serie de valores independientes que podrían variar de acuerdo a la

situación, la época histórica o la concepción ideológica que se busque difundir. Se presentan allí los modelos de “clarificación de valores”, “transmisión de valores” o “educación del carácter” y el “análisis de valores”.

En este primer grupo, tal como Yáñez y Fonseca afirman, se recogen algunas propuestas que tuvieron su origen en ideas religiosas e ideológicas que, si bien posibilitaron una preocupación por la dignidad y la libertad humanas, no desarrollaron una manera clara de proceder que “permitiera diferenciar los valores y decidir sobre la primacía de alguno de ellos en situaciones de conflicto, además que evitara caer en el uso indiscriminado de medios para la consecución de algunos fines reconocidos como loables”<sup>70</sup>.

Una de esas propuestas es la “clarificación de valores”, que surgió en Estados Unidos en la década de los años sesenta del siglo XX, como reacción a la educación moral tradicional. La intención es la de facultar a los estudiantes para ser los únicos responsables de sus valores, los jueces últimos de aquéllos valores que pueden orientar sus vidas, pues se consideró que hacer algo distinto sería doctrinario, lo que significaba una educación moral que no respetaba la autonomía de los estudiantes. Los valores morales son concebidos como cuestiones de conciencia personal pero que está estrechamente relacionada con los valores representativos de su grupo social. Mesa afirma que en este enfoque las estrategias pedagógicas privilegian el que los estudiantes expresen sus pareceres y sus valores y el rol del profesor se limita a garantizar el respeto hacia esas opiniones. El profesor es concebido como facilitador del proceso: “dejar a los alumnos a la merced de sus propios medios y apoyar sus valores es la consigna”<sup>71</sup>. Tanto Mesa como Yáñez y Fonseca recogen críticas a este enfoque que es considerado en extremo individualista, al no permitirle al individuo reconocer principios universales en aras de no querer imponerle una jerarquización de valores.

---

<sup>70</sup>Yáñez Canal Jaime y Fonseca María Angélica. *Teorías y narraciones sobre la educación moral*. En: Revista Colombiana de Educación. No. 45, Bogotá: UPN, 2003, p.101

<sup>71</sup>Mesa J. A. *Tendencias actuales en la educación moral...* p. 17. En: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=77320101>

El enfoque de la “educación del carácter” (Mesa) o de la “transmisión de valores” (Yáñez y Fonseca), es el enfoque más antiguo y si se quiere más tradicional de la educación moral. Su finalidad es la de inculcar en los estudiantes valores que se consideran moralmente correctos dentro de su grupo social, y “moldear” así de manera positiva el carácter. Se inspira en la visión aristotélica de “la vida buena como práctica habitual de las virtudes”. La educación del carácter plantea a la educación moral ayudar activa y deliberadamente a los estudiantes a desarrollar un buen carácter. En general, los autores que consulta Mesa sostienen que hay unas virtudes o valores universales que se necesitan para la vida y que por ello deben inculcarse más allá de la diversidad y el respeto a la libertad personal. Esta perspectiva da prioridad a la comunidad ya que el bien común está por encima del bien particular del individuo: “La educación del carácter desarrolla una intuición básica que otros enfoques descuidan: educación moral debe integrar el corazón, la cabeza y las manos, es decir, debe involucrar no sólo la razón sino los sentimientos y el comportamiento. En éste sentido, el concepto de carácter, aunque desprestigiado en la psicología actual representa una puesta por una visión integral del ser humano”<sup>72</sup>.

Las estrategias pedagógicas expuestas en este enfoque pasan por la utilización de biografías ejemplarizantes, hasta campañas por el valor del mes o del año; carteleras en las que se hace propaganda a algunos valores. Las críticas a este enfoque señalan la tendencia adoctrinadora que vulnera la autonomía de los estudiantes y los ubica en una postura pasiva en la adquisición de conocimiento moral.

El último enfoque - análisis de valores - es descrito por Yáñez y Fonseca como un punto intermedio entre los dos anteriores y tiene como objetivo desarrollar en los estudiantes capacidades intelectuales que les permitan analizar de manera lógica los problemas desde distintas perspectivas. Para el autor el problema de este modelo es que convierte lo moral en una materia donde se habrían de adquirir una serie de contenidos e

---

<sup>72</sup>Ibíd., p.19

informaciones sin un impacto directo en las actitudes del estudiante, ni una necesidad de contemplar algunos aspectos éticos en su actuar cotidiano.

El segundo grupo estaría compuesto por aquellas estrategias que conciben lo ético como procedimientos cognitivos universales que posibilitan la evaluación de situaciones dilemáticas (en particular el modelo progresivo de Kohlberg y modelo discursivo realista de Oser).

Según Kohlberg, el fin de la educación moral no es hacer a los niños “buenos” sino ayudarlos a desarrollar sus juicios morales e intuiciones para que puedan ponerlos en práctica en la interpretación y solución de problemas morales. Por ello, Kohlberg construye su teoría del desarrollo moral, recogiendo tesis de Piaget y Dewey, bajo la idea de que niños y jóvenes –a través de sus experiencias de vida– adoptan posiciones morales que pueden validarse y conceptualizarse, y así, con base en datos empíricos sobre ello, logra demostrar el progreso del desarrollo moral en un modelo de estadios, que se basa en el paradigma psicológico del *desarrollo cognoscitivo*.

El enfoque del desarrollo moral expuesto por Kohlberg está basado en la discusión de dilemas morales. La educación moral es concebida como la discusión de dilemas que a través del conflicto cognitivo lleva al desarrollo moral. Los estudiantes discuten dilemas morales hipotéticos que buscará estimular el desarrollo moral a través del ejercicio racional de la documentación. Así, los estudiantes logran avanzar a nuevos estadios hasta llegar finalmente al más alto, llamado de la *ética universal de principios*, en el que la justicia es el principio fundamental de los juicios morales que orienta la vida. La meta es estimular el desarrollo natural del razonamiento y las habilidades morales de los estudiantes hacia ese fin de la justicia. Este primer enfoque prometía un método relativamente fácil y basado en resultados científicamente validados.

En esta estrategia los estudiantes deben debatir sobre dilemas hipotéticos que plantean un conflicto de valores en una situación cotidiana. Supone que, “a través del ejercicio ‘racional’ de la argumentación en el que deben plantear varias alternativas, se estimula el desarrollo moral y se logra que los escolares avancen a nuevos estadios hasta llegar finalmente al más alto, llamado de la ética universal, segundo estadio del nivel

post-convencional en el que la justicia, entendida como equidad y reciprocidad en las relaciones humanas, es el principio fundamental”<sup>73</sup>.

Tanto para Mesa como para Yáñez y Fonseca, este enfoque descansa sobre una visión kantiana individualista de la vida humana, en la que el valor más grande es el de la autonomía personal, y aunque no niega la dimensión social y comunitaria del desarrollo moral, la pone al servicio del desarrollo individual. Por tanto, Kohlberg se ubica en una posición liberal según la cual la comunidad es meramente un recurso para estimular el desarrollo moral del individuo y el fin de la educación moral no es formar el buen carácter de los niños sino ayudarlos a desarrollar sus juicios morales e intuiciones para que puedan ponerlos en práctica en la interpretación y solución de problemas morales.

La otra perspectiva que replantea la del “desarrollo moral” la ha propuesto el mismo Kohlberg desde la idea de *la escuela justa*. Es un modelo educativo basado en el gobierno democrático de la escuela y el respeto por los derechos humanos.

El modelo de comunidad justa escolar parte de la pregunta: “¿Cómo se pueden reestructurar las instituciones educativas para permitir, e incluso promover, la participación de los estudiantes, de manera que éstos puedan aprender a conciliar sus intereses con los intereses de la sociedad y sus instituciones?” (Kohlberg, 1997); y sus principales fines pueden enunciarse de la siguiente manera (1) crear y adaptar reglas justificadas y compartidas por todos los participantes de la comunidad escolar; (2) estimular la competencia sobre el juicio moral; (3) conseguir que los estudiantes mantengan congruencia entre el juicio moral y la acción moral; (4) formar a los estudiantes en la empatía moral, potenciando a su vez el compromiso prosocial; y (5) desarrollar un sistema de valores basado en la tolerancia y en la amplitud de miras (Oser, 1995)<sup>74</sup>

Yáñez y Fonseca muestran que han sido muchos los modelos educativos que se han derivado de estas distintas propuestas Kohlberianas, uno de ellos es el planteado por Fritz Oser, quien, desde su teoría de la moralidad del discurso, creó una estrategia para la educación moral que se centra en la importancia de los procesos comunicativos

---

<sup>73</sup> *Ibíd.*, p.24

<sup>74</sup> Yáñez Canal Jaime y Fonseca María Angélica. *Teorías y narraciones sobre la educación moral...* p.111

subjetivos. Este modelo llamado “discursivo realista” adopta en parte del modelo de Kohlberg su metodología de debate intragrupal sobre situaciones que se ofrecen como problemas morales. El tipo de debate sobre el que se funda esta aproximación, debe ser conducido por los maestros, quienes tienen la tarea no sólo de participar como un contendor más en la discusión sino también de valorar los aportes de los estudiantes, así como mostrar sus puntos débiles y contrastar todos los argumentos planteados, para que de este modo el grupo pueda cada vez ir acercándose más a un punto de vista de la situación y a la consideración de la mejor solución posible. El objetivo final de estas discusiones es llegar a lo que podría describirse como una especie de universalismo restringido; es decir, a un acuerdo general para la solución del problema o pregunta, sin que ésta se asuma como una estrategia general para solucionar problemas morales. El fin es desarrollar estructuras de pensamiento, pero siempre bajo la idea de que esas estructuras son flexibles y variables.

Los autores observan que en esta propuesta el desempeño del maestro es de importancia vital para el desarrollo eficaz de las discusiones dentro del enfoque discursivo, “razón por la que Oser llama a los educadores a generar siempre discursos realistas; es decir, a procurar que en su discurso se evidencien formas de equilibrio entre la ética del cuidado, la justicia y la veracidad, respetando los argumentos y la autonomía de los estudiantes”<sup>75</sup>.

El tercer grupo identificado por Mesa, Yáñez y Fonseca, estaría conformado “por los modelos que observan lo ético como parte de un mundo presuposicional comunitario que determina nuestros juicios y nuestros actos de reconocimiento y de pertenencia”<sup>76</sup>. En esta tendencia se incluyen el modelo de Puka y los “modelos ético-narrativos” de Nussbaum y Rorty, identificados por Yáñez y Fonseca; y el de la “ética del cuidado” de Gilligan, incluido por Mesa. Los modelos ético-narrativos asumen que los juicios morales serían la expresión de una tradición y la pertenencia a dicha tradición posibilitaría reconocer a aquellos a quienes consideramos semejantes e impulsa a

---

<sup>75</sup> *Ibíd.*, p.113

<sup>76</sup> *Ibíd.*, p.114

defender cierto tipo de símbolos, personajes, narraciones o instituciones con los que un individuo se identifica y sobre los que constituye su sentido de pertenencia y de identidad.

Puka considera muy valioso para el desarrollo del razonamiento moral de niños y jóvenes, el hecho de que dialoguen o compartan con personas que se hayan visto confrontadas moralmente, o que hayan experimentado dificultades que les hayan puesto a reconsiderar sus valores, puesto que lo que busca este modelo es lograr que la juventud desarrolle una especie de “coraje moral” que les permita aprender a resolver sus propios conflictos [...] Martha Nussbaum y Richard Rorty sugieren igualmente la utilización de la literatura y otras formas de arte en los propósitos pedagógicos de desarrollar los juicios y sentidos morales. La literatura posibilita crear nuevos mundos de significación a través de historias y narraciones, que de manera extensa construyen o amplían un trasfondo presuposicional que nos permitirá ver bajo otra mirada nuestra cotidianidad o descubrir algunos aspectos de otros mundos que han estado alejados de nuestras habituales maneras de interacción.<sup>77</sup>

Las estrategias pedagógicas esbozadas por este enfoque van desde el uso de la literatura y otras formas de arte para desarrollar los juicios y sentidos morales, que son concebidos como parte de discursos narrativos que ayudarían a sensibilizar a los individuos para construir nuevos sentidos valorativos.

El otro enfoque de este grupo es el de la “educación moral del cuidado” que surge de la crítica de Carol Gilligan, discípula de Kohlberg y quien vio en su teoría lo que llamó un descuido y minusvaloración de la importancia de la experiencia femenina en el campo moral: la experiencia del cuidado como preocupación por las relaciones cariñosas entre los seres humanos. Nel Noddings, seguidora de Gilligan, sostiene que la educación moral es principalmente la promoción de relaciones cariñosas. El énfasis en la justicia y la autonomía moral de Kohlberg se desplaza hacia la capacidad de vincularse y querer a los otros. Noddings reemplaza la concepción liberal de los seres humanos como individuos que persiguen su propio interés por la del ser relacional que busca establecer y mantener relaciones satisfactorias. La estrategia pedagógica que propone este enfoque es la de construir un currículo escolar en el que los estudiantes aprendan a crear y

---

<sup>77</sup> *Ibíd.*, p.115

mantener relaciones de cuidado con los demás, con las plantas con los animales, las cosas y las ideas. Para ello, recomienda algunas estrategias: trabajo cooperativo, relaciones cercanas entre maestros y educandos, participación en las decisiones de la escuela en torno a normas, asignaturas y planeación, entre otras.

Mientras Mesa adopta una medida ecléctica de los tres grupos, Yáñez y Fonseca se inclinan por esta última perspectiva para proponer un lugar de reflexión que guie la acción de educar moralmente en el país.

Cuando una cultura se ha sensibilizado sobre la consideración de su semejante y ha hecho de la cotidianidad un espacio para construir el respeto y la necesidad de crear formas de control, de censura y de confianza social, es cuando el discurso sobre las obligaciones y responsabilidades ciudadanas se hace posible. La ciudadanía y el discurso sobre el respeto de los derechos del otro, al igual que la posibilidad de desarrollar un discurso político que deje de considerar el poder como figura de abuso, donde todos se puedan sentir comprometidos, es sólo la manifestación explícita de una cultura que se ha propuesto en su cotidianidad instaurar la preocupación por el otro en todos los intercambios humanos. Independientemente de la formulación obvia que se pudiera hacer al reclamar condiciones de justicia social como condición del desarrollo moral y de los discursos que abogan sobre precedencias de gallinas sobre huevos, o viceversa, es importante recomendar un nuevo papel de ciertos mecanismos culturales. Sin desconocer un debate público sobre políticas sociales, o sobre legislación y reconocimiento de derechos fundamentales, los educadores debemos reclamar mayor presencia en espacios abiertos de educación ciudadana. El discurso educativo debe explorar campos más amplios que el salón de clase y que tengan un impacto más allá de los procesos formales de instrucción. Los medios masivos de comunicación, los espacios de distribución o creación artística y las campañas publicitarias deben ser espacios donde las personas preocupadas por nuestro desarrollo ciudadano tengan su voz. Al igual que la Alemania de la posguerra, deberíamos crear espacios en la televisión, en las aulas de clase o en los encuentros comunitarios para pensar sobre las atrocidades de la guerra, sobre nuestras maneras de interactuar en la cotidianidad, sobre nuestras maneras de asumir las responsabilidades, nuestros compromisos laborales y nuestras obligaciones ante la comunidad<sup>78</sup>.

Algunos pedagogos, partir de los 90, asumieron el reto de explorar otras formas de educar moralmente a sus estudiantes, siguiendo de manera consciente o no algunas de las características de las estrategias de los tres grupos que Yáñez, Fonseca y Mesa

---

<sup>78</sup> *Ibíd.*, p.116

identificaron. Quizá una de las primeras experiencias fue la del Colegio Merani en Bogotá, bajo la dirección de Miguel de Zubiría<sup>79</sup>, a quien he citado en el segundo capítulo por su extensa argumentación sobre el declive de la moral en el libro que publicó en 1995 titulado *Formación de Valores y actitudes*. En este texto además cuenta cómo desde 1993 crea un programa de análisis valorativo basado en el modelo de pedagogía conceptual, que consistía en “formar en valores y actitudes autónomos que capaciten a los estudiantes para valorar, juzgar, optar, y, por último definir su propio proyecto de vida”<sup>80</sup>. La publicación de esta experiencia, iba acompañada de la pretensión de ser un modelo para otras instituciones escolares, por lo que se extendía no sólo en describir paso a paso la formulación del programa sino en una sofisticada construcción teórica sobre los valores humanos basada en la psicología, especialmente en la teoría de las motivaciones y la psicología evolutiva, proponiendo para la evaluación de los valores y las actitudes procedimientos como los test sicométricos, test proyectivos, cuestionarios de intereses y registros descriptivos.

El pronunciamiento de Guillermo Hoyos en el 2000, sobre la necesidad de educar en valores, muestra lo que sería una forma de actuación en muchas escuelas en su tarea de educar moralmente a los nuevos ciudadanos:

[...] para reconstruir así la sociedad hay que rediseñar un tipo de educación que forme, inclusive bajo el fuego de hoy y en tiempos de guerra, ciudadanos pluralistas, capaces de comprometerse con el bien común desde una concepción de lo público íntimamente relacionada con lo privado. Sólo una sociedad civil fuerte puede dar legitimidad a un Estado Social de Derecho democrático. La educación debe orientarse ante todo a construir esta sociedad civil. Por ello es urgente que una educación en valores para la convivencia y la democracia goce a su vez de la legitimidad social necesaria para poder realizar su tarea<sup>81</sup>.

---

<sup>79</sup>Los hermanos Julián y Miguel de Zubiría, economista y psicólogo respectivamente, son reconocidos en el país por haber iniciado en 1988 una experiencia pedagógica destinada a niños con inteligencia superior que desarrollaron en su Instituto Alberto Merani, llamado así en honor al psicólogo Argentino. Ambos desarrollaron un modelo pedagógico para el desarrollo del pensamiento, la autonomía y la comprensión lectora que se conoce como *pedagogía conceptual*. Miguel De Zubiría creará años más tarde la Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Merani

<sup>80</sup> De Zubiría Miguel, *Formación de valores y actitudes...*, p.64

<sup>81</sup>Ruiz Silva Alexander. *Pedagogía en valores: hacia una filosofía moral y política de la educación*. Bogotá: plaza y Janes, 2000, p.18

## 2.2. *La ciudadanía en los proyectos de aula de los maestros*

A todas estas propuestas de los intelectuales del campo educativo, parecieron responder grupos de maestros de base, a quienes les surgía la necesidad de generar una ruptura en la cultura escolar que pasara de la preocupación por la disciplina del orden a la formación en valores humanos y a la asunción de los conflictos morales, tanto en los estudiantes como en los maestros, como formas para alcanzar una *ética pública*.

Reconocieron abiertamente el conflicto y con ello repensaron la noción de autoridad del maestro, ya no como guardián de la disciplina sino en una nueva función que le venían en todo caso anunciando desde fuera: el maestro como *guía*, como acompañante del estudiante en esa misión de generar su propio *proyecto de vida*. En esa labor algunos ‘eligieron’ unos valores por sobre otros en sus proyectos pedagógicos de formación moral, yendo de los más convencionales como la justicia hasta los más “alternativos” como la charla, el juego, la sensibilidad, la incertidumbre, el goce estético, el caos, el afecto, la diversidad y el conversatorio.

La exploración que los maestros empezaron a hacer de otras formas de construcción de convivencia a partir de la formación en valores ciudadanos, partía de preguntarse

por el papel de la escuela en la construcción de una nueva convivencia en el país y nos planteamos la necesidad de generar una ruptura en la cultura escolar que pasara de la preocupación por la disciplina del orden a la formación en valores humanos y la asunción de los conflictos morales, tanto en los/as estudiantes como en los maestros/as. La escuela, como institución, tiene una gran preocupación por la disciplina, más no por la formación moral, explicitada en un proyecto institucional construido intencionalmente por sus miembros<sup>82</sup>.

Así, estos maestros asumieron que los conflictos morales no eran asunto del orden de lo privado sino del ámbito de lo público. Sus elaboraciones surgían de la apropiación de la teoría moral que acudió a una mezcla variopinta de todas las fuentes ya

---

<sup>82</sup> Boada Mercedes. *Convivencia y Valores Humanos para formar una ética pública*. Informe final de Investigación de aula. Colegio Rómulo Gallegos- IDEP, 2001, p.2

reseñadas, y empezaron a acudir y a citar autores como Victoria Camps, Adela Cortina, Carlos Cullen, Guillermo Hoyos y Antanas Mockus, así como a diversas teorías: la teoría del desarrollo moral de Kohlberg, la teoría del conflicto de Lederach y la propuesta cognitiva de Humberto Maturana. También adoptaron materiales como el producido por la Consejería Presidencial para los Derechos Humanos, la propuesta de formación de Valores de la OEI y la Universidad de Barcelona y los materiales producidos por el instituto Luis Carlos Galán, además de la legislación producida sobre el tema.

Parafraseando a Guillermo Hoyos, podemos decir que hoy más que en ninguna otra época, cobra vigencia y sentido pensar en el papel que ha asumido y puede asumir la educación en la construcción de una sociedad pacífica, tolerante y justa, situación que nos ubica en la impronta de revisar tanto la relación entre educación y formación de ciudadanos como la contribución de la práctica pedagógica a la construcción de la sociedad y del ciudadano que hoy cohabita en nuestro país, hecho que posibilita comprender el papel de la formación para la convivencia ciudadana desde el punto de vista de la formación ética, la educación en valores y la participación democrática<sup>83</sup>

Las elaboraciones propias sobre la convivencia escolar, llevaron a este grupo de maestros a hacer sus propias definiciones, lo cual se hace visible desde la condición de situarlos en el marco del discurso del *maestro investigador/innovador* agenciado por distintas instituciones, en el caso que cito, por el IDEP:

La convivencia escolar es la interrelación de los distintos integrantes de los estamentos educativos basados en principios, valores y normas, donde se respetan y se aceptan las diferencias. Por otra parte, se caracteriza por la capacidad de escucha a todos los miembros de la comunidad educativa, en especial al alumno. Calidez en el trato de todos, sin agresividad verbal y física. Respeto a la singularidad. Sinceridad en las relaciones interpersonales. Menos relaciones de poder, entendidas como el ejercicio de relaciones democráticas. Padres comprometidos con sus obligaciones. Ambientes agradables y motivantes de aprendizaje. Compartir los saberes, los logros alcanzados para implementarlos con los alumnos. Respeto por lo ajeno. Planeación y realización de las actividades escolares con responsabilidad, seriedad y cumplimiento. Empleo del diálogo como principal instrumento de comunicación en la comunidad educativa<sup>84</sup>.

---

<sup>83</sup> *Ibíd.*, p.32

<sup>84</sup> *Ibíd.*, p.35

Conscientes de las demandas que se les estaban haciendo desde diversos espacios de la sociedad respecto al papel de la escuela en la formación de ciudadanía, estos maestros consideraban que era desde “la escuela, en el ejercicio diario de la participación y el diálogo, como aprendemos a ser ciudadanos, a reconocer nuestros derechos y deberes, y a defenderlos para cada uno de nosotros y para el resto de la población”<sup>85</sup>. Vieron con claridad esa tensión, planteada tan insistentemente los expertos, entre una institución disciplinaria como la escuela y la pretensión de democratizarla y asumirla como parte de la esfera pública, como “el primer ámbito de actuación pública del niño”.

Comprender la convivencia en una institución, en el entendido de que las instituciones son cuerpos normativos jurídico-culturales compuestos de ideas, valores, creencias, leyes, que determinan las formas de intercambio social, supone, reconocer el entrecruzamiento de planos o ámbitos constituidos por la institución misma, como son su propio modo organizacional, su historia, sus rasgos y redes de interrelación, sus protagonistas y quehacer que les son propios (Ianini y Pérez, 1998). En fin, lo que está establecido, instituido. Construir nuevas formas de convivencia en la escuela o como dirían Ianini y Pérez, para pasar de la instituido a lo instituyente implica problematizar los planos o ámbitos en que esta se configura<sup>86</sup>

El equipo de maestros investigadores describió en detalle en su informe cada espacio, cada aspecto de la organización institucional, cada sujeto, cada rol y recogió las opiniones y percepciones de cada uno, las analizó y las elaboró. Reconoció las causas de sus conflictos, los clasificó y tipificó, los ubicó en distintos escenarios y se ingenió los modos de afrontarlos. El tema de la convivencia escolar y el conflicto siguió mostrando la tensión entre libertad/autoridad y entre participación/norma, lo que no pasó desapercibido a sus reflexiones. Su análisis de la relación entre norma-conflicto-convivencia, es elemental: la norma es un regulador de la convivencia, esta es una construcción de los sujetos, por tanto los pactos, acuerdos y compromisos para convivir son el punto de referencia.

---

<sup>85</sup> *Ibíd.*, p.122

<sup>86</sup> *Ibíd.*, p.42

La propuesta pedagógica que llamaron *Hacia la construcción de una comunidad educativa, justa, autónoma y democrática*, implicó todo un modelo pensado por los propios maestros y desde la misma escuela, recogiendo además lecturas de Kohlberg sobre la idea de comunidad justa, distintas a las circuladas mayoritariamente sobre su propuesta de dilemas morales, y de textos de Dewey sobre la relación educación-democracia. Es la potencia de la apropiación que los maestros hicieron en este período para la construcción de un saber propio, el pedagógico, que lograron articular con lo político.

Un proyecto de formación para una ética pública, civil o ciudadana en la escuela proponía que los sujetos pudieran tomar sus propias decisiones en todos los órdenes: morales, afectivas y políticas. Se presumió que velar por los proyectos individuales de felicidad no reñiría con los proyectos colectivos de justicia, “es aquí donde aparece el sentido de lo público, en el cual los ciudadanos además de trabajar su proyecto de vida feliz, concurren a proyectos en los cuales aceptan valores éticos comunes o mínimos de justicia, necesarios en cualquier sociedad pluralista”<sup>87</sup>.

Se puede afirmar que en estos proyectos de aula, la dimensión política de la moral se pone de presente como alternativa fundamental en la reconstrucción de lo social y lo público. En el informe de investigación se encuentran referencias a lo afirmado por Cortina, quien aseguraba que construir una sociedad civil exigiría transmitir los valores éticos que la sociedad cree como válidos, los maestros entonces infirieron que el momento crucial para hacerlo era en la infancia y en la adolescencia, con lo que la ciudadanía así se convierte en *ontología moral*.

De ahí que debe contribuir a ello la educación formal de la escuela y la informal, dada por la familia, los amigos, la calle, los medios de comunicación y el ambiente social. Para el caso de la escuela, no basta, entonces, que se preocupe por formar las habilidades técnicas, se requiere la formación ciudadana, no a través de la repetición de la Constitución Política y las leyes, ni del castigo, sino llegando a lo más profundo del ser mismo, pues el mundo de hoy obliga a las personas, desde muy temprana edad, a tomar decisiones de orden moral, es decir a asumir desde su autonomía la “ciudadanía moral”<sup>88</sup>.

---

<sup>87</sup> *Ibíd.*, p.123

<sup>88</sup> Cortina, 1999, citada en *Ibíd.*, p.123

En otro proyecto pedagógico en formación de valores, lo que aparece como asunto de gobierno escolar es la relación norma/autoridad:

Esta postura implica tener más conflictos con las normas pensadas desde la función de autoridad y control del maestro en tensión con la función de guía y acompañamiento personal, entonces ¿cuál es el umbral tolerable de relación interpersonal entre maestros del alumno, para la institución educativa?” Todo reglamento, por definición constituye un conjunto de normas o patrones que regulan las relaciones entre las personas, lo mismo que las relaciones entre las entidades y las personas. Siendo esto así, las relaciones y la vida misma quedan supeditadas a las normas. Esto llega al extremo pautar los comportamientos humanos, haciendo que el criterio que determina lo que conviene o no conviene, lo justo por lo injusto, lo bueno por lo malo, esté definido por la norma. Quién no cumpla la norma obra mal, está en el error. La norma se convierte así en un poder absoluto que está por encima de los seres humanos, de sus circunstancias o de su realidad. La importante no son las personas sino las normas. El objetivo es cumplir las normas y no el ser humano. Muchas veces desde la norma se sacrifica lo más humano posible del hombre. Entonces ¿qué se propone? ¿La anarquía? No, se propone sustituir el reglamento por criterios, los criterios son elementos de juicio desde los cuales se piensa la vida, los criterios se refieren a una manera de pensar, de ser y de hacer... una forma deber el mundo y de entenderlo... lo que hay que construir son criterios para la convivencia, para el progreso, para el amor. La relación pedagógica es fundamentalmente una relación de amor, éste es el amor y no desde el reglamento desde donde se tiene que decir, que se hace, por qué, para qué y cómo<sup>89</sup>.

Aceptando el desafío del momento histórico, las maestras autoras de esta experiencia consideraron cómo construir proyectos colectivos en medio de la diferencia, asumiendo que si bien los valores son principios que orientan la acción de un colectivo, estos surgirían a partir de las dinámicas de solución de problemas y satisfacción de necesidades sentidas por la comunidad y no como “un ideal u objetivo al que se llega a través del desarrollo de ciertas actividades dirigidas intencionalmente o reflexionando discursos elaborados para tales fines”<sup>90</sup>.

Su propuesta quiso ir más allá de los contenidos y probar lo que nombraron como “otras formas que tienen existencia en la escuela pero que esta no toma en cuenta, tales

---

<sup>89</sup>Valderrama Nancy, Ramírez María del Pilar y Uribe Gisela. *Gocemos la escuela como propuesta para desarrollar valores alternativos*. Centro Educativo Distrital Antonio Nariño- IDEP: Bogotá, 2001, p.12

<sup>90</sup> *Ibíd.*, p.14

como la charla, el juego, otros valores que circulan en la vida propia del ser humano, como la sensibilidad, la incertidumbre, el goce estético, el caos y el conversatorio, como valores que hemos llamado alternativos”<sup>91</sup>.

Esta fue una experiencia ‘innovadora’ clasificada así por la entidad que los apoyó. El equipo de innovación se aproximó a una propuesta pedagógica que le diera cabida a un sujeto con posibilidades de crear, de sentir, de gozar estéticamente expresiones y representaciones a través del cuerpo, del lenguaje del movimiento, mediante la realización de encuentros con el cuerpo, los lenguajes, los juegos teatrales, la música, la plástica y la literatura, como una alternativa para el manejo del conflicto y la violencia, en aras de favorecer una convivencia que le permitiera a los diferentes sujetos reconocerse en su diversidad cultural. Otra de las apuestas era la mediación del sujeto a través del trabajo artístico como “potenciador por ejemplo de procesos de autorregulación del niño versus las medidas de seguimiento y control establecidas por el manual de convivencia, si tenemos en cuenta que a los talleres de expresión artística asisten los niños que presentan problemas de comportamiento”<sup>92</sup>

El lugar otorgado a la construcción participativa de la norma se planteó como requisito *sine qua non* para construir convivencia en la escuela, tema que emerge con una paradoja: *la democratización del escenario escolar –léase el reconocimiento de la diversidad- significó la entrada del conflicto a la escuela*. Así, tanto la legislación, como los expertos y hasta los mismos maestros, planteaban que era importante que los estudiantes tuvieran en cuenta y discutieran los puntos de vista de compañeros y personas de autoridad para analizar las normas ya establecidas y construir otras que buscaran regular la vida en común, en condiciones de equidad para todos. También se buscó el cumplimiento de las normas que fueran determinadas por decisión común y que juzgaran los actos derivados de su aplicación, en función del valor de sus fundamentos y la intención que encerraran las mismas, reconociendo su responsabilidad y aceptando las consecuencias por las transgresiones. La gestión de la Institución debía promover un

---

<sup>91</sup> *Ibíd.*, p.22

<sup>92</sup> *Ibíd.*, p.16

clima de diálogo de construcción y concertación sobre unos objetivos comunes, con la participación de los diferentes actores de la comunidad escolar y poner a prueba valores de justicia, cooperación y solidaridad. Para ello se diseñaron espacios de participación y de construcción consensuada de normas y procedimientos que permitieran la resolución de conflictos mediante la celebración de acuerdos, como la elaboración del Proyecto Educativo Institucional, el gobierno escolar y el manual de convivencia.

El tema de la norma no es nuevo en la escuela, sin embargo la estrategia ahora era la de lograr la comprensión sobre la construcción de la norma y no ya la imposición, se buscaba que el estudiante asumiera que en su ejercicio de autonomía incorporara la práctica del autogobierno y el cumplimiento de la norma por convicción más que por temor a la sanción legal o moral. La norma- normatividad, la norma-normación y la norma-normalización confluyeron en el espacio de la forma escuela-democrática.

### **3. A modo de síntesis**

Las reformas educativas, al ser rastreadas como eventos empíricos- históricos, se manifiestan como estrategias del poder político para regular sujetos, instituciones y saberes, pero su movimiento no ha sido homogéneo ni lineal: algunas muestran una intención progresista, una ilusión de avanzar hacia estadios superiores, a través del despliegue de medidas que al ser aplicadas presumen un cambio ‘significativamente cualitativo’, lo que no supone que no se gesten resistencias, como la ocurrida desde 1978 a 1984, pero en otros casos concita consensos como la reforma educativa de 1994.

Estas reformas descritas contienen un andamiaje discursivo que ha producido ciertos efectos de subjetivación, que para nuestro caso, suponen un ciudadano cada vez mejor formado en la dirección de la subjetividad liberal, y de la incorporación de franjas de la subjetividad antes poco alcanzadas –como la afectividad o la comunicación-.

En el plano político, esto configura una práctica de ciudadanía que garantiza la pervivencia de una dinámica de reclamo y conquista de derechos, que

siempre estarán en mora de ser reconocidos o en la posibilidad de vulneración o de reivindicación permanente, para lo cual se requeriría una gradual perfección del ejercicio político de la ciudadanía. En el plano de la “subjetivación”, es decir, de las dimensiones de la vida que deberán sustentar el modo de vida ciudadano, el logro de una personalidad autónoma, tolerante, reflexiva y solidaria es el requisito “psicológico” que debe ser alcanzado. Este doble juego es lo que se ha configurado como tecnología de gobierno, que opera en la relación entre lo individual y lo político y que funciona de manera paradójica, pues mientras señala la sujeción de los individuos a unas reglas, a su vez le reconoce una libertad que hace posible la emergencia de contraconductas.

La reforma educativa de los 80 sólo ha sido posible de comprender como acontecimiento, tras el preámbulo de las que le precedieron, con lo que se logra ver cómo hay un giro de la política pública educativa hacia los discursos de calidad de la educación, que sirvieron para justificar la intervención sobre lo que se consideró como obsoleto de la escuela y del sistema educativo hasta ese momento. Discursos que instalaron la calidad como prioridad, como ideal. Apareciendo al lado de los discursos de democratización, la calidad logra el consenso de todos los sectores, condición de posibilidad de un nuevo tipo de estrategias para las prácticas de ciudadanía democrática; estrategias que van generar otro plano, no ya el disciplinamiento clásico dentro del espacio escolar, sino la generalización de mecanismos de seguridad que cruzan la vis cotidiana, y que se muestran en procesos como el desplazamiento del examen individual del alumno regido por el maestro, al de la evaluación masiva de la población escolar, aplicada por agentes externos a la escuela bajo postulados sociales como el de equidad y económicos como los de eficiencia y eficacia. Pero estas evaluaciones masivas constituyen ya una producción de saber sobre la población escolar –y asociadas- a escala transnacional, y sirven de fundamento ya no sólo a las políticas educativas “nacionales” sino a los nuevos criterios pedagógicos traducidos en la noción de *competencias*.

La educación de calidad fue aquella que promovía el rendimiento escolar y suplió las necesidades básicas de aprendizaje, pero la clave estaba en que las acciones de

‘mejoramiento’ dependerían no de una instancia externa al individuo, como lo fuera bajo la racionalidad de un Estado Benefactor, sino que serán puestas en el sujeto mismo, en el despliegue de sus capacidades, potencialidades, talentos y competencias, lo cual se presentó como susceptible de ser observado y medido a partir de sus desempeños.

La reelaboración de la noción de aprendizaje, proveniente de la psicología cognitiva y en especial de las teorías del aprendizaje fundamentadas desde el constructivismo, fue central en esta estrategia, facilitando la entrada de nuevos modos de concebir al estudiante y al maestro. Los discursos de la política, pero también de las investigaciones entre los 80 y 90, promovieron una lenta pero efectiva deslegitimación de la escuela, y de pasada del maestro, calificados ambos de autoritarios y antidemócratas, con lo que se hizo necesario un replanteamiento radical del sistema y de la misma Institución escolar, exigiéndole su transformación total y la capacidad suficiente de atender demandas sociales pero también a las económicas, que curiosamente serán respondidas desde el terreno del aprendizaje, medido en términos de logros de competencia y estos a su vez representarán indicadores de calidad en función de principios democráticos como el de equidad.

El estudiante fue invitado a participar activamente en su propia formación, tuvo voz, lo que apareció como un gesto democrático de la enseñanza, en consonancia con la entrada de la democracia a la vida social y escolar del país. Por ello, del ciudadano de la patria republicana, formado para la civilidad, el orden y el progreso, obediente a la ley, sobre todo a la divina, al de la nación, útil, disciplinado y productivo, se paso a la producción de un ciudadano moralmente activo y participativo, formado para desarrollar sus capacidades, las cuales le debían permitir hacer frente a un mundo diverso, incierto y cambiante. Tarea ya no exclusiva de la Escuela ni siquiera del mismo Estado, la desescolarización del ciudadano emergió a la par con la pedagogización de la ley y la escolarización de la democracia y del conflicto, e intervenida por múltiples instituciones, por la empresa, la banca y la comunidad.

Así, a la gradual democratización de la educación y la escuela corrió paralela su economización, las dos como dinámicas emergentes de una racionalidad política que a

través de la escuela buscó, además de moralizar y disciplinar conductas, potenciar al sujeto bajo el supuesto de una optimización de los recursos, generándose así una nueva forma de poder que enfatizaría en la responsabilidad individual como parte de la individualización de la política social y de la socialización del riesgo, como correlato de la aparente pérdida de legitimidad del Estado en sus funciones de socialización y proveedor de Bienestar, como lo señalaron los *Lineamientos curriculares de ciencias sociales* en el 2002.

Y aquí es pertinente aclarar que me adhiero a la tesis de Foucault que afirmara que no se asistió a un replegamiento del Estado, sino a su reactualización con arreglo a otros fines. La tesis sobre la “desinversión” del Estado<sup>93</sup>, señala cómo aparece la ilusión de que el Estado se ha ido desinteresando de un cierto número de cosas en la economización de su propio ejercicio del poder, que si bien estuvo proyectado en el siglo XIX, y aún en el XX, a través de unas tecnologías disciplinarias y biopolíticas, hoy, dice, el ‘nuevo orden interior’ obedece a una nueva economía caracterizada por cuatro aspectos en los que en el tema que aquí se analiza se ven operar: i) unas zonas vulnerables en las que el Estado no quiere que suceda absolutamente nada, para el caso colombiano sería lo que se ha llamado conflicto armado; ii) una tolerancia marcada por el relajamiento de los controles; iii) un sistema de información que moviliza permanentemente los conocimientos del Estado sobre los individuos y finalmente iv) la constitución de un consenso suscitado desde los medios de comunicación de masas que generarán una regulación espontánea.

La ‘desinversión’ delo estatal entonces hace que se intervenga lo menos posible pero de manera más discreta, y pone en los propios actores económicos y sociales la responsabilidad de resolver sus conflictos bajo el control del Estado que aparecerá a la vez desentendido y condescendiente. A partir de este momento se enfatizará la necesidad de que sean los propios individuos quienes se aseguren personalmente de gestionar los

---

<sup>93</sup> Foucault Michel. *Nuevo orden interior y control social*. En: Varela Julia, Álvarez Fernando (Editores). *Saber y Verdad*. Madrid: La piqueta, 1991, 163-166

riesgos a partir de la provisión de determinados bienes y servicios, considerados en su provisión antes responsabilidad de Estado, que deberán ser adquiridos por el individuo a título personal acudiendo al mercado para su compra; bienes y servicios dependientes de su capacidad y solvencia económicas.

En consonancia con su intención de economizar el ejercicio del poder, lo que se pretende es que el individuo sea quien expanda todas sus capacidades de autogobierno, que sea completamente autónomo para gestionar su propio proyecto de vida, para lo cual se diseñan variadas estrategias que viabilicen la intervención del individuo, y para que éste asuma la responsabilidad a la hora de garantizar y asegurar su existencia material y psíquica, en la gestión de la propia autonomía como forma de enfrentar la incertidumbre, desarrollando todo su potencial creativo e innovador para garantizarse un futuro, de ahí que sea importante volverse competente emocionalmente. En este orden de ideas, es el sujeto el que debe volverse ‘experto de sí mismo’ con el auspicio de nuevas tecnologías que le acompañan en ese ejercicio.

Es desde estas condiciones que considero que la emergencia del discurso de la ciudadanía aparece como una tecnología de gobierno para ayudar al Nuevo Orden Interior, y en la producción de una subjetividad política en la que la nueva estrategia de esa racionalidad plantea la producción de un sujeto ciudadano “que participa del gobierno de sí mismo fundamentando su discurso del control en la promesa de poder crear individuos que no necesitan ser gobernados por otros sino que se gobernarán y se controlarán por sí mismos”<sup>94</sup>.

En ese autogobierno está implícita una idea moral de libertad que se convierte en reguladora de la conducta, es decir que ser libres es una demanda en ese Nuevo Orden, no una aspiración. Una exigencia que se sitúa en la experiencia del sujeto

---

<sup>94</sup>Sandoval, M. Juan. *Ciudadanía, gobierno de la subjetividad y políticas sociales*. Revista Última Década. Vol. 10 No. 17, Santiago, 2002, p.6. Versión on line en [http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22362002000200008&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22362002000200008&script=sci_arttext)

contemporáneo desde dos coordenadas: libertad como goce, para lo cual existe una oferta de consumo y libertad como angustia, para lo cual hay una oferta terapéutica.<sup>95</sup>

En ello hay un cambio de régimen que, como lo dijera en el primer capítulo, pasa de la obediencia a las plenas libertades, que se verá desplegar en la emergencia de un régimen distinto de formación moral de ese ciudadano, efecto de un nuevo equilibrio y articulación de fuerzas entre el poder político y el poder pastoral.

Así, la apuesta en el país por la construcción de un proyecto de moral cívica no ha sido otra cosa que una estrategia de poder entre pastorales y políticas que fueron tomando una forma alimentada por una hibridación de conceptos provenientes de la filosofía moral y de la psicología, y que hicieron aparecer otros objetos de saber como el de *proyecto de vida*, y soportaban la emergencia de ese nuevo estrato o dimensión de la “vida social” que sería la cultura (espejo colectivo de la autonomía moral del individuo), permitiendo ello el desbloqueo del problema de gobierno que el país presentaba desde los años 70, y que a la vez favorecía la intención de distanciarse de la educación moral religiosa, con lo que no podría afirmarse que eso hubiera significado la desaparición de formas pastorales de conducción moral de las conductas del escolar y en general del ciudadano.

La primacía de una perspectiva liberal de la moral aliada con una perspectiva cognitivista, derivó en una apuesta por la psicologización del sujeto contemporáneo. Este sujeto sólo ha sido posible tras el despliegue de unos saberes sobre él contruidos por un cuerpo de expertos de la conducta humana, que ofrecen toda una gama de propuestas de gestión del yo que han llegado a espacios cada vez más íntimos del sujeto y que obedecen a un giro en las técnicas de gobierno. Esa gestión del yo aparece ligada a la emergencia de una serie de prácticas que le exigen al individuo *hacerse a sí mismo*; a lo cual han contribuido saberes específicos que, proviniendo de orígenes distintos, desde las ciencias de la conducta hasta la religión, pasando por la economía y la

---

<sup>95</sup> Castro-Orellana Rodrigo. *Gubernamentalidad y Ciudadanía en la sociedad neoliberal*, Memorias IV jornada de filosofía política, Universidad de Barcelona, 2007

administración, parecen haber confluído en dicho propósito. A esto es a lo que se ha llamado la emergencia de un nuevo régimen de la moral, el *régimen de la moral psi*.

## CAPITULO V

### EL RÉGIMEN PSI

#### Nuevo dispositivo de gobierno de lo moral

Para que un niño sea recibido en estos programas , necesita que su maestro haya detectado sus dificultades y las señale por escrito en nota remisoría firmada por el director escolar; luego es atendido por la trabajadora social quien le entrevista junto con sus padres, y el equipo interdisciplinario diagnostica y determina el tipo de tratamiento a seguir. Según la evolución del caso, el estudiante puede ser ‘dado de alta’ o remitido a otro programa<sup>1</sup>

El pasaje anterior bien podría ser el de un caso clínico que se relata sobre algún estado patológico que padece un niño, sin embargo se deduce que el caso sucede en el ámbito escolar, pero ¿de qué se trata esto? ¿Qué es lo que se diagnostica y cuáles son los tratamientos aplicados al estudiante? ¿Quiénes son esos profesionales que le atiendan y para qué? Estos discursos médico-clínicos aparecieron en las primeras décadas del siglo XX en la escuela, en especial con las prácticas de higiene, que pasaron del campo de la urbanidad al campo médico, con lo que la conducta del individuo fue sacada de la exclusividad de las exigencias sociales y situada en las causas biológicas.

Hacia la segunda década del siglo XX, y en el marco de las discusiones sobre la degeneración física de la raza, el tema de la salud se volvió una preocupación de Estado que emplazaría estrategias de vigilancia de los hábitos higiénicos de la población para garantizar el bienestar económico de la nación, así la higiene hizo referencia no solamente al aspecto físico, que la relacionó con el nivel productivo del individuo y su utilidad social, sino también a una higiene mental, que buscó la ponderación entre aquellos comportamientos que mantendrían el equilibrio, el orden de la sociedad y el control de conductas impulsivas del individuo.

---

<sup>1</sup> Escobar Gustavo. *Los centros de diagnóstico*. En: Revista Educación y Cultura No. 18, Bogotá: FECODE, 1988, p.39

La debilidad física se relacionó con la debilidad moral, por lo que en la escuela los programas de higiene escolar atendieron no sólo lo físico y lo intelectual sino también lo moral. Justamente esto fue derivando en una transformación de la mirada sobre las conductas morales del individuo, en la que la higiene se consideró el camino para la moralización del pueblo y la inmoralidad ya no tuvo una causa pecaminosa sino orgánica<sup>2</sup>. La emergencia de esta práctica es situada por autores como Sáenz, Saldarriaga y Ospina entre la crisis de una moral religiosa y la debilidad de una ética civil, vivida en Colombia en el primer tercio del siglo XX, en la que fueron los saberes médicos quienes constituyeron una alternativa: una *moral biológica*.

Esta importante tesis resulta en el presente capítulo un punto de partida en el análisis de la emergencia de un nuevo régimen de la moral pues lo que se ha encontrado es que esa moral biológica de la que hablan los autores, situada en el campo de la salud y de los programas escolares de higiene, devino en una *moral psi* prefigurada por una despatologización de la conducta y llevada mas bien a la sicologización del comportamiento moral, basada en la cognición y en la terapéutica, lo cual explico a continuación.

En la escuela contemporánea esto sucedió con la aparición de prácticas que han tenido como finalidad conducir las conductas de los sujetos a través de intervenciones no ya ortopédicas sino terapéuticas. Ortopédicas en el sentido de una medida que corrige las desviaciones de acuerdo a la norma establecida producida por un saber que a la vez la legitima - como sucedió con los saberes médicos, biológicos y siquiátricos en un modalidad de disciplinamiento de los comportamientos -. Terapéuticas porque lo que han buscado es la administración de la vida mediante técnicas que hacen productivo cualquier aspecto considerado hasta el momento como anormal, esto a su vez buscando la adaptación de los individuos a partir de crear la quimera del cuidado de ellos y al

---

<sup>2</sup> Sáenz J. Saldarriaga O. Ospina A. *Mirar la infancia: ...* Vol. 2, p.229

mismo tiempo reconociéndoles plenamente libres y por tanto responsables de sí<sup>3</sup>. Un ejemplo de esto es el paso de la noción de diferencia a la de diversidad, que desarrollaré ampliamente en el siguiente capítulo.

Así que los principios que guiarían la conducta ya no estarán en el lugar de una moral católica ni de una filosofía civilista sino en el de las ciencias de la conducta cuya finalidad será la de adentrarse cada vez más en el interior de la subjetividad –o de crear ese espacio más interno-, su intimidad, en el *si mismo*. Las razones de esto sólo se comprenden buscando en los vestigios de lo que aconteció en las primeras décadas del siglo XX, la aparición de un tercer estrato entre moral religiosa y moral política que hibridaría elementos de uno y otro, situado en los saberes biológicos en la primera mitad del siglo XX y que acá vemos derivar en las *disciplinas psi*<sup>4</sup> en la segunda mitad del siglo.

De esta manera, afirmo que la formación de un régimen moral *psi*<sup>5</sup> en la escuela contemporánea colombiana se constituyó desde tres tecnologías de formación: la

---

<sup>3</sup>Ya Foucault, señalaba en su texto *Historia de la Locura* el desplazamiento del terror a la locura por la angustia de la responsabilidad. (Ver: Foucault, Michel. *Historia de la locura en la época clásica*, México: Fondo de Cultura Económico, 1990, p.223).

<sup>4</sup>Las disciplinas *psi* aparecen según Nikolas Rose “en parte como consecuencia de su heterogeneidad y de su carencia de un único paradigma, han adquirido una peculiar capacidad de penetración en relación con las prácticas de conducta de la conducta. Han sido capaces de proporcionar toda una variedad de modelos del yo y de recetas de acción en relación con el gobierno de las personas a cargo de profesionales de diferentes escenarios. Su potencia se ha visto aumentada por su capacidad de complementar estas cualidades practicables con una legitimidad derivada de sus reivindicaciones acerca de la verdad sobre los seres humanos... [Así] se ha hecho imposible concebir a la persona, experimentar el carácter personal propio o de otros, o gobernarse o gobernar a otros sin la *psi* (Ver: Rose Nikolas. *Identidad, genealogía e historia*. En: Las pedagogías psicológicas y el gobierno del yo en tiempos neoliberales. Sevilla: Cooperación educativa kikiriki, 2000, p.55)

<sup>5</sup>En el orden del discurso, la sicología ha actuado como productora de significados, de una verdad, pues los lenguajes de análisis y explicación que inventó, las formas de hablar que constituyó sobre la conducta humana, suministró los medios gracias a los cuales la subjetividad y la intersubjetividad pudieron entrar en los cálculos de las autoridades (Ver: Rose Nikolas. *Governing the soul. The shaping of the private self*, London and N. York, Routledge, 1990). En el orden del poder, la sicología operó como técnica en virtud de la cual los sistemas de poder tienen por objetivo y resultado la singularización de los individuos, así el registro psicológico de la individualidad permitió que el gobierno operara sobre la subjetividad. Esta disciplina le dio al individuo una entidad como ser autónomo, separado de los demás y proporcionó el conocimiento necesario para entender el funcionamiento de las personas como individualidades en la naturaleza de sus deseos. Ofreció una forma de pensar en uno mismo como ser libre, dio una forma de llegar a convertir esa libertad en satisfacción y realización personal, sólo que le dejó al individuo la responsabilidad de esforzarse por alcanzarla de la manera más productiva posible, al tiempo que se le

formación para el desarrollo moral desde las pedagogías psicológicas de corte constructivista; la orientación escolar con la institucionalización de la sicopedagogía, y la formación en valores, con los discursos motivacionales provenientes de la religión y las psicologías de corte humanista y organizacional.

### 1. Las pedagogías psicológicas

En Colombia, durante las primeras décadas del siglo XX, los discursos médicos empalmaron con nociones del dogma católico “dándole piso científico a los enunciados teológicos sobre el pecado original, la maldad o debilidad humana, y la desconfianza en las capacidades mentales y morales del pueblo colombiano; y de alguna manera descargaba a la iglesia de buena parte de la culpa que – sin decirlo de frente-, se le achacaba por no haber sido efectiva en su misión de formadora y garante del pueblo colombiano y de sus dirigentes”<sup>6</sup>. Recuérdese que este mismo argumento aparecerá sin mayor modificación en los discursos de los años 1980 y 90 sobre la crisis de valores en el país!

La moralización de las primeras décadas del siglo XX se articuló entonces a estrategias de medicalización de la población y del individuo, y la formación del carácter

---

presentaría como un apoyo imponderable. (Rose, citado por Rodríguez Encarna. *Neoliberalismo educación y género*. Editorial La Piqueta: Madrid, 2001, p.89).

Definida por Rose, como un saber sobre la subjetividad que ha instalado nuevas formas de decir cosas sobre los individuos y por tanto nuevas formas de hacer con ellos, la psicología ha establecido específicamente toda una normatización sobre la infancia, la ha patologizado y normalizado y se ha convertido en justificación científica para la moralización de su comportamiento a través de la escolarización (Ver: Rose Nikolas. *Governing the soul. The shaping of the private self...*) Sobre esta estrategia es Tomas Tadeu Da Silva quien señala que “desde el principio de la historia de la escolarización de masas es necesario comprender que surgió una serie de estrategias de gobierno, de modos de regulación, que se basaban en la producción de una población que se considerara a sí misma libre y sin coacciones y que aceptaran la democracia burguesa, en vez de optar por la rebelión. Ésta última se convirtió en una patología que corregir. La psicología desempeñó una función central en este proceso y su inserción en el seno de la educación proporcionó las herramientas necesarias para hacerlo posible” (Da Silva Tomas Tadeu *Las pedagogías psi y el gobierno del yo en nuestros regímenes neoliberales*. En: Da Silva, Tomas Tadeu (Coord.) *Las pedagogías psicológicas y el gobierno del yo en tiempos neoliberales*. Sevilla: Corporación educativa Kikiriki, 2000, p.17)

<sup>6</sup> Sáenz J. Saldarriaga O. Ospina A. *Mirar la infancia: ...*, Vol. 1, p. 250

y la voluntad de los sujetos fue trasladada de un dominio ético-religioso a un dominio científico. Ciencias como la medicina, particularmente la siquiatria y la psicología, estructuraron lo que algunos autores han llamado las pedagogías correctivas u otras pedagogías experimentales<sup>7</sup>, las cuales recogieron planteamientos rousseaunianos y ubicaron al niño en el centro de la práctica educativa, en lo que se conoció como Escuela Activa. En ella se clasificaron científicamente a los niños desde dos técnicas: los test mentales y el estudio de su desarrollo, se trazaron características con la perspectiva de determinar qué condiciones medioambientales podían producir enfermedad física, conducta inmoral y criminal, se estudió la conducta y no ya las malas intenciones, los intereses del niño y no la autoridad del maestro, la eficiencia y la organización, en lugar de la quietud y el silencio.

La relación moderna en el país entre la psicología y educación data desde finales del siglo XIX, justo como lo muestran Sáenz, Saldarriaga y Ospina, cuando los castigos escolares comenzaron a ser reconsiderados por criterios morales, que además de buscar la obediencia a la ley se abrían a consideraciones psicológicas<sup>8</sup> desde un régimen correctivo que enfatizó en dos aspectos: el primero, en los premios en lugar de los castigos para garantizar el orden; y el segundo, en la disciplina sin imposiciones punitivas y coercitivas que exigió comprender científicamente las razones de la conducta del niño y así elaborar un régimen disciplinario acorde con la comprensión de lo que empezó a llamarse la ‘naturaleza infantil’.

Esa psicología moderna, o psicología científica, experimental, de la que hablan los autores, hizo frente a una psicología clásica o racional, rotulada de especulativa y filosófica, distanciándose de las conceptualizaciones sobre las facultades de la mente y del alma, siendo el acto el concepto básico: “la psicología moderna se fundó como ciencia de los actos, de los fenómenos, de la conducta, de las funciones de la conciencia, de las operaciones mentales, de la interdependencia entre cuerpo y mente, de las aptitudes, de

---

<sup>7</sup> Ver: Varela Julia. *Categorías espacio-temporales y socialización escolar: del individualismo al narcisismo*. En: Larrosa Jorge (ed.). *Escuela, poder y subjetivación*. Ediciones de la piqueta: Madrid, 1995 y Sáenz J. Saldarriaga O. Ospina A. *Mirar la infancia...*

<sup>8</sup> Ver: Sáenz J. Saldarriaga O. Ospina A. *Mirar la infancia:...*, Capítulo V, vol. 1.

los síntomas y de las enfermedades mentales”<sup>9</sup>. La noción de voluntad cobró sentido distinto al clásico “amor al bien conocido” y de la “facultad del alma para determinarse por sí misma”, en su lugar; la voluntad era “capacidad de acción, actividad creadora, algo más personal y voluntario que los simples hábitos”<sup>10</sup>. Como bien lo muestra el estudio de Sáenz y colegas, el fin de moralización en la educación ya no era el desarrollo de las facultades intelectivas ni las del alma, sino el fortalecimiento de la voluntad – física y moral- para lograr la autonomía y autogobierno – fin este que ya venía desde la pedagogía racional- que se necesitaban en un país que entraba en la producción industrial.

Los autores señalan que fueron los avances de la biología los que facilitaron la redefinición de una psicología de la infancia, convirtiendo al niño en objeto de conocimiento y al desarrollo individual en su noción central. La psicología científica, que emerge en Europa hacia 1870, analizaba la adaptación al medio natural y al social, para lo cual el fortalecimiento de la vida síquica protegería y defendería física, intelectual y moralmente al individuo. La psicología científica proponía una nueva concepción de conocimiento: “el pensamiento es inseparable de la acción y su destino es la adaptación”<sup>11</sup>. Así, la nueva psicología a partir del discurso biológico evolucionista junto con la nueva pedagogía, la medicina y la higiene adoptaron el concepto de herencia para explicar diferencias y características morales en esos procesos mentales, en las conductas y en sus efectos adaptativos.

La psicología científica, en sus dos vertientes -la clínica y la experimental-, vinculada a las estrategias de formación de la Escuela Activa, fundamentaría lo que los autores denominan la psicología pedagógica que apareció en los años 30 y que retomó elementos comunes de todas las tendencias, logrando abordajes más interdependientes entre cuerpo/mente, entre pensamiento/acción/sentimientos y entre lo físico/intelectual/afectivo/moral. Esta nueva psicología propuso una nueva mirada desde

---

<sup>9</sup> *Ibíd.*, Vol.2 p.190

<sup>10</sup> *Ibíd.*, p.263

<sup>11</sup> *Ibíd.*, p.66

lo biológico y lo médico, que empezó a diagnosticar las “desviaciones morales”, las “malas conductas” y los “defectos del carácter de los niños”. Otro aspecto de esta nueva psicología fue el reemplazo de una imagen de la mente como fragmentada por funciones localizadas, por una imagen de la mente como globalidad, con lo que se fortaleció una psicología de las diferencias individuales y de las diferencias evolutivas, desplegándose una nueva estrategia individualizadora que hizo énfasis en las *aptitudes* de cada individuo para adaptarse al *medio* y triunfar en la lucha como el más *apto*.

La mirada científica sobre la infancia, sobre sus estructuras mentales y afectivas, así como el hecho de que el maestro fuera sometido a lo que los autores llamaron “un vaivén complejo de expertos que le transfirieron y le dotaron de conocimientos psicológicos como la mejor estrategia de formar hábitos de conducta”<sup>12</sup>, convergieron para crear un efecto: que el alumno se entregara de lleno a su autogobierno y se sintiera así cada vez más libre mientras paradójicamente más observado era. Se trató de “pasar de la vigilancia a la disciplina interna”<sup>13</sup> y si bien esta era una continuidad de los fines perseguidos en la educación del niño desde Pestalozzi, lo que muestran los autores es que esa búsqueda se hizo desde ‘más adentro’, en un espacio más interno de la subjetividad, de lo que la disciplina clásica y religiosa buscó. Esta vez fue desde los propios intereses y actividades del niño y desde su relación entre la conciencia y la inconsciencia.

La disciplina de la Escuela Activa de fundamento biológico se fundó, según los autores, sobre tres mecanismos: dejar ver las cualidades internas, formar la fuerza interior individual para lo colectivo y crear un sistema de clasificación y jerarquización que funcionaría a partir de las opciones a las que se vería enfrentado el sujeto. Esto es, a mi modo de ver, el aumento de una producción de libertad que al mismo tiempo es cada vez más regulada, por eso el temor al castigo provendría en adelante de la conciencia de cada quien por su mal comportamiento, acrecentándose la angustia por la responsabilidad de sus propios actos.

---

<sup>12</sup> *Ibíd.*, p.255

<sup>13</sup> *Ibíd.*, p.259

Ante la “debilidad” de las tecnologías católicas de formación moral, fueron las pedagogías correctivas, basadas en los saberes *psi*, las que perfilaron nuevas alternativas éticas que cuestionaron la doctrina moral clásica. Las exigencias constitutivas de la escuela moderna, el gobierno de la población y el gobierno de sí, el orden y el autogobierno, como lo señalan Sáenz et al, atendería a un gobierno ya no divino sino que procedería de la vida y los valores sociales. Ya no se habló de la obediencia sino de la armonía, la cooperación y el dominio de sí mismo, la autoridad se tensionó proporcionalmente con la producción de libertad y la movilidad social y lo funcional ocupó el lugar de lo estático.

Los autores muestran algo interesante y es que estas postulaciones de la pedagogía activa no abandonaron la experiencia ética religiosa del clamor por una vida interna. Lo que valga aclarar, no resulta exclusividad de la religión católica, pues veremos desde los años |1960 otras expresiones religiosas, como aquellas experiencias espirituales de oriente, que también enarbolaron inclusive fuera del campo religioso, la búsqueda de transformación de la vida interior, y ésta ha sido parte de formas de autogobierno, como aquellas prácticas que describe Foucault en la época clásica griega, todas ellas denominadas por este autor como *prácticas de sí*.

Lo que es necesario distinguir es lo que cada exigencia de vida interior conlleva. Foucault, por ejemplo, se propuso comparar la moral griega y la cristiana mostrando cómo para los griegos la sustancia ética era los *aphrodisia*, mientras que para el cristianismo lo han sido el *deseo*, la *concupiscencia* y la *carne*. El modo de sujeción para los primeros era una elección estético-política, mientras que para los segundos es la ley divina. Las técnicas del trabajo ético, como el ascetismo, era distintivo de los griegos, mientras el autodesciframiento lo fue para el cristianismo. Finalmente frente al *telos moral*, los griegos buscaban el dominio de *sí mismo* mientras el cristianismo,

lainmortalidad y la pureza. Pero en la contemporaneidad serán otra moral, otras exigencias y otras posibilidades de hacerse a sí mismo, las que emergieron<sup>14</sup>.

En Colombia, entre 1936 y 1945 las políticas educativas fueron trasladando su eje de los saberes experimentales a los saberes sociales, que en términos pedagógicos, según Sáenz et al, sería un traslado de las pedagogías de Decroly a las de Dewey. Hacia 1935 la pedagogía experimental se miró con sospecha, se criticó políticamente a la pedagogía activa de fundamento biológico por considerarse foránea, se reivindicó lo popular, y se politizó la pedagogía relacionándose la pedagogía activa con las búsquedas de los liberales y la escuela tradicional con los conservaduristas.

La moral social, con las apropiaciones de Dewey, mostró un desplazamiento de los fines médicos, biológicos y psicológicos de formación, a unos fines culturales, políticos, económicos y sociales. La relación democracia y educación se estrechó con tal fuerza, que supondría como finalidad la democratización de la vida escolar, y se pasó de los fines del desarrollo de conocimientos y de los instintos del niño, al desarrollo de nuevos hábitos como los de ahorro, de cooperación social, del trabajo y de la participación política. De la profilaxis se pasó a la formación de hábitos de ejercicio, limpieza y nutrición y de la escuela ‘laboratorio’ se pasó a la escuela como ‘institución social’.

En ese paso de lo biológico a lo social, según los autores de *Mirar la Infancia*, la psicología como disciplina aplicada a la educación sufrió también transformaciones en los años 40. Se introdujeron nociones psicoanalíticas que provocaron nuevas miradas hacia el

---

<sup>14</sup>Según Foucault, las prácticas de sí pueden analizarse a partir de cuatro aspectos: i) la dimensión que es objeto de la práctica: por ejemplo, las acciones, el deseo, los placeres, las emociones, las imágenes mentales; ii) la forma en que los individuos son conducidos a emprender las prácticas: obligándolos, atemorizándolos, convenciéndolos, incentivándolos; iii) las formas, medios o técnicas puestas en juego; iv) aquello que se puede esperar de ellas. (Ver: Sáenz, Javier. *Notas para una genealogía de las prácticas de sí*. Conferencia para la candidatura de profesor titular – Universidad Nacional de Colombia, 2010). Se aclara que la acción moral implica una relación tripartita: con el código, con los comportamientos reales y con la constitución del sujeto moral, constitución que tiene unos modos de subjetivación que se apoyan en unas prácticas que son diferentes para cada moral y sistemas de valores, y que pueden ser articuladas de forma singular por cada individuo, esto último es lo que constituye las prácticas de sí. (Ver: Foucault Michel. *Historia de la sexualidad*, Vol. 2...)

desarrollo afectivo, haciéndose más visible la dimensión subjetiva del niño, se hizo un distanciamiento de las concepciones biológicas y de las tendencias conductistas de la psicología experimental, el interés se relacionó más con el deseo individual y se puso mayor énfasis a la relación individuo-sociedad que en la herencia. La psicología emprendió una crítica a nociones racistas y complejizó la noción de infancia y la teoría piagetiana se retomó para la formación de maestros introduciéndose la psicología del aprendizaje. Para Sáenz y colegas, se pasó del concepto de carácter al de personalidad, sacando nuevas formas de individualidad consistente en las formas y las determinaciones particulares que adquiere la voluntad para gobernar las relaciones entre los actos conscientes y las pulsiones no conscientes.

En resumen, en las primeras décadas del siglo XX, la moral como acto de gobierno racional de sí, basada en lo religioso, fue cuestionada y ampliada por una ética basada en la norma médica, psicológica y social que permitió su hibridación con elementos con la moral civil. Se cambiaron los referentes de autoridad por una nueva relación con la ley moral que valoró la libertad del individuo a la par que sacaba a luz sus determinaciones orgánicas, psíquicas y sociales, y le incitó a su autodeterminación, pero, y retomando una pregunta de los propios autores ¿cuáles serían los límites de esa libertad social y de la emergencia del individuo autogobernado?

A finales de los años 40, con el inicio de la violencia partidista y el regreso de los conservadores al poder en 1946, se cerraron programas que se inspiraron en postulados de la Pedagogía Activa, y el proyecto de la secularización de la moral mediado por una moral biológica y una social, entró en una etapa de suspensión por el retorno de la tendencia política conservadora que argumentaba la necesidad de acudir nuevamente a la moral religiosa de corte católico, como forma de contener la “crisis social” que caracterizarían las siguientes décadas. El acuerdo del Frente Nacional permitiría el retorno de una política religiosa, que sin ser la del Estado confesional que querían los gobiernos conservadores que habían virado hacia un modelo nacional-católico de estilo franquista, aún “[...] reconocía que una de las bases de la unidad nacional era el reconocimiento que los partidos hacían de la religión católica como la de la nación.

Como tal, los poderes públicos deberían hacerla respetar como elemento esencial del orden social”<sup>15</sup>, lo que al parecer de historiadores como González, significó en buena medida, una disminución de la capacidad crítica de la iglesia católica al hacerse parte del régimen bipartidista y no romper con la dependencia del partido conservador; aunque en conjunto, el Frente Nacional logra bajarle el perfil al conflicto religioso como combustible de la violencia bipartidista. Esto contribuiría, poco a poco, a ampliar la vivencia secularizadora que empezaría a situar la moral religiosa en el ámbito de la vida privada.

Para la segunda mitad del siglo XX, nuevamente fueron la psicología y otras ciencias de la conducta las que presentaron una alternativa frente al doble fracaso de una moral católica cada vez más debilitada por la fragmentación de su institución, y de un proyecto de ética cívica inconcluso y tímido. Un nuevo cuerpo de expertos -los trabajadores sociales, los psicólogos y sicopedagogos- hizo su aparición en el escenario escolar, haciendo parte de un dispositivo fortalecido por los saberes *psi*, de ello habla la cita con la que inicia este capítulo.

Con la llegada del modelo de Desarrollo al país durante la década de los 50, en la que se expandió la escolaridad primaria y se adaptaron los sistemas educativos a las exigencias de una planificación vinculada al desarrollo de las economías nacionales, fue la teoría del ‘capital humano’ la que posibilitó el énfasis en una moral utilitarista y pragmática buscando la formación de sujetos productivos, fin al cual ayudó a alcanzar una vertiente específica de la psicología. Las teorías de la psicología conductista fueron las que promovieron programas para modificar las conductas indeseables y reforzarlas positivamente, con lo cual elevar la producción estuvo relacionado con las formas de motivar al individuo y producir en él la sensación de satisfacción<sup>16</sup>.

---

<sup>15</sup>González, Fernán E., S.J. *La iglesia en el Siglo XX. Las reformas al Concordato*. En. Revista Credencial, No. 153, Septiembre, 2002, párr.6 (Ver también: González, Fernán. *Poderes enfrentados. Iglesia y Estado en Colombia*. Colombia: CINEP, 1997)

<sup>16</sup> La psicología industrial que aparece a finales del siglo XIX y que luego derivará en lo que se conoce contemporáneamente como psicología laboral u organizacional, se centra justamente en administrar las conductas de las personas para que se sincronicen con las metas de la empresa, de lo cual surgieron todas las teorías motivacionales. Lo que está en el corazón de estas psicologías es la motivación relacionada con

Hacia 1963, en el sector educativo se estableció como requisito “intensificar el estudio de las ciencias y las técnicas pedagógicas y psicológicas con el fin de que el maestro pueda comprender y orientar la conducta del niño y guiarlo en el proceso de aprendizaje”<sup>17</sup>. Recuérdese que en 1962 se hizo una reforma en el currículo por “las necesidades del desarrollo económico y social del país”<sup>18</sup> y se mantuvo en el Plan de Estudios Sociales la psicología como asignatura en los grados superiores de la educación media, lo que venía de la Ley de Uribe de 1903 pero manteniendo la dualidad psicología racional (el alma) y psicología experimental (la fisiología). En ese Plan se impulsaba al desarrollo personal del estudiante, mediante la adquisición de aptitudes, habilidades y destrezas, pero también mediante la motivación a ‘superarse’ y ‘descubrir por sí mismo’

---

la conducta observable, pues se busca ‘incentivar’, influir en su acción para que el individuo se conduzca hacia un fin que le satisfaga. Es así como entre las décadas de los 50 y 60 surge la *Teoría clásica de la Motivación* que afirma que la motivación es extrínseca, es decir que proviene de factores externos al individuo, y que actúa como un impulso que dirige el comportamiento de los individuos hacia la consecución de unas metas, un ejemplo de esto es el aportado por Frederick Taylor para quien la única motivación de los trabajadores es el dinero. Por su parte, la *Teoría de los comportamientos*, surgida en 1978 y basada en el experimento de Hawthorne de Elton Mayo, que luego daría origen a la *Teoría de las Relaciones Humanas*, sostiene que la productividad se incrementa cuando los trabajadores creen que están recibiendo atención personal de la administración. Dentro de las teorías motivacionales contemporáneas que asumen la motivación intrínseca del individuo y que sigue la escuela de las Relaciones Humanas, está la famosa teoría ‘X y Y’ (*Modelo de los recursos humanos*) de McGregor, basada en las creencias que se tienen sobre el mejor manejo de los recursos humanos, que remarca y clasifica el comportamiento de los directivos a la luz de sus actitudes hacia los empleados. La *teoría X* sostiene que los empleados son irresponsables y poco dispuestos a colaborar por lo que necesitan un jefe autoritario, la *teoría Y* por el contrario señala que los empleados están orientados al crecimiento, la creatividad y están motivados a la mayor productividad que está en relación directa con un jefe de estilo democrático. Por su parte el *modelo de la jerarquía de las necesidades humanas*, basada en la teoría de Maslow, establece cinco tipos de necesidades jerarquizadas las cuales condicionan la motivación de las personas : i) Necesidades fisiológicas básicas, ii) Seguridad, iii) Amor, iv) Estima y iv) Autorrealización. Otro modelo es el de *los dos factores de Herzberg*, que sostiene que la satisfacción del empleado depende de dos elementos; uno el factor de higiene que es referido a las condiciones del trabajo y el otro es el factor de motivación que se refiere al reconocimiento por un trabajo bien hecho, dándose más peso a este último. Por su parte la teoría de la expectativa señala que los empleados se sentirán más motivados a trabajar para obtener recompensas que creen que pueden alcanzar. Finalmente la *Teoría de la equidad* señala que los individuos comparan el tratamiento que les da el jefe con el que da a los demás. (Ver: Griffin y Ebert. *Negocios*, séptima edición, México: Pearson Educacion, 2005)

<sup>17</sup>MEN, Decreto 1955 de 1963 citado en: Martínez, A. *De la escuela expansiva a la escuela competitiva...*p.111. Los autores de *Mirar la infancia* mostraron cómo se pasó de la voluntad a la conducta, de la intención al acto y cómo la motivación no trabaja sobre la voluntad sino sobre el estímulo a la acción o la conducta. (Ver: Sáenz J. Saldarriaga O. Ospina A. *Mirar la infancia...*)

<sup>18</sup> Decreto 045 de 1962

sus ‘propias potencialidades’, lo que lo prepararía para el mundo de la producción y el consumo, en la línea de lo que proponía la psicología industrial<sup>19</sup>.

Para los años 70, ya no se centró la atención en las necesidades e intereses de los niños, como lo proponía la Pedagogía Activa, sino que el énfasis estuvo puesto en el desarrollo de habilidades y destrezas, lo cual se tradujo en el currículo colombiano en fijar objetivos conductuales que estuvieron orientados por la taxonomía de los dominios de aprendizaje de Bloom, la cual establecía una serie de objetivos y habilidades que debían ser alcanzados gradualmente por los estudiantes como manifestación de lo aprendido y que dependía del grado de motivación requerida y que debía ser dada por el maestro. Esta perspectiva fundamentó el enfoque de la Tecnología de la Enseñanza –o “tecnología educativa”- en el marco del modelo de Planeación Educativa que definía por entonces la política del sector. Esto es lo que se podrá nombrar como una pedagogía psicológica de corte conductista.

Entrados los años 80, con la aparición del Movimiento Pedagógico y la influencia de corrientes reformistas en especial de España, con psicólogos evolutivos como César Coll, nuevos debates sobre el papel de la psicología en la educación hicieron presencia. En un artículo de la revista *Educación y Cultura*, el psicólogo Telmo Eduardo Peña resumía los aportes que consideraba, había aportado el conductismo a la psicología:

Creo que el conductismo ha contribuido a desmitificar el estudio del comportamiento humano. La conducta no es un campo exclusivo de la filosofía ni de la teología. Por el contrario la conducta puede ser descrita, puede ser explicada y en fin puede ser comprendida [...] En concreto, el conductismo se ha empeñado en una lucha contra conceptos que como el alma y la mente fueron creados para entender lo que las personas hacen y no como conceptos que habría que explicar[...] Cualquier forma de aproximación a los fenómenos psicológicos ha de partir de la conducta o de sus productos, el conductismo representa un avance en la psicología al considerar los eventos psicológicos como acciones que corresponden a cambios en los factores en el ambiente [...] La extrapolación de los hallazgos del laboratorio a la vida humana ha sido exitosa en muchos campos [...]<sup>20</sup>

---

<sup>19</sup> Remito al lector al desarrollo del subtítulo: La educación cívica y social, ¿formar un ciudadano para el Desarrollo?, 1962 - 1974

<sup>20</sup> Peña Telmo. *Reflexiones sobre conductismo y pedagogía*. En: Revista Educación y Cultura No. 18, Bogotá: FECODE, 1989, p.30

Lo que resumía esta sicólogo de la Universidad INCA muestra el funcionamiento del conductismo aplicado a la educación, el cual promovía, siguiendo a Skinner, la idea de centrar el proceso educativo en el niño, en la influencia del ambiente en los procesos de aprendizaje y en la modificación de la conducta, desde tres principios: i) la conducta es atribuida al crecimiento por tanto el maestro no puede enseñar, sino sólo ayudar al niño a aprender, ii) el estudiante obtiene el conocimiento del mundo que le rodea por tanto el maestro transmite ese conocimiento y motiva para que el alumno lo incorpore. Estas dos premisas, señala Peña, fueron criticadas por Skinner quien propuso una tercera: iii) “el estudiante posee características genéticas que se desarrollan y su comportamiento se va volviendo más complejo a medida que entra en contacto con el mundo que le rodea. Así la enseñanza sólo dispone las cosas para que el aprendizaje suceda de manera más eficiente”<sup>21</sup>.

Si bien este autor advertía de las implicaciones de apropiarse sin más las teorías del conductismo a la educación, sus críticas en todo caso no guardaban proporción con las que en cascada arreciaron desde el Movimiento Pedagógico y otros sectores magisteriales y de intelectuales de izquierda que, como ya he mencionado, acusaban al MEN de haber convertido a la educación en un proceso de Psicología y Administración, como lo expresaban algunos maestros del Movimiento

En las facultades de Educación, e incluso en muchas Normales, se quiso borrar de un solo golpe las corrientes pedagógicas vinculadas a nuestra historia cultural. A pesar del debate que se suscitó a raíz de la introducción del enfoque conductista en educación, debate en el que muchos educadores jugaron un papel importante, el conductismo siguió pretendiendo ser el enfoque hegemónico. Presente también en forma más o menos explícita en la Reforma del Currículo y en muchos cursos de capacitación, este enfoque logró incluso penetrar en nuestra forma de hablar. Desafortunadamente, esta discusión tendió a convertirse en un debate entre corrientes de la psicología y todo ocurrió como si los educadores – desarmados ante los discursos cientifistas- hubiéramos aceptado que la Psicología entrara a mandar en nuestro campo. Se dio una súbita pérdida de proporciones: En vez de apropiarse críticamente el educador de elementos conceptuales provenientes de la Psicología, una corriente psicológica pretendió apoderarse del conjunto de la educación [...] Así, frente a la injerencia cultural

---

<sup>21</sup> *Ibíd.*, p.32

que significa la promoción de la tecnología educativa en el país y frente a la hegemonía reciente de discursos de Psicólogos y administradores, frente a una exaltación abstracta de la importancia del niño que contribuye a un olvido del maestro, el Movimiento Pedagógico expresa nuestra voluntad de retomar la palabra, con el fin de recuperar el dominio teórico y práctico sobre nuestro quehacer<sup>22</sup>

La reforma de los 80 fue acusada de una hibridación entre el conductismo y la psicología Piagetiana. Algunos miembros del Grupo Federici, señalaron que en el Primer Simposio Nacional sobre la enseñanza de las Ciencias, organizado por ICFES, MEN, Colciencias y FES durante el segundo semestre de 1981, se vio cómo la reforma curricular presentaba un intento de combinar esta psicología con el diseño instruccional de origen conductista. “En algunos casos, la referencia a Piaget es meramente formal y la inconsecuencia con las implicaciones pedagógicas de sus teorías es manifiesta. En otros casos se logra un híbrido que, para algunos de los conocedores de Piaget presentes en el Simposio, es un intento de combinar lo incombible.”<sup>23</sup>

La Tecnología Educativa, entendida como diseño minucioso del proceso educativo acoplado a un control permanente de sus resultados, estaba vinculada por sus orígenes mismos con la psicología conductista, pero en la década de los ochenta esa psicología fue desplazada cada vez más por una psicología cognitiva, dentro de la cual ejerció una gran influencia la obra de Piaget, la cual se articulaba muy bien con las demandas y señalamientos hechos al conductismo y al modelo, y quizá por ello fue asumida como una opción alternativa en pedagogía.

### 1.1. *El constructivismo moral*

---

<sup>22</sup> CEID-FECODE. *Fundamentos y propósitos del movimiento pedagógico*. En: Revista Educación y Cultura No. 1, FECODE: Bogotá, 1984, p.38.

<sup>23</sup> Mockus Antanas, Hernández Carlos Augusto, Guerrero Berenice, Granés José. *La reforma curricular y el magisterio*. En: Revista educación y Cultura No. 4, Bogotá: FECODE, 1985, p.80

“Piaget se ha puesto de moda”<sup>24</sup>, señalaba un artículo publicado en la Revista Educación y Cultura dedicado a la relación entre psicología y educación en 1989. Pero ¿a qué se debía el resurgimiento de las teorías de Piaget?

En los años 80 la psicología del desarrollo piagetiana se mostró como una corriente progresista en oposición al conductismo y a la Tecnología Educativa de los 70, ensamblándose en un nuevo discurso: el constructivista. La teoría del constructivismo tiene su antecedente en lo que se llamó la ‘primera revolución cognitiva’ de la década de los 60, que tuvo influencia tanto de la teoría de los sistemas como en la del procesamiento de información, las cuales retomaron elementos de la psicología del conocimiento para indagar sobre los procesos cognitivos. En los 80 comenzó a precisarse, en la investigación de la psicología educativa, en qué consistían propiamente tales procesos y se dijo entonces que eran construcciones o constructos mentales, naciendo así lo que se ha llamado ‘la segunda revolución cognitiva’, es decir la del constructivismo, que además de beber de la psicología cognitiva apropiaba elementos de la teoría de los sistemas y de los modelos de la teoría piagetiana.<sup>25</sup>

El boom de reformas educativas que venían sucediendo en buena parte de la región latinoamericana en los años 80 tuvo una fuerte influencia española fundamentada en el modelo constructivista, especialmente desde la perspectiva planteada por César Coll, difundida también en Colombia. En España, las reformas educativas post franquistas quisieron alejarse lo más posible de la asociación entre una pedagogía tradicionalista con énfasis en los contenidos, y la sombra de la dictadura. Se eligieron metodologías que recurrieron al *cómo se enseña* pero sobre todo al *cómo se aprende*, para lo cual la psicología ya había mostrado que comprendía sus fundamentos.

La democratización del país ibérico a partir de 1976 se invistió de un lenguaje progresista también en la educación: libertad de enseñanza, la educación como derecho fundamental, obligatoriedad y gratuidad de la enseñanza básica, libertad de creación de

---

<sup>24</sup> Orozco Mariela. *Piaget y la educación*. En: Revista Educación y Cultura No. 18, Bogotá: FECODE, 1989, p.11

<sup>25</sup>Ver: Lucio, Ricardo. *El enfoque constructivista en la educación*. En: Revista educación y Cultura No. 34, Bogotá: FECODE, 1994, p. 8

centros docentes, programación de la enseñanza por parte del Estado y autonomía de las universidades. El PSOE triunfó en 1982 con las consignas sobre el derecho a la educación y la necesidad de elevar la calidad de la enseñanza, lo que se desarrolló desde la Ley orgánica del Derecho a la Educación (LODE) en 1984 y a punto de experimentación hicieron nuevas reformas en las que se pensó un nuevo modelo de escuela, se diversificó el bachillerato y se pusieron en marcha programas de educación compensatoria, de adultos, de educación especial y un incentivo de becas. Entre 1986 y 1987 se introdujeron dos grandes innovaciones: el currículo vertebral a todo el sistema y un modelo de currículo abierto. En 1990 se estableció la Ley sobre Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) que tuvo un carácter de experimentación y de amplio debate público. Por las referencias encontradas en los marcos curriculares del MEN a autores españoles, como el mismo César Coll, además de Juan Delval, podría afirmarse que en Colombia, la reforma educativa del 84, como del 94 sufrió de manera decidida la influencia de España<sup>26</sup>.

Ese sutil desplazamiento de la Pedagogía Activa, tan mencionada en la reforma de los 80, a la Pedagogía Constructivista, consolidada ya en la reforma de los 90, tuvo también su momento de debate inicialmente entre los psicólogos. Gonzalo Arcila afirmaba que el hecho de que tanto la Pedagogía Activa como la psicología genética no hubieran logrado consolidarse en el país era consecuencia de su misma base socio-histórica, considerando que las vicisitudes de los desarrollos de ambas disciplinas estaban “históricamente asociadas con los procesos políticos de superación o de constitución del capitalismo”<sup>27</sup>. Así, afirmaba que al no haberse alcanzado un modo de producción capitalista con “la belleza y la grandeza del metabolismo espiritual y

---

<sup>26</sup> Ver: Cortés, Amanda. *La reforma educativa española postfranquista y su influencia en las reformas colombianas del 80 y 90*. Ensayo presentado al seminario Doctoral “Pedagogía y Educación Comparada”, 2007

<sup>27</sup> Arcila Gonzalo. *De la pedagogía activa a la psicología genética*. En Revista Educación y Cultura No. 18. Bogotá: FECODE, 1988, p.35

material de la sociedad capitalista analizada por Marx”<sup>28</sup>, la pedagogía activa y la sicología genética habían fracasado

El fracaso del proyecto de pedagogía activa de Agustín Nieto Caballero que trató de poner en marcha a principios de siglo, resulta ilustrativo de la dimensión cultural de nuestro desarrollo como nación y de las limitaciones históricas en que se ha movido nuestra burguesía. El Confesionalismo, la estrechez parroquial de la escuela que trató de superar Nieto Caballero a principio de siglo es hoy en 1989 una realidad estructural, en crisis pero vigente. Ahora por paradójico que pueda parecer a primera vista, la política de implantación de la tecnología educativa puesta en funcionamiento en la década del 70 resultó compatible con esa escuela y la revitalizó<sup>29</sup>.

Arcila, inclusive señala “que la tarea del maestro no es enseñar y aumentar los aprendizajes sino la de organizar la acción escolar para desarrollar el intelecto y la razón de sus alumnos y hacer efectivo el comprender e inventar de Piaget”<sup>30</sup>. Podrá inferirse que este fervor por hacer del maestro un ‘organizador’ ‘acompañante del proceso de aprendizaje del niño se debía a la necesidad de explicitar la oposición a un maestro ‘aplicador’ de currículo y a un maestro ‘repetidor’ el cual ‘concentraba’ el poder, por lo que asumir a Piaget en este momento era ‘reconocer’ la otra ‘voz’, la del estudiante y su capacidad creadora. Nada más acorde con los aires de democratización que se cocían por esos años.

Pero dentro del mismo gremio hubo sicólogos, como Virgilio Crespo, que analizaban los usos y abusos de la sicología en educación y ya pronosticaban la conformación de un dispositivo *psi* que para él enmascararían los efectos políticos de una sociedad sicologizada bajo el manto del discurso científico.

Es un hecho que la psicología aplicada invade hoy los más diversos ámbitos de la vida humana: el hogar, la escuela, la empresa, las ventas y la publicidad, las facultades de educación. Hace aproximadamente una década Merani advirtió sobre la sicología comercializada, convertida en instrumento de la sociedad de consumo, y a la vez, en artículo de consumo masivo [...] La sicología tiene también en su discurso una función cosmética: se hace pasar por científica para desviar la atención desde las causas de los problemas hacia sus efectos [...] el

---

<sup>28</sup> *Ibíd.*

<sup>29</sup> *Ibíd.* p.36

<sup>30</sup> *Ibíd.*

asunto es cómo hacer para que no se note el carácter político de las cuestiones y hacerlas pasar por científicas<sup>31</sup>

La aplicación de la psicología para Crespo presentaba un cierto cariz médico-clínico que servía para expresar “la tendencia homogénea y patologizadora, discriminando el mundo entre adaptados y desadaptados”<sup>32</sup>. Tomando distancia reflexiva de su propia formación, Crespo hacía alusión a la constitución de la influencia de la psicología en la formación académica del maestro como un fin y no como un medio preguntándose por el uso que haría el maestro del conocimiento científico del niño proporcionado por las disciplinas psicológicas.

A esto no responde la psicología académica por más científica que parezca. Simplemente se da por supuesto que, una vez armados con aquellos conocimientos y modelos acerca del niño se puede regresar a la realidad de la pluralidad y las diferencias más seguros. Ya sabemos todo por adelantado acerca de los niños y su desarrollo! Se supone que estamos habilitados – en nombre de la ciencia- para determinar su grado de madurez o inmadurez, su normalidad o sus retardos, sus problemas de aprendizaje y de adaptación sus traumas; podemos ‘científicamente’ evaluarlos, clasificarlos, controlarlos [...] y hasta predecir su futuro antes de que lo hayan vivido!”<sup>33</sup>

Señalaba así los abusos más visibles de la psicología en la escuela: la patologización, el desclasamiento y la exclusión. El primer abuso lo refiere a una tesis sugestiva que apunta a la patologización sólo de niños de clases populares, lo cual lo relacionó con el segundo abuso, el desclasamiento, referido a lo que llamaba una uniformización del modelo único en el que resultaría que los *problemas del individuo* quedaban convertidos en *individuos problema* por lo que “aquellos niños que no tienen cabida en el modelo de inteligencia de conducta adaptativa o de comportamiento social, resultan anormales, retrasados o desadaptados”<sup>34</sup>, con esto aparecerá el tercer abuso de la psicología en la educación, es decir la exclusión. Pero Crespo señala que el abuso no se

---

<sup>31</sup> Crespo Virgilio. *El maestro y la psicología*. En: Revista Educación y Cultura No. 18, Bogotá: FECODE, 1988, p.6

<sup>32</sup> *Ibíd.*, p.7

<sup>33</sup> *Ibíd.*, p.8

<sup>34</sup> Orozco Mariela. *Piaget y la educación...*, p.12

debería a una falta de científicidad de la psicología como disciplina sino a su uso social y pedagógico.

El tema del aprendizaje escolar reaparecía como una forma de organización interna que haría el sujeto del conocimiento, situando la discusión en el plano epistemológico. “El sujeto que aprende es quien construye el conocimiento. Según este punto de vista, la labor del maestro debe centrarse en proporcionar al alumno experiencias y situaciones problema que susciten, faciliten y orienten este proceso de construcción”<sup>35</sup>.

Para otra psicóloga, esta tesis tendría profundas implicaciones para la educación escolar. En primer lugar obligaría al maestro a preguntarse por el estado inicial de conocimiento de sus alumnos, los elementos conceptuales de que dispone por lo que el centro de la actividad de la enseñanza estaría subordinado al sujeto que aprende. Es el niño o joven el que reflexiona y el maestro es quien la provoca y quien “reorienta el problema de la enseñanza, pues en vez de centrar la discusión sobre la mejor o peor modalidad para transmitir conocimientos, el maestro debe enfocar la discusión sobre cuál es la manera más adecuada de diseñar y presentar situaciones problema que susciten y faciliten perturbaciones, que generen conflicto y permitan al alumno incorporar nuevos contenidos y reorganizar el conocimiento que posee”<sup>36</sup>

Estos debates, dados entre los mismos psicólogos, muestran que la instalación de la disciplina como brújula de los procesos pedagógicos en la escuela no fue aceptada de manera unánime ni siquiera dentro del mismo gremio profesional. Las críticas al MEN por un eclecticismo en la fundamentación de sus propuestas curriculares ya han sido señaladas en este trabajo, pero mientras en la reforma curricular de los 80 se mezclaba las propuestas de la pedagogía activa con los nuevos enfoques de la psicología cognitiva, en la reforma de los 90 la referencia a Piaget era un hecho y se entraba de lleno a las teorías constructivistas.

---

<sup>35</sup> *Ibíd.*, p.15

<sup>36</sup> *Ibíd.*, p.15

Maestros e intelectuales también plantearon discusiones sobre la llegada del constructivismo a la educación colombiana, en plena formulación de la LGE y en medio del discurso de la democratización

[...] la historia de la educación colombiana está atravesada por diversas tendencias pedagógicas como la tecnología educativa y de la renovación curricular. Una estaba inspirada por el conductismo y la otra por el constructivismo. Ambas escuelas fueron impuestas desde el Ministerio de Educación Nacional. La ley 115 de 1994 abrió una nueva posibilidad a los educadores colombianos: la formulación de los currículos de la educación primaria y secundaria. Éste reto nos obliga a plantearnos y a buscar respuestas viables a preguntas fundamentales: ¿qué debemos enseñar?, ¿cuándo debemos enseñar? Y, ¿cómo debemos enseñar los conocimientos a nuestros alumnos, los niños y los jóvenes colombianos? Para responder estos interrogantes es indispensable volver sobre la experiencia colectiva de enseñar y en ella someter a un escrutinio crítico riguroso las diferentes tendencias pedagógicas que tienen expresión en nuestro país [...] una de estas tendencias son esos heterogéneos conjuntos de reflexiones epistemológicas, investigaciones aplicadas, propuesta didáctica y materiales de enseñanza que hemos llamado constructivismo [...]<sup>37</sup>

El investigador sobre currículo del Ministerio de Educación Nacional, Félix Bustos Cobos, hizo una primera distinción al señalar que el constructivismo tenía sus raíces en la reflexión kantiana sobre la imposibilidad de las ciencias de conocer la “verdad” y su visión interaccionista en la construcción del conocimiento de los fenómenos. Así precisaba que el constructivismo era “simplemente una propuesta de la reflexión sobre los alcances y límites del conocimiento científico hecha por los mismos científicos [...] constituye una propuesta sobre el análisis del conocimiento científico bastante compatible con las reflexiones de los cambios en el arte; la economía y el derrumbe de las metanarrativas”.<sup>38</sup> Uno de los desarrollos postkantianos del constructivismo lo ubicaba en el estructuralismo genético piagetiano en el que considera que

la moral es una especie de lógica de la dimensión socio-afectiva, mientras que la lógica es una moral del razonamiento. Ambas estructuras, lógicas y morales, constituyen lo más profundo –especie de genotipos-, mientras las conductas

---

<sup>37</sup> Editorial. Revista educación y Cultura, No. 34, Bogotá: FECODE, 1994, p.3

<sup>38</sup> Bustos Cobos Félix. *Peligros del constructivismo*. En. Revista Educación y Cultura, No. 34, Bogotá: FECODE, 1994, p. 23

verbales y motrices solo constituyen lo superficial –especie de fenotipos-. De ahí surge que para los constructivistas cambiar o modificar conductas no es lo más importante, lo importante es cambiar las estructuras morales y lógicas<sup>39</sup>.

Ahora bien, el “espíritu liberador” del constructivismo fue puesto en evidencia por Bustos, en propuestas complementarias al modelo piagetiano, como la del constructivismo social, que recogía tanto a Vigotsky como a Berger y Luckmann. Fundamentalmente esa perspectiva impulsaba la idea de una diversidad de formas racionales distintas a las estructuras lógico-matemáticas, de propuestas curriculares que “buscaran desarrollar capacidades en función del manejo de problemas concretos a partir de los cuales los alumnos deberán construir sus propias conjeturas y modelos explicativos sin desvincular la persona de su entorno. Por eso algunos hablan de aprendizajes y conocimientos situados y de una pedagogía liberadora en función del entorno”<sup>40</sup>.

Dos presagios liberadores del constructivismo son señalados por el autor. El primero; cuando indica sugerencias de una didáctica destinada a fomentar una autonomía moral y cognitiva que estaría dirigida a enseñar a partir de problemas que tuvieran significado para los alumnos y a “promover en los alumnos la realización, en su entorno, de proyectos vitales de índole colectiva”. El segundo, al mostrar tres condiciones requeribles en el docente constructivista “[...] un maestro constructivista tiene que dominar muy bien los contenidos y estar actualizándose permanentemente para poder proporcionar opciones avanzadas a sus alumnos”<sup>41</sup>. La cuestión entonces se torna en proporcionar un menú de posibilidades para que el estudiante pueda construir su proyecto de vida como manifestación de haber alcanzado una autonomía moral y cognitiva, es decir materializar su libertad.

Germán Mariño, investigador de Dimensión Educativa, Organización No Gubernamental dedicada a la educación popular, planteaba algunas inquietudes respecto

---

<sup>39</sup> *Ibíd.*, p.24

<sup>40</sup> *Ibíd.*, p.25

<sup>41</sup> *Ibíd.*, p.27. El subrayado es mío.

al constructivismo, que recogían en buena medida el recelo con la que algunos maestros y formadores de docentes recibían la propuesta. La primera, se refería a la función del educador, “que a veces pareciera gravitara más hacia el acompañamiento contemplativo de los desarrollos espontáneos del alumno”<sup>42</sup>, otra inquietud manifiesta era sobre el lugar de la didáctica que, según Mariño, a veces parecía perder el sentido de su relación con la pedagogía, y reducirla a la didáctica. También puso en cuestión si era posible replicar lo obtenido por el constructivismo en las ciencias naturales a las ciencias sociales y el lugar de la cultura en los universales cognitivos y el de las emociones en los procesos cognitivos: “Ya que el ser humano no es exclusivamente ‘cabeza’ y que los cambios conceptuales se encuentran íntimamente imbricados con las emociones, por ejemplo, ¿no sería necesario acompañar las investigaciones constructivistas de trabajos en los campos del desarrollo moral, (L. Kohlberg), afectivo, valorativo, ético, etc.?”<sup>43</sup>. Efectivamente en los años que vendrían sería una moral constructivista la política de formación moral del Estado.

El secretario de asuntos pedagógicos de la organización sindical de maestros del país, FECODE -Federación Colombiana de Educadores-, José Fernando Ocampo, se pronunció un par de ocasiones (1994, 2003) sobre el constructivismo, señalando lo que consideraba tres obsesiones.

La primera obsesión tendría para Ocampo, efectos nocivos para la calidad de la educación al privilegiar justamente el método sobre el contenido, lo cual, a su parecer, trastocaría la adquisición de conocimiento científico, sería una caída en el relativismo:

[...] no tengo objeción alguna sobre la formación de un espíritu creativo e indagador en los alumnos. Pero las consecuencias epistemológicas del principio piagetiano del ‘descubrimiento activo de la verdad’ se han convertido en el meollo de la cuestión. Con el propósito de oponerse a una educación por ‘verdades establecidas’ y a la aceptación de la enseñanza ‘de lo que hay que querer o saber mediante voluntades ya formadas’ se ha desembocado en la negación de la existencia de un conocimiento científico establecido y enseñable. Con un método por verdades establecidas, sostiene Piaget, sólo se forman

---

<sup>42</sup> Mariño Germán. *Ocho inquietudes en torno al constructivismo*. En: Revista Educación y Cultura No. 34...p.31

<sup>43</sup> *Ibíd.*, p.33

espíritus conformistas que se limitan caminos ya trazados de antemano [...] Desde las alturas del principio piagetiano, el constructivismo da un salto mortal hasta la absoluta relatividad de la verdad y, por ende, a la negación de las verdades establecidas [...] Un paso más y los epígonos del constructivismo entran a defender que las leyes no son objetivas y, por supuesto, no reflejan la realidad"<sup>44</sup>,

Para el líder sindical, entonces el método del constructivismo cumpliría el papel de ocultar la ‘objetividad’ de la ciencia que para él estaría representada en las leyes de la naturaleza y a cambio endiosaría lo que llamó un “sofisma subjetivista” al privilegiar la máxima de que es el alumno quien construye por sí mismo el conocimiento. Aducía Ocampo que esta era quizá una de las más dañinas ilusiones al provocar “el desprecio del conocimiento científico”

La otra obsesión señalada por el autor era la axiológica, que demeritaría la adquisición del conocimiento tal cual lo concebía. Haciendo referencia a la corrupción y la violencia en el país y del ansia de restauración de valores como parte de las responsabilidades de la educación, pregón de toda la década de los 90 como ya se ha visto, supone que esa obsesión por los valores se contradice con la búsqueda del conocimiento, que para Ocampo es científico y objetivo.

Entre la obsesión del método y la obsesión de los valores hay una identidad profunda: un relativismo absoluto al que conduce el constructivismo que es eminentemente subjetivista. Como el sujeto, en este caso, el alumno, es autónomo, hay que respetarle su particular proceso de producción de conocimiento. Como el sujeto, en este caso, el alumno, es el constructor independiente de la realidad, lo que vale es el resultado de su elaboración, no la constatación objetiva de su carácter verdadero. Y en este recorrido, no es la sociedad en su evolución la que desarrolla y transforma sus valores sino el sujeto mismo en su más sagrada individualidad<sup>45</sup>.

Ocampo defendía la transmisión del conocimiento acumulado por la humanidad y el peligro que vio era lo que llamaba el subjetivismo del constructivismo, que para el tema de la formación moral situaría al individuo, en palabras del autor, como ‘un

---

<sup>44</sup> Ocampo José Fernando. *Tres obsesiones de la práctica pedagógica en Colombia*. En Revista Educación y Cultura No.34...p.37

<sup>45</sup> *Ibíd.*, p.41

todopoderoso' constructor de conocimiento pero también de valores, llegando a despreciar inclusive toda regla de juego de la organización social. Algo parecido a las preocupaciones de los filósofos frente al relativismo cultural.

Finalmente la tercera obsesión de la que acusaba Ocampo al constructivismo era la culturalista, que para él terminaba disolviendo lo 'sólido' de la ciencia, del conocimiento científico, del contenido concreto y de la comprensión de las leyes. En su lugar vio que era la cultura la que se convertía en el centro de la reflexión y la especulación filosófica. Para el líder sindical, la amenaza desde esta obsesión era que habría "una reacción radical contra el concepto de educación como fuerza productiva. Así se llega al verdadero sentido de la obsesión culturalista, consistente en rechazar la relación entre desarrollo económico y educación".<sup>46</sup>

Es interesante que Ocampo intuyera que en el constructivismo había un cierto 'sabor' populista que él definió como comunitarismo y que parece relacionarlo con el consenso entre, por ejemplo, el constructivismo y el materialismo dialéctico, al aceptar ambos que las ciencias sociales tendrían un carácter de clase o que para "los cristianos, los extremistas de izquierda y los constructivistas, a una, ambas, la ciencia natural y las ciencias sociales están determinadas por los valores del sujeto"<sup>47</sup>. Comunitarismo afinado en discursos culturalistas, que para el crítico, escondería las contradicciones sociales y las dejaría intactas. Pero al mismo tiempo Ocampo tildaba al constructivismo de favorecer el "individualismo neoliberal" desde su subjetivismo epistemológico y, por supuesto, axiológico. ¿Es posible que el constructivismo acogiera, como lo hace ver Ocampo, dos perspectivas morales en apariencia tan opuestas? ¿O será que el constructivismo educativo se permitió tomar lo más excelso de las dos perspectivas en procura de favorecer la emergencia de un tipo particular de subjetividad? ¿Sería cierta la relación que planteaba Ocampo entre el constructivismo y el neoliberalismo? Y ¿cuál pudo ser el lugar de la cultura en esa relación?

---

<sup>46</sup> *Ibíd.*, p.42

<sup>47</sup> *Ibíd.*, p.41

Si a Ocampo le preocupaba esa tercera obsesión del constructivismo en la que veía un rechazo a la relación entre economía y educación, otros pudieron vincularlo a través de una fórmula que no levantaría mayor suspicacia, justamente por aparecer más convergente a ella, se trataría del discurso del Desarrollo Humano que, como lo he señalado en el tercer capítulo, entró a la educación colombiana en las reformas de los 90 por la vía de la evaluación, específicamente en la propuesta de indicadores de logro. En particular la llamada dimensión ética y moral se elaboró a partir de la apropiación de los discursos piagetianos y kohlbergianos del desarrollo moral y así desarrollo humano/desarrollo moral se constituirán en un eje de la consolidación de un régimen de la moral *psi*.

Sin mucho despliegue, es en el mismo número de la Revista Educación y Cultura, donde aparece una invitación de la *Red de pedagogía constructivista, pedagogías activas y desarrollo humano*, integrada por dos grupos. Un grupo, llamado ‘asesor’, en el que estaban el jesuita Carlos Vasco, figura central de la educación en el país en los últimos 35 años y reconocido por su papel como asesor del Ministerio de Educación Nacional; Hernán Escobedo, sicólogo quien trabajaría en varias oportunidades con Rosario Jaramillo y Ángela Bermúdez y con quienes crearía la Fundación Hemisferio, y Mario Carretero, sicólogo español que fue conocido en el país por sus publicaciones sobre enseñanza de las ciencias sociales desde una perspectiva constructivista. En el otro grupo, llamado ‘impulsor’, estaba Héctor Fabio Ospina de CINDE, organización que lideró los debates sobre la construcción de una ética ciudadana para el país en los años 90. El pronunciamiento de la RED resulta clave al combinar el desarrollo humano con el constructivismo: “Es desde el desarrollo humano, donde podríamos comprender el verdadero sentido de los fines de una educación, que apoyada en el constructivismo, no solo permita el desarrollo de la inteligencia, sino que

integre a la construcción de lo humano, procesos valorativos, éticos, de socialización, del desarrollo afectivo, comunicativo, lúdico, político, estético, etc.”<sup>48</sup>

Así, el constructivismo, como fundamento de las pedagogías psicológicas contemporáneas, puso el acento en dos cuestiones: una teoría del aprendizaje, centrada en las estructuras cognitivas del individuo, y una teoría del desarrollo humano, centrada en las capacidades de las personas. La función del profesor sería en adelante la de potenciar situaciones de aprendizaje y buscar desarrollar las capacidades del estudiante para que, por un lado, éste construya autónomamente su conocimiento, y por otro, aumente sus posibilidades de actuar y de disfrutar su libertad. Ello implicaba presentar una construcción científica de contenidos de acuerdo a las estructuras mentales de aprendizaje de los estudiantes, pero también afianzar una concepción del constructivismo como un “modelo democrático” al enfatizar en la participación activa de los estudiantes en la construcción del conocimiento y en la atención diferenciada que el maestro debía tener sobre sus “estilos” y “ritmos” de aprendizaje.

La alusión al desarrollo máximo de las potencialidades creativas y espontáneas del alumno, al respeto del ritmo individual del aprendizaje y al estímulo constante a que desarrolle la libre expresión, la capacidad de un pensamiento crítico y fundamentalmente su autonomía, hicieron parte del discurso sobre el desarrollo de la personalidad.

De esta manera, el constructivismo apareció como no implicado en prácticas de control sino más bien de liberación y en la constitución de un yo autosuficiente que proviene del *homo economicus*<sup>49</sup> -el sujeto del Desarrollo Humano que ve en las personas ‘la verdadera riqueza de las naciones’ y que en las sociedades del liberalismo avanzado refina sus tecnologías de constitución de sujetos, pues ya no es un yo producido por intereses naturales, es decir que no es la naturalidad en la que se desenvuelve la libre competencia, la autonomía de los individuos y la sociedad, a la cual se responde de manera espontánea, sino por intereses programables en los que las ideas

---

<sup>48</sup>Red de pedagogía constructivista, pedagogías activas y desarrollo humano. En: Revista Educación y Cultura No. 34...p.34

<sup>49</sup> Ver: Rodríguez Encarna. *Neoliberalismo, educación y género...*

de la propia realización, el desarrollo de las capacidades de elección, de autorresponsabilidad y de autonomía buscan convertir al ciudadano social en un ciudadano activo que actúa por interés propio y en busca de la satisfacción personal.

Carlos Vasco, en su artículo sobre *Críticas contemporáneas al constructivismo* (1998), recogía los cuestionamientos al enfoque, centrados en la obsesión metodológica, su desdén por la pedagogía, en lo que se calificaba como un salto de la epistemología y la psicología a la didáctica, el privilegio del método sobre la selección de los contenidos, la sobrevaloración del espontaneísmo, el énfasis en lo cognitivo y el abandono de las emociones. Pero es la siguiente afirmación de Vasco la que nos hace fijar en lo que seguramente orientó la configuración de un constructivismo moral en el país:

Si la educación ética y moral, la educación para el civismo y la democracia para la paz y la convivencia tienen algún futuro, solo será en el camino señalado por las investigaciones que resaltan el papel de la motivación, de la persistencia de las emociones cognitivas y de las propuestas constructivistas. El reto de la articulación de sentimientos y emociones con las cogniciones y las informaciones está todavía en el futuro, pero no creo que sea por un regreso a métodos tradicionales o conductistas, en los cuales la distancia entre el corazón y el cerebro es tan grande o mayor que en los constructivistas, como se va a tratar más adecuadamente el problema de esa articulación.<sup>50</sup>

Pero ese reto no estaba en el futuro sino justo en ese presente, pues si algo se venía configurando era una *tecnología de las emociones*, como lo mostraré en los apartados que siguen en este mismo capítulo. Por ahora baste con decir que durante la década de los 90 en Colombia, el propósito de buscar un proyecto ético que se distanciara y diferenciara de la propuesta religiosa de corte católico institucional, situó las búsquedas en diversas orientaciones teórico-metodológicas de educación moral, de las cuales he hablado en el capítulo anterior, y que se constituyeron en el punto de partida a la propuesta civilista de Cortina-Hoyos-Mockus.

Creo que es posible sostener que fue en este período en el que se afianzó una *gubernamentalización* de la educación moral, con un régimen de saberes *psi*, de corte

---

<sup>50</sup> Vasco Carlos. *Críticas contemporáneas al constructivismo. ¿El constructivismo, misión imposible?* En: Vasco Carlos (Editor) *Constructivismo en aula. ¿Ilusiones o realidades?*, Bogotá: Universidad Javeriana, Tercera reimpresión, 1998, p.18

constructivista, y en clave de las prácticas de ciudadanía en la escuela contemporánea, lo cual permitió operar, en los procesos de formación del sujeto político, una racionalidad política que definía de un modo particular las relaciones entre el Estado y los ciudadanos, usando justamente esa formación moral como estrategia para darle legitimidad y permitiendo unas formas particulares de producirlos, gobernarlos y gobernarse, estrategia centrada en la *autonomización* o en otras palabras en una ‘demasiada libertad’. Esta es una de las conclusiones más fuertes que aparecen de este estudio.

### 1.2. *La formación para el desarrollo moral desde la técnica de los dilemas*

La línea de educación moral de corte constructivista comenzó a ser desarrollada a finales de la década del 90, primero en Bogotá y luego en todo el país, desde organismos gubernamentales que instalarían la resolución de dilemas morales de origen kohlbergiano como mecanismo de formación para el desarrollo moral. La estrategia de los dilemas morales se convirtió en una tecnología de formación del sujeto escolar, pero como tal debía pasar primero por la formación del maestro.

Explorada en Bogotá inicialmente desde el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP – a través de la producción de un seriado de televisión –titulado *Francisco el matemático*- y desde la Secretaría de Educación de Bogotá - SED-, en talleres de formación docente, la estrategia de dilemas morales pasaría a convertirse en política del MEN a través del programa de “Competencias Ciudadanas”.

La persona que actuaría a manera de bisagra para articular el paso de esta estrategia de la Capital al resto del país fue la investigadora Rosario Jaramillo, quien desarrolló entre 1994 y 1997 un estudio con Ángela Bermúdez sobre la formación del pensamiento histórico en los adolescentes y jóvenes, estableciendo una relación entre este tipo de pensamiento y el desarrollo del juicio moral, argumentando que para ambos casos era necesario sentir *empatía* por el otro, es decir aprender a ponerse en su

lugar. La empatía junto con la adopción de un postulado constructivista de la psicología cognitiva como es el de la *descentración*, y los planteamientos de la formación de la autonomía moral basada en Kamii y Kohlberg, constituyó parte del armazón conceptual de la propuesta de estas investigadoras para la formación docente en desarrollo moral.

Los planteamientos de la propuesta recogerían buena parte de la experiencia de Jaramillo en Harvard, en el proyecto Zero, en especial en el programa de investigación ‘Enseñanza para la Comprensión’<sup>51</sup> – EPC –. El proyecto Zero fue propuesto en 1967 por el filósofo Nelson Goodman, el cual, ubicando al estudiante en el centro del proceso educativo, consistió fundamentalmente en comprender a profundidad el desarrollo cognitivo, mejorar el aprendizaje, el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la creatividad en las artes así como en las disciplinas humanísticas y científicas, a nivel individual y colectivo. David Perkins y Howard Gardner se desempeñaron como co-directores del proyecto entre 1972 y el 2000, pero fue la obra de Gardner la que más circuló entre los maestros e investigadores del país con su libro *La teoría de las inteligencias múltiples*.

Por su parte, la enseñanza para la Comprensión –EPC– es un programa de investigación diseñado para probar un modelo pedagógico en secundaria aplicado a la enseñanza y aprendizaje de la historia, las ciencias, el inglés y las matemáticas. El modelo está diseñado para que el maestro formule un proyecto pedagógico siguiendo unos ítems: ‘Tópicos generadores, desempeños comprensivos, hilos conductores, metas de comprensión y evaluación’:

Para los profesores, la atención a cada uno de estos aspectos de la enseñanza ayuda a asegurar que centrará su tiempo y energía en ayudar a los estudiantes a aprender acerca de los conceptos, ideas y habilidades que son más importantes para entender. Para los estudiantes, este enfoque de la enseñanza y el aprendizaje les permite aplicar sus conocimientos y habilidades de manera flexible en una variedad de situaciones”<sup>52</sup>.

---

<sup>51</sup>Web Site del proyecto: <http://pzweb.harvard.edu/History/History.htm> y <http://pzweb.harvard.edu/Research/TfU.htm>.

<sup>52</sup> Ibíd.

No se puede dejar pasar por alto que este modelo hace hincapié en las capacidades, en este caso en el conocimiento y habilidades del propio estudiante, siguiendo fielmente los postulados del constructivismo, con una finalidad precisa cual es la de aplicarlos a situaciones contingentes, reforzando la responsabilización del individuo escolar de adaptarse ya no a un entorno estático sino a uno dinámico, no único, sino múltiple, por lo que él mismo debe ser maleable, tomar la forma de la situación, pues ya no bastaría simplemente instalarse en ella.

Este modelo fue puesto en circulación en el país en 1999 por Jaramillo junto al Padre Carlos Vasco, a través de un Programa de Formación Docente que fue desarrollado en Bogotá por ellos, junto con Juan Carlos Negret, Ángela Bermúdez, Hernán Escobedo y María Teresa León, funcionaria del MEN, a través de la ONG CINEP, de origen jesuita y que trabaja especialmente educación popular.<sup>53</sup>

La experiencia directa de Jaramillo con Kohlberg y sus lecturas de Habermas, de Piaget y de Dewey, le permitieron sentar una clara oposición a la formación moral basada en la inculcación prescriptiva de valores, por lo cual proponía que

para lograr una educación moral verdadera lo que se requiere es desarrollar la inteligencia social; desarrollar el juicio y las emociones morales, y la disposición para la acción justa. Es decir, sugiero una educación que produzca personas con capacidad de discernimiento sobre los problemas sociales y sobre alternativas de solución, con empatía hacia los demás como personas y como sociedad, dispuestas a actuar de forma coherente con sus ideas y a reflexionar críticamente sobre sus acciones<sup>54</sup>.

Jaramillo usó la noción de *inteligencia social*, proveniente de Dewey, para explicar que ese tipo de inteligencia se desarrolla cuando se tiene que buscar “razones públicas” (el subrayado es mío) para encontrar soluciones a situaciones dilemáticas. Afirmaba que “la inteligencia social se desarrolla con los conocimientos y los métodos que ofrecen las disciplinas académicas, pues son ellas las que educarían la mente para

---

<sup>53</sup> Ver: Vasco, Carlos et al. *El saber tiene sentido. Una propuesta de integración curricular*. Bogotá: CINEP, 1999, pp. 18 -19

<sup>54</sup> Jaramillo Rosario. *El papel del maestro como formador en valores*. En: IDEP. *Volver a la pedagogía*, Bogotá: IDEP, 1999, p.56

razonar con rigor y con sistematización, para poder superar el estereotipo y el lugar común”<sup>55</sup>. Si bien le dio un lugar importante a la razón, también explicó cómo en la acción –justa- están implicados los sentimientos hacia uno mismo y hacia los otros, idea también derivada de Dewey, quien afirmaba que “la moralidad y la ética pueden verse como aquella parte de los saberes sociales que trata sobre la capacidad de respuesta emocional frente al otro, respuesta que, para que no se caiga en el mero sentimentalismo, debe ser capaz de actuar de una manera racional”<sup>56</sup> y son la psicología y la pedagogía las disciplinas identificadas como aliadas en ese proceso. La autora recomendó en sus publicaciones los trabajos de David Perkins, director del proyecto Zero de Harvard, y de Sara Tishman, colaboradora en el mismo proyecto, quienes insistían en la idea de que “sino se desarrollan en el aula de clase las disposiciones a pensar con inteligencia al actuar moralmente, la capacidad de hacerlo no aparecerá en la conducta cotidiana”<sup>57</sup>. El aporte de la filosofía ética lo recogió Jaramillo en sus lecturas de Habermas, quien si bien sigue una tradición Kantiana basada en la razón, plantea que esta sólo es posible desarrollarla en un acto comunicativo, en el que sería posible el acuerdo entre las distintas perspectivas que entran en diálogo.

A esta postura, Jaramillo le incorporó la reflexión de las posiciones de las éticas comunitaristas heredadas de Aristóteles e interesadas en la pregunta por la felicidad del ser humano: ‘¿qué es o cómo es una vida buena?’, posturas que critican la idea kantiana de principios universales porque consideran que el sujeto moral responde ante los otros a partir de la construcción de su proyecto de vida según sus preferencias valorativas dadas dentro de un contexto cultural específico. Pero Jaramillo no vio en ello una contradicción sino una complementariedad y, al igual que Cortina y Hoyos, planteó una interesante amalgama en su formulación de los componentes de una formación moral: por un lado la construcción de unos contenidos valorativos y su respectiva jerarquización de valores (perspectiva comunitarista) y por otra la construcción de la

---

<sup>55</sup> *Ibíd.*, p.60

<sup>56</sup> Citado en *Ibíd.*, p.62

<sup>57</sup> Citados en *Ibíd.*, p.70

competencia del juicio o del razonamiento moral (perspectiva universalista). La autora veía que en el campo educativo aparecía la necesidad de buscar caminos de síntesis para que la educación moral no cayera en el relativismo moral ni se quedara en el dogmatismo. Así, consideraba que “una educación que tenga por finalidad el desarrollo intelectual, moral y personal de todas las personas de la sociedad” era la que podía garantizar “ciudadanos verdaderos”. Su propuesta era explicitar los valores para acceder al tema “desde una perspectiva racional y argumentativa más consecuente con una concepción participativa y democrática”<sup>58</sup>.

Jaramillo propuso una nueva definición de formación moral que para ella no era transmitir e imponer valores o preceptos establecidos, ni era una prescripción sobre la conducta. Lo que afirmó fue que la educación moral se desarrollaría diariamente, en la interacción con los otros, en formas de razonamiento y de sensibilidad sobre los problemas morales, en la capacidad de empatía y de discernimiento sobre los problemas sociales y de construcción de posibles alternativas de solución. Además de poner en el escenario de la evaluación la conducta ciudadana de los escolares, el énfasis dado por Jaramillo y los demás participantes del proyecto, lo que se constituía era una alternativa al poder pastoral, una propuesta de ética civil, en la línea de las grandes éticas liberales desde el siglo XIX.

Su trabajo en el tema de la formación ciudadana apareció vinculado a una propuesta del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP-, centrada en el tema de la formación en valores. Basándose en los diagnósticos de crisis, Clemencia Chiappe, entonces Directora del Instituto, argüía que la formación en valores no podía basarse exclusivamente en los procesos tradicionales, “donde alguien tiene el poder de impartir sobre otros el conocimiento y las reglas acerca de los valores

---

<sup>58</sup> Jaramillo Rosario. *El papel del maestro como formador en valores...*, p.76

socialmente aceptados y respetados. Surge, entonces, la necesidad de crear instrumentos para la autoformación comunitaria”<sup>59</sup>.

El instrumento al que acudió el IDEP fue el audiovisual, difundido tanto en televisión abierta como en televisión cerrada de formato VHS, distribuido a cada colegio oficial de Bogotá. Chiappe consideraba que “el papel de los medios no es, definitivamente modelar conductas sino servir de detonantes catárticos para que los conflictos sociales se evidencian, se ventilen y permitan la creación de escenarios de confrontación y construcción de consensos”<sup>60</sup>. El formato abierto constaba de 20 capítulos de media hora de un dramatizado, llamado *Francisco el Matemático*, con emisión abierta y nacional los sábados, producido y emitido por un canal de privado – RCN-, en el que los protagonistas eran maestros y estudiantes de un colegio público. La estrategia diseñada para cinco meses se mantuvo al aire por cinco años, con lo que la televisión pasó a ser entonces considerada una herramienta de formación de valores para la sociedad ahora convertida en público, en espectadora, en tanto tiene sus puntos de vista y formas de comportarse, pero que a la vez es susceptible de ser influenciado en su opinión.

El formato de televisión cerrado se tradujo en un material pedagógico llamado “Vida Maestra- Caja de herramientas”, que se constituía en un proyecto de formación de docentes en valores dirigido a Instituciones Escolares y Facultades de Educación y que buscaba “propiciar en su uso, la identificación, discusión y apropiación colectiva de valores”<sup>61</sup>. Contenía una serie de videos que mostraban la serie de *Francisco el Matemático*, pero tematizada. Cada uno de los diez capítulos presentaba un dilema el cual debía ser discutido en el aula de clase, para lo cual el maestro podía apoyarse en la guía didáctica de análisis de dilemas morales que iba incluida en la caja, autoría de Rosario Jaramillo y Ángela Bermúdez y en la que se exponían anotaciones conceptuales

---

<sup>59</sup> Chiappe Clemencia y Montaña Francisco. *Herramientas para formar valores a través de los medios de comunicación: una estrategia para la formación de profesores*. En: IDEP. Volver a la pedagogía, Bogotá: IDEP, 1999, p.40

<sup>60</sup> *Ibíd.*, p.45

<sup>61</sup> IDEP. Presentación de la *Guía pedagógica, análisis de dilemas morales en Francisco el matemático*. Bogotá: IDEP, 2000, p.8

y prácticas sobre la educación moral desde una perspectiva constructivista, se ofrecía una noción de valores, de competencias de razonamiento, sobre el dilema moral y su uso como herramienta pedagógica y una estrategia de educación moral que preveía tres fases: i) la introducción del dilema, en la que se clarifica la situación del dilema, se identifican los argumentos, se toman decisiones, se aclaran y sistematizan los argumentos, ii) el inicio del debate con la presentación de los argumentos, su exploración, evaluación y discusión, así como la identificación de los elementos del dilema, la argumentación de los juicios emitidos, la confrontación y reconstrucción de los argumentos, iii) la última fase es la profundización en la reflexión que pretende complejizar el dilema e introducir nuevos elementos para el análisis. En esta fase se emplea algunos elementos de la secuencia dada por el modelo de la Enseñanza Para la Comprensión (Metas de comprensión y tópicos generadores). La perspectiva adoptada fue presentada por las autoras de la siguiente manera:

La estrategia de plantear dilemas morales para indagar las formas de razonar fue desarrollada por Kohlberg, siguiendo la lógica del método clínico Piagetiano. El método clínico se utiliza para explorar en profundidad cómo piensan las personas alrededor de un problema y desentrañar el sentido que le dan a sus respuestas superficiales y a sus actuaciones. Este soporte originario del método que soporta la estrategia de análisis de dilemas garantiza que la evaluación que se haga del desempeño del estudiante esté anclada en la comprensión de sus ideas, en una valoración de los logros que ha tenido en relación con las metas, y en una identificación de sus obstáculos para orientarlo y apoyarlo en su desarrollo. (En pie de página: El análisis frecuente de dilemas permite al maestro contrastar y analizar qué tan estable es una forma de razonamiento en sus estudiantes, o si se han dado o no transformaciones en ellas). Esta es una condición pedagógica de suma importancia, dado que en asuntos morales no es muy frecuente que las personas reciban retroalimentación constructiva sino, por el contrario, juicios de autoridad, sanciones o celebraciones que sólo convierten la moralidad en un asunto de temer y despreciar<sup>62</sup>

Jaramillo y Bermúdez hilan aquí tanto la evaluación como preceptos del modelo EPC para afirmar que así se garantizará que la evaluación que se haga del desempeño del estudiante esté anclada en la comprensión de sus ideas, en una valoración de los

---

<sup>62</sup> Bermúdez Ángela y Jaramillo Rosario. *Anotaciones conceptuales y prácticas sobre la educación moral desde una perspectiva constructivista*. En: IDEP. Guía pedagógica...., p.21

logros que ha tenido en relación con las metas trazadas, y en una identificación de sus obstáculos para orientarlo y apoyarlo. Lo que permitiría que “el estudiante reciba retroalimentación constructiva y no juicios de autoridad, sanciones o celebraciones que sólo convierten la moralidad en un asunto de temer y despreciar”<sup>63</sup>.

Medir la competencia moral, para luego ubicar al escolar en situaciones dilemáticas y relacionar esto con el mayor o menor avance de una actitud democrática en su situación de ciudadano, es lo que el constructivismo moral construye como modo de ubicar la moral como proceso mental, específicamente de aprendizaje, sólo que la motivación no es externa como en la psicología conductual sino que sería interna como lo adopta la psicología cognitiva. El aprendizaje es un asunto individual y el conocimiento un tema colectivo, como lo señalara Joseph Novack en su clásico libro *Aprender a Aprender*<sup>64</sup>.

Esta propuesta fue incorporada al diseño y ejecución en 1998, por parte de la Secretaria de Educación de Bogotá –SED-, del estudio exploratorio sobre “Comprensión y sensibilidad ciudadana” dirigido a niños de quinto y séptimo grado. Este estudio además señalaba siete campos de reflexión y acción que deberían ser considerados en las Instituciones escolares:

1. La importancia de debatir a propósito de contenidos valorativos, más que de imponer pretextos morales
2. El rescate del derecho a equivocarse.
3. La apremiante necesidad de devolver la credibilidad al ejercicio auténtico de la política en el marco de una nación democrática.
4. La conveniencia de prever las consecuencias de las actuaciones propias.
5. La trascendencia que reviste para una sociedad la no discriminación.
6. La importancia de entender las normas como un mecanismo de regulación social.

---

<sup>63</sup> *Ibíd.*, p.38

<sup>64</sup> Me refiero al libro: Novack J y Gowin, D. *Aprender a Aprender*. España: Ed. Martínez Rocca, 1988. Estos autores retomaron la teoría cognitiva de David Ausubel quien destacaba que un aprendizaje significativo se daba cuando se tenía en cuenta el conocimiento previo del estudiante. El título del libro de Novack y Gowin es uno de los postulados clásicos del constructivismo.

7. La urgencia de saber escuchar al otro como camino para la solución de conflictos cotidianos.<sup>65</sup>

Derivada de los análisis de ese estudio, en el 2000, se desarrolló una estrategia de formación docente a través de la publicación de una cartilla titulada *El análisis de dilemas morales. Una estrategia pedagógica para el desarrollo de la autonomía moral*, elaborada por Jaramillo y Bermúdez –y que recogería buena parte de las elaboraciones que estos autores hicieron en la guía didáctica del IDEP -. Su presentación señalaba el propósito de unirse a la meta de “mejorar los resultados de la acción educativa, definidos en términos de las competencias y los valores que se espera desarrollen todos los escolares”<sup>66</sup>

La cartilla presentaba a los docentes de Bogotá una reflexión sobre la educación moral desde tres perspectivas. Una perspectiva filosófica, que abordaba el tema de la convivencia, la moral como orientadora de la acción y mediadora de los conflictos y los planteamientos de la ética de máximos y mínimos de Adela Cortina y sus implicaciones para la educación. Una perspectiva psicológica que exponía el abordaje constructivista de la educación moral, las formas de razonamiento implicadas en la competencia moral, el desarrollo de las estructuras de pensamiento y la utilidad de las etapas de desarrollo moral de Kohlberg. Finalmente una perspectiva pedagógica que desarrollaba la estrategia del análisis de dilemas morales, definiéndola conceptualmente y proponiendo una serie de pasos para su realización en el aula y la Institución Escolar, ambientes que debían cumplir unas condiciones señaladas por las autoras.

La metodología propuesta para trabajar los dilemas en el aula incluía cinco fases, tres que habían propuesto ya en la guía didáctica del IDEP y dos nuevas: i) La planeación del dilema, ii) la introducción del dilema, iii) el debate inicial, iv) la profundización en la reflexión y v) la evaluación. La estrategia prometía que dado que

---

<sup>65</sup>Jaramillo Rosario, Bermúdez Ángela, Escobedo Hernán. *Prueba de comprensión sensibilidad y convivencia ciudadana. Informe de resultados. Calendario B. Grados quinto séptimo y noveno*. Bogotá: SED, 2001, p.3

<sup>66</sup>Jaramillo Rosario y Bermúdez Ángela. *El análisis de dilemas morales. Una estrategia pedagógica para el desarrollo de la autonomía moral*. Bogotá: SED, 2000, p.4

estaba respaldada por una idea de progreso del desarrollo del juicio moral contra el cual se analizaría el razonamiento de los estudiantes, se podría saber en qué nivel de desarrollo se encontrarían y en consecuencia se sabría qué hacer para promoverlos a niveles más avanzados.

Así, es mostrada como necesaria una pedagogía expresamente orientada para ese fin, esto es, que estimulara el desarrollo moral del estudiante hasta el máximo nivel, hasta alcanzar la autonomía, arguyendo que debía iniciarse desde edades tempranas, justamente para permitir que se sucediera el desarrollo progresivo. De otro lado se mostraba el beneficio para el maestro de tener en cuenta este modelo por etapas: “porque permiten entender mejor porqué los alumnos están comprendiendo y razonando sobre las situaciones sociales de la forma en que lo hacen y hacia donde puede orientarse su desarrollo”<sup>67</sup>.

El desarrollo de la moral, así entendido y respaldado por una perspectiva constructivista, supuso la construcción de una jerarquía de valores, “como una manera de razonar, en donde todos los componentes de la competencia moral como competencia del pensamiento, entran en juego”<sup>68</sup>. De la misma manera proponía unas competencias del razonamiento que permitiría comprender mejor la naturaleza del juicio moral: i) la descentración que permitiría actuar de manera sensible y considerada frente a los demás; ii) la sensibilidad empática que es la disposición a presuponer valor e ideas y prácticas individuales o culturales ajenas o propias, iii) la coordinación de diversas perspectivas, adoptada de Kamii, que plantea que esta admitiría perspectivas más amplias; iv) la contextualización sistémica de los hechos que permitiría situar los hechos en una red más amplia de relaciones sociales; v) la competencia argumentativa que resaltaría la deliberación y por último vi) la competencia crítica que buscaría comprender quiénes están actuando con justicia y quiénes no.<sup>69</sup>

---

<sup>67</sup> *Ibíd.*, p.31

<sup>68</sup> *Ibíd.*, p.33

<sup>69</sup> *Ibíd.*, p.34

Para demostrar el estatuto científico y ‘objetivo’ de la perspectiva, se afirmó que una de las implicaciones más importantes del constructivismo era la exigencia de insertar la necesidad antes del aprendizaje; y por necesidad entendieron “problemas que generan la reflexión y el conflicto con los conocimientos y formas de razonar y, que precisamente por ello, crean la necesidad del nuevo aprendizaje para ser resuelto o disuelto”<sup>70</sup>, advirtiéndose que si esa necesidad no se generaba, las situaciones y los conocimientos se asimilarían a las estructuras mentales existentes, sin llegar a transformarlas. Por esta razón, las autoras afirmaban que en esas condiciones no se daría un verdadero aprendizaje. “Enseñar es insertar esa necesidad y ayudar a construir las herramientas mentales indispensables para resolverla”<sup>71</sup>.

El giro es importante, pues enseñar no es transmitir un saber a alguien sino crear necesidades equiparables a problemas que el estudiante debe resolver aprendiendo por cuenta propia los caminos más efectivos para lograrlo. En este enfoque no se está hablando exclusivamente de problemas abstractos sino de f problemas sociales, de relaciones con el otro, de convivencia. La adquisición de herramientas está en el nivel de lo mental, ni siquiera ya en el corporal, recuérdese que la premisa de la sicología que incursionó en el país era integrar mente/cuerpo, razón/emoción, moral/afecto, pero el énfasis será en el nivel de la conciencia vista como mente, ella es la que hay que transformar. De ahí el uso de la noción de competencia moral como competencia del pensamiento, noción ésta que aunque coincidía con el momento en que el grupo de la Universidad Nacional estaba diseñando e implementando su modelo de evaluación por competencias en Bogotá, no se acercaba a él. La noción de competencia provendría de otro lado.

La estrategia de dilemas morales se amplió con la venida al país, desde 1998 y en varias ocasiones más, del sicólogo alemán Georg Lind, profesor en la Universidad de Konstanz de Alemania y una de las fuentes vivas que fue retomada por Jaramillo en el diseño de su propuesta. Lind, colega de Kohlberg, veía desarrollando desde hacía casi 30

---

<sup>70</sup> *Ibíd.*, p.35

<sup>71</sup> *Ibíd.*

años, investigaciones y cátedras de competencias morales y cívicas y trabajos de formación a maestros en estos temas y fue quien diseñó el test del juicio moral. En el 2003, realizó en Bogotá un taller con docentes del sector oficial para enseñar mediante unos principios didácticos el método Konstanz de discusión de dilemas. En el 2004 fue invitado al Foro Educativo Nacional de Competencias Ciudadanas, organizado por el Ministerio de Educación Nacional que se realizó en octubre de ese año.

El Método Konstanz de Discusión de Dilemas -KMDD-, fue desarrollado con base en el método Blatt-Kohlberg y en numerosas evaluaciones durante dos décadas. Ha sido considerado por Lind como “una manera muy efectiva de promover competencias cívicas y morales en adolescentes y adultos que, a su turno, han mostrado un incremento en sus conductas de colaboración, respeto y comprensión de reglas, valores cívicos, habilidad en la toma de decisiones y aprendizaje académico en general”<sup>72</sup>.

Pensar independientemente es una premisa del modelo de Lind, quien hace una distinción interesante entre una solución y una estrategia para resolver un problema

Únicamente a través de ello, los niños pueden verdaderamente llegar hacer personas maduras y pueden asumir la responsabilidad que sus propias decisiones hacia sí mismos y hacia el mundo en que viven. La madurez en las habilidades y competencias de pensamiento no solamente son importantes para enfrentar las tareas y problemas que la naturaleza y la tecnología nos presentan, sino para resolver los problemas y conflictos que surgen en el ámbito de la vida democrática y moral. La educación moral-democrática no debe, tanto, enseñar soluciones particulares para problemas y conflictos específicos, sino estrategias generales para resolverlos de una forma constructiva y no violenta [...]<sup>73</sup>

La propuesta de Lind se concentró en la condición de que la educación puede y debe fomentar las competencias morales y niños y adolescentes, “esto es, enseñar a los miembros jóvenes de la comunidad cómo resolver los conflictos que ellos enfrentarán al tratar de obedecer las leyes y de ser personas morales”<sup>74</sup>. La aparición de la noción de competencia-o habilidad moral y democrática-, la pone Lind en el escenario Capitalino

---

<sup>72</sup>Lind G. *La enseñanza de competencias morales y democráticas. Segundo encuentro distrital de competencia ciudadana*. Secretaría Educación de Bogotá, 2003, p.2

<sup>73</sup> *Ibíd.*, p.2

<sup>74</sup> *Ibíd.*, p.5

en su primera visita en 1998, cuando como he reiterado, en la ciudad se estaban llevando a cabo las primeras evaluaciones por competencias a cargo de la Universidad Nacional, pero para él la competencia o habilidad moral es sinónimo de la virtud socrática.

Tomando distancia de la tendencia de la educación moral por inculcación de valores, su propuesta no era por el cambio o adquisición de afectos, como lo plantea esa corriente basada en una separación neta entre lo cognitivo y lo afectivo. Lind apuntó a desarrollar en los estudiantes la estructura cognitiva necesaria para el comportamiento moral y democrático, retomando los estudios de Lévi-Bruhl, Piaget y Kohlberg. Así la estructuración de su propuesta empezó por definir la base moral de la interacción y la vida democrática.

Retomando el planteamiento kantiano del imperativo categórico y la distinción entre principios morales y valores, propuso un modelo del aspecto dual del comportamiento moral-democrático, definió la competencia de juicio moral, incluyó el modelo de estadios de Kohlberg para clasificar los ideales morales, planteó la necesidad de la medición de ambos aspectos del comportamiento y desarrollo moral-democrático y finalmente presentó su diseño del Test del Juicio Moral, construido para medir de manera simultánea tanto los aspectos cognitivos como afectivos del comportamiento del juicio.

Siguiendo a Dewey, Lind afirmaba que la competencia democrática es una virtud moral, otorgando un papel importante a la educación en el desarrollo de esa competencia. La distinción que hizo Lind entre principios morales y valores morales, siguiendo su crítica a la inculcación de valores, recogió a Kant: “filosóficamente Kant y otros han demostrado que debemos diferenciar principios morales claramente universalizables, de valores específicos para determinadas religiones, culturas, clases sociales o individuos. Los principios no es lo que diferenciaría un actuar moral de otro sino la habilidad para aplicar estos principios a las toma de decisiones cotidianas, es decir, a sus competencias moral-democráticas”<sup>75</sup>.

---

<sup>75</sup> *Ibíd.*, p.11

El principio regente de la propuesta de Lind es el imperativo categórico de Kant “actúa de tal manera que trates siempre a la humanidad, bien sea en tu persona o en la de otros, como un fin y no como un medio”, haciendo caer en cuenta que esta versión también se encuentra en la Biblia, en la máxima “ama al prójimo como así mismo”. Este principio que Lind llamó “principio del amor” se presenta como universalizable, más allá de cualquier cultura, religión, o nación, así el principio de justicia de la primera formulación kantiana del imperativo categórico “actúa únicamente de acuerdo a la máxima con base en la cual puedas desear, al mismo tiempo, que se convierta en ley universal”, se complementaría con el principio del amor.

Para ampliar la sustentación de estos dos principios, Lind retomó las reglas racionales de Habermas en una situación ideal de discurso y los principios habermasianos de la ética del discurso: la aceptación de las consecuencias y efectos del acatamiento general de una norma, la validez de una norma cuando tiene la aprobación de todos los afectados y la obtención del consenso desde la participación libre y voluntaria de todos los afectados.

La distinción entonces entre principios y valores quedó establecida en la clasificación que la propuesta de Lind hace de valores universales de orden incondicional, como el principio de justicia; y de orden condicional que permitiría excepciones si son justificadas por principios morales superiores, el ejemplo dado es el de la verdad: “se nos permitirá mentir si es necesario para salvar una vida”<sup>76</sup>. Proponía también otra distinción entre la educación moral y la de valores, asumiendo que dado que los principios son universales y los valores son contextuales, sólo los primeros hacen posible una aceptación y cumplimiento general, con lo que se deduce que Lind está más de lado del universalismo moral.

La otra jerarquía es la de valores relativos como las leyes del Estado, valores y normas religiosas, valores culturales y valores personales o de preferencias o gustos. El autor señalaba que el modelo del aspecto dual del comportamiento moral estaría dado

---

<sup>76</sup> *Ibíd.*

tanto por factores afectivos como cognitivos. Así, distinguió entre afectos morales, competencias morales y acciones morales. En los primeros estarían los ideales, los principios, las intenciones, las actitudes y los valores. Las competencias morales propuestas fueron: “utilizar argumentos en lugar del poder de la violencia, el uso consistente y diferenciado de principios, normas, etc., diferenciación entre personas y argumentos, etc.”<sup>77</sup>. Entre las acciones morales, propuso la toma de decisiones, la resolución de conflictos y opiniones sobre temas importantes.

Siguiendo a Kohlberg, definió que la competencia del juicio moral “es la capacidad de tomar decisiones y hacer juicios que son morales, es decir, basados en principios internos y de actuar de acuerdo con dichos juicios”<sup>78</sup>. Y retomando a Piaget, precisó como norma moral “aquella que es generalizable, que perdura más allá de la situación y que está ligada a un sentimiento de autonomía”<sup>79</sup>.

El test del Juicio Moral elaborado por Lind, es un instrumento sofisticado que adopta los niveles del raciocinio moral de Kohlberg para determinar niveles de aspectos afectivos de orientación moral. Así el test mide este aspecto afectivo o de actitud, referido a las preferencias de cada uno de los seis tipos de razonamiento moral de Kohlberg y un aspecto cognoscitivo, que mide la habilidad de juicio y discurso moral “que se define como el grado de capacidad de los sujetos de reconocer y juzgar la calidad de argumentos del adversario en cuanto a su valor moral y no en cuanto a su opinión”<sup>80</sup>. Finalmente la propuesta Lind la cierra con la presentación de los dilemas morales, definidos como “la elección entre dos alternativas de comportamiento, cuando ambas contradicen los propios principios morales, y no existe una tercera alternativa”<sup>81</sup>.

Otros intelectuales fortalecieron ese puente tendido entre filosofía moral y constructivismo del aprendizaje moral<sup>82</sup>. Alexander Ruíz y Marieta Quintero, pupilos de

---

<sup>77</sup> *Ibíd.*, p.16

<sup>78</sup> *Ibíd.*, p.17

<sup>79</sup> *Ibíd.*, p.19

<sup>80</sup> *Ibíd.*, p.21

<sup>81</sup> *Ibíd.*, p.25

<sup>82</sup> Quintero M y Ruiz A. *Filosofía moral y pedagogía*, en: Revista Colombiana de Educación, Bogotá: UPN; 2003, pp.166-185, p.171

Guillermo Hoyos, reconocieron en particular que desde la *teoría de la acción comunicativa* (Habermas y Apel), se habían hecho invaluable aportes a la comprensión teórica del problema del desarrollo moral y que el punto de encuentro entre la psicología moral y la filosofía moral habría sido el enfoque del constructivismo del aprendizaje moral.

Este enfoque, a juicio de Habermas (1985,179), descansa sobre los siguientes presupuestos: El conocimiento -en especial el moral- es un producto del aprendizaje. El aprendizaje es la solución de problemas. El aprendizaje es dirigido por las opiniones o argumentaciones de quienes aprenden. Desde este enfoque del *aprendizaje constructivo de la moral*, se asume que existe una *lógica del desarrollo moral*, la cual explica que los individuos avanzan de una etapa inferior a otra superior, de manera que aquellos que alcanzan un nivel moral más avanzado, se encuentran en capacidad de explicar por qué los juicios en esta etapa son más apropiados que los de las etapas anteriores. Así mismo, una teoría filosófica de la moral explica por qué la última etapa, la pos-convencional, es la más adecuada<sup>83</sup>.

Se señaló que la función esencial que le correspondía asumir a una pedagogía orientada filosóficamente y en diálogo con el constructivismo, era hacer realidad la idea de una ‘comunidad crítica de comunicación’, con lo que la Institución escolar debía dirigir su atención no sólo al problema del conocimiento, sino también al de la construcción de sociedad. La racionalidad ética propuesta implicaba así que lo pedagógico era algo más que un medio o un instrumento para dar cuenta del problema de la reproducción cultural y que el problema del conocimiento, del acceso a los saberes de la ciencia y de la cultura, no se resolvía “en una simple instrumentalización de la relación enseñanza-aprendizaje y en el estricto control disciplinario de la conducta humana, sino en la generación de condiciones que permitan entender la formación como el resultado de la reflexión, el diálogo, el debate y la impugnación”<sup>84</sup>.

Los dos intelectuales citados, Ruíz y Quintero, serían interlocutores directos de Jaramillo. El primero participaría en la formulación de los estándares básicos de competencias ciudadanas, siendo el promotor de incluir la competencia comunicativa.

---

<sup>83</sup>Ibíd., p. 145

<sup>84</sup> Ibíd., p.153

Por su parte Quintero, más distante del proceso de formulación de los estándares, asumió una perspectiva crítica que condensó en algunos artículos y ponencias en los que hizo un análisis de la noción de competencia en procesos de formación ciudadana. Estos intelectuales no fueron los únicos en pronunciarse sobre el enfoque de la formación ciudadana por competencias<sup>85</sup>, pero ninguno reparó en la estrategia de dilemas morales y en el paulatino creciente énfasis en lo emocional pues la crítica a Jaramillo siempre fue por su tendencia cognitivista, por ‘su marcado sesgo racional’, lo cual, como se ha visto, no era del todo cierto. Pero el disgusto de comunidades de intelectuales y de maestros al enfoque de competencias, que para ese momento ya era política nacional, unida a todo lo que representó la nueva legislación educativa (Ley 715 y Acto Legislativo 01) hizo que la propuesta de competencias morales y cívicas de Jaramillo, basada en Lind, fuera puesta en el mismo saco.

No ayudó el que la publicación de la Guía de estándares de competencias ciudadanas fuera completamente aséptica a cualquier definición conceptual o teórica profusa. Sin embargo en el 2005, un año después de que circulara la guía, Alexander Ruíz junto con Enrique Chaux, profesor de la Universidad de los Andes y coordinador de la formulación de los estándares, publicaban el libro *La formación en competencias ciudadanas*, el primero en brindar una conceptualización de las mismas. En él, los autores exponían las relaciones posibles entre la noción de justicia y la de la ética del cuidado, brindando estrategias de aula como el ‘termómetro de la rabia’, ‘la asertividad en primera persona’, ‘decisiones morales responsables’, ‘el manejo de la intimidación y las

---

<sup>85</sup>Ver entre otros: Delgado, Ricardo S, Vasco Carlos E. *Interrogantes entorno a la Formación de las competencias ciudadanas y la construcción de lo público*. Artículo referenciado sobre ponencia presentada en el marco del Doctorado en Ciencias Sociales Niñez y Juventud. Universidad de Manizales – CINDE, 2004. Pineda Diego. *Competencias ciudadanas: posibilidad y sentidos*. En: revista El Educador, Colombia: editorial Norma, 2004. Mejía Andrés y Perafan Betsy. *Para acercarse al dragón, para amansarlo, es necesario haberlo amansado primero: una mirada crítica a las competencias ciudadanas*. En: revista de Estudios Sociales No.23, Bogotá: Universidad de Los Andes, 2006, pp.23-25. Herrera Martha Cecilia. *Intelectuales, cultura política y formación ciudadana*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 2008. De Zubiría Sergio. *¿ciudadanos en competencia o ciudadanos en democracia?* en: Educación y Cultura no. 67, pp. 22-25. Bogotá: FECODE. Carvajal Guillermo. *Incompetencias ciudadanas*. Ibid, pp. 30-33. Gómez Jairo. *Aprendizaje Ciudadano y formación ético-política*, Bogotá: Universidad Distrital, 2005

burlas'<sup>86</sup>, 'la construcción de normas y acuerdos' y de 'dilemas morales'. Sin embargo nada de la propuesta de Lind y de la misma Rosario Jaramillo es retomado por estos autores, constituyéndose, de este modo, otra línea de formación moral ciudadana.

Ya en el MEN y al frente del Programa de Competencias Ciudadanas, Jaramillo impulsó, durante el 2004 y el 2005 el desarrollo de guías y talleres en diferentes lugares del país, acogiendo como propuesta el método Konstanz de dilemas morales. La propuesta de dilemas morales es definida de una manera más ajustada y depurada si se compara con las publicaciones de Jaramillo de finales del 90: "los dilemas buscan básicamente plantear problemas que no tienen respuesta preestablecida y desarrollan la habilidad de descentración. Sirven para enseñar a los niños a desarrollar la habilidad de escuchar, de comprender múltiples perspectivas y de crear soluciones, a partir de distintos aportes. Se trata, en última instancia, de encontrar una síntesis entre dos posiciones antagónicas".<sup>87</sup>

Pero además, se nota que las críticas surtieron efecto al proponer analizar en el dilema las emociones que están involucradas, tanto al tratar de solucionar el problema, como al escuchar puntos de vista contrarios a los propios. La autora afirmaba que el cuidado y el cariño son fundamentales para escuchar al otro y darle sentido no sólo a lo que dicen sino a lo que pretenden decir. "Si utilizamos los dilemas para todas estas reflexiones y traemos situaciones de la vida cotidiana para poder pensar con otros sobre nuestras decisiones, estaremos creciendo en democracia"<sup>88</sup>.

Esta vez el método Konstanz de George Lind, se impulsaría a través de una guía distribuida a nivel nacional. En ella se vuelve a hablar de competencias morales y cívicas basándose en la educación para la paz y para la resolución de conflictos de una manera pacífica

---

<sup>86</sup> Esta tendencia al manejo de las emociones es derivada de la formación postgraduada de Chau, en modelos neuronales del aprendizaje, emociones y toma de decisiones y su investigación doctoral sobre agresión y conflictos interpersonales entre niños y adolescentes, es él quien introduce luego en los estudios sobre violencia escolar la noción de matoneo en el país. Ruíz, por su parte, dada la influencia de G. Hoyos, se situó más en la parte deliberativa desde la perspectiva habermasiana de la comunicación.

<sup>87</sup> "Educación para vivir en Sociedad". Periódico Al Tablero, Colombia: MEN: 2004, párr.15,

<sup>88</sup> *Ibíd.*

Se busca que los estudiantes aprendan a expresar sus emociones morales y escuchar las emociones morales de los otros; tengan la capacidad de escucharse unos a otros, aun cuando las emociones de choque y los sentimientos estén muy altos. La base de este método es la educación para la paz y para la resolución de conflictos de una manera pacífica, argumentando pero no peleando, haciendo que la violencia no sea necesaria. El centro de las competencias ciudadanas, está en ser capaz de entrar en la discusión de problemas morales típicos, de temas difíciles y controvertidos. El nivel más alto de competencia, es tener la habilidad de hablar y comunicarse con los demás, en posiciones contrarias, manteniendo la conversación sin acudir a la fuerza o el poder, y sobre la base de principios y valores fundamentales.<sup>89</sup>

Los pasos propuestos por el método para la discusión de dilemas serían descritos con mayor sencillez, y justamente por la sencillez con la que se expresaron, pudieron ser apropiados con mayor facilidad por los maestros. Lind propone: i) contar la historia, ii) identificar el dilema y dos opciones, iii) tomar decisiones, iv) votar la decisión v) dividir el salón a favor y en contra vi) presentar argumentos, vii) examinar argumentos contrarios, viii) rescatar el mejor argumento de cada grupo y felicitar al otro grupo diciéndole cual fue el mejor argumento, ix) nueva votación para observar los cambios en la decisión del grupo y x) comentarios y observaciones.

Pero lo que va a enfatizar el método Konstanz es la expresión y manejo de las emociones, por lo que sus objetivos plantean el que los escolares aprendan a articular los propios sentimientos y emociones ligados a conflictos, distinguir la calidad de las opiniones, a diferenciar principios morales de valores humanos, utilizar la razón y el diálogo para resolver los conflictos y aceptar las críticas y las razones del oponente. Finalmente en el 2006, en la nueva edición de los estándares de competencias ciudadanas aparece este método como política oficial, escrita por Rosario Jaramillo y Adriana Cepeda, ambas funcionarias del MEN.

En esta edición hay un mayor despliegue conceptual sobre lo que son las competencias ciudadanas y hay una buena parte dedicada al autoconocimiento y

---

<sup>89</sup> Lind G. *El método Konstanz de Dilemas Morales*. Guía No. 1. Colombia: MEN, 2005 p.4

autocontrol de las emociones y el desarrollo de la empatía, que denominan competencias emocionales, tal cual la versión del 2004

Las *competencias emocionales* permiten la identificación y respuesta constructiva ante las emociones propias y las de los demás. Un ejemplo pertinente es reconocer los propios sentimientos y tener empatía, es decir, compartir las emociones de otros. La empatía nos conecta emocionalmente con las otras personas y nos motiva a actuar a favor del bien común... Identificar las propias emociones permite conocerse mejor a sí mismo y ayuda a autorregular la intensidad de estas emociones, a construir una mayor conciencia de sí mismo y de las propias acciones; por ejemplo, poder identificar cuándo se está sintiendo rabia, captar la intensidad de esta emoción, comprender su función en la vida social y poder autorregularla. Permite responder de manera constructiva ante esta emoción, emprendiendo una acción colectiva pacífica y democrática para solucionar el problema que está generando rabia<sup>90</sup>.

Algunas de las competencias promovidas operacionalizan de manera contradictoria esta definición: “[para grado quinto] Utilizo mecanismos para manejar mi rabia. (*Ideas para tranquilizarme: respirar profundo, alejarme de la situación, contar hasta diez o...*)”<sup>91</sup>, pero al mismo tiempo la rabia es asumida como sentimiento moral que debe manifestarse “[para grado séptimo]: Manifiesto indignación (rechazo, dolor, rabia) cuando se vulneran las libertades de las personas y acudo a las autoridades apropiadas”<sup>92</sup>, aunque para el grado once ya se indica que la manifestación de tal sentimiento sea de “manera pacífica”.

Se propuso en esta nueva edición incluir la ética del cuidado como una forma de reconocer el papel de las emociones en la acción moral, e incluir la formación en valores, pero las autoras recomendaban que en las instituciones escolares se practicaran situaciones en las que se enfrentaran distintos valores, es decir dilemas morales.

La estrategia de análisis de dilemas debía cumplir con unas condiciones pedagógicas para promover efectivamente el desarrollo de la comprensión, el juicio moral y, en general, la inteligencia social de los estudiantes, esas condiciones las daría el

---

<sup>90</sup> Cepeda, Adriana y Jaramillo, Rosario. *Estándares Básicos en Competencias Ciudadanas*, Colombia: MEN, 2005, p.157

<sup>91</sup> *Ibíd.*, p. 172

<sup>92</sup> *Ibíd.*, p. 175

modelo Enseñanza para la Comprensión. El resultado esperado de aplicar esta tecnología de formación era que los estudiantes aprendieran a tomar decisiones por sí mismos y la propuesta constructivista le permitiría a los maestros darse cuenta de que los niños, adolescentes y jóvenes, serían capaces de crear valores éticamente fuertes cuando se les permitía explorar ‘las razones’ quepodían tener para escoger actuar de una u otra manera y de ‘analizar’ las consecuencias de su decisión.

Esto es bastante lejano de lo que quisieron ver algunos investigadores en estas propuestas al pensar que lo que estaba ocurriendo era un retorno a una idea de un ciudadano virtuoso en función de un comportamiento moralmente correcto para actuar en sociedad. Si en algo hay una ruptura es justamente en esto que aconteció. No era el retorno a la virtud, como quizá pudiera entenderse de la propuesta de Lind, lo que estaba sucediendo, a lo que se asistía, era a un nuevo tipo de subjetividad centrada en una noción de competencia que se afincaba en la habilidad mental para resolver problemas y para eso el constructivismo permitió fundamentar una propuesta que ayudó a producir una subjetividad que respondiera al esfuerzo por extender la esfera moral de la *autonomización* del individuo y del colectivo.

## **2. La Institucionalización de la Orientación Escolar**

Esta estrategia de autonomización moral, que se ampliaba cada vez más por la vía del manejo de las emociones, había ya hecho su entrada por otro camino, el de la Orientación Escolar, abierta muchas décadas antes de la propuesta constructivista.

Esa figura apareció en el país en 1954 fundamentalmente con la idea de guiar la elección vocacional referida al tema del trabajo para la productividad económica. Tras la expedición del decreto 3457 del gobierno nacional se crearon para ese fin 6 institutos de estudios Psicopedagógicos y de Orientación Profesional dependientes del Ministerio de Educación Nacional, que dos años más tarde pasaron a llamarse Centros de Psicotécnica y Orientación Profesional. En 1960 se creó formalmente la Sección de Orientación

Profesional dependiente de la División de Servicios Técnicos del MEN<sup>93</sup>, mientras que en Bogotá, ese mismo año, se fundaba el Centro de Estudios del Niño, adscrita a la SED, que acogía a niños abandonados por sus familias o expulsados por la escuela y funcionaba con médicos, siquiátras y maestros, el cual daba un rumbo distinto a la orientación y la intervención médico-educativa.

Para 1968 la orientación escolar se dirigió hacia la asistencia personal del estudiante, creándose la Sección de Orientación Psicopedagógica como unidad dependiente de la Dirección de Servicios Educativos del MEN<sup>94</sup>, la cual se encargaba de promover programas de orientación psico-educativa de los alumnos. Esta política de atención se complementó con la implementación del programa de *educación especial*.

En 1973 se constituyó la Asociación Colombiana de Especialistas en Orientación y Consejería escolar<sup>95</sup> previo a la expedición de la Resolución 1084 de 1974 que volvió obligatoria la Orientación en las escuelas a raíz del diagnóstico presentado en 1972 por parte de los Ministros de Salud de Iberoamérica en Chile cuyas conclusiones expresaban

Que las enfermedades mentales, trastornos emocionales y perturbaciones psicósomáticas, alcanzan altos índices en la región y por consiguiente en nuestro país; Que los países participantes en dicha reunión, quedaron comprometidos a emprender programas de prevención en todos los grados de las enfermedades y trastornos señalados en el considerando anterior; Que el Servicio de Orientación y Asesoría Escolar, es en las instituciones docentes, el medio más indicado para llevar a cabo la tarea de prevención primaria de las enfermedades anotadas; Que el Servicio de Orientación y Asesoría Escolar debe estar integrado al proceso educativo, ya que éste incide sobre la personalidad global de los educandos y por consiguiente ha de orientarse de manera que se preserve la salud mental de éstos.<sup>96</sup>

Se decretó indispensable ofrecer estos servicios en los establecimientos educativos y se creó el Servicio de Orientación y Asesoría Escolar<sup>97</sup> para cada uno de los

---

<sup>93</sup>MEN. Decreto 1637, del 12 de julio de 1960

<sup>94</sup> Decreto 3157 de 1968

<sup>95</sup>Ver: González José Israel. *Trabajo Social y Pedagogía*. Documento on line consultado en: [www.ts.ucr.ac.cr/binarios/pela/pl-000150.pdf](http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/pela/pl-000150.pdf).

<sup>96</sup> MEN. Resolución 1084 de 1974

<sup>97</sup> MEN. Decreto 080 de 1974

establecimientos educativos oficiales del país<sup>98</sup>, para atender la tarea preventiva. Se definieron además los objetivos del servicio y de las funciones de los profesionales especialistas en el área de Orientación y Asesoría Escolar, que apuntaron a:

- a) Desarrollar acciones integradas de promoción de salud mental, especialmente a prevención primaria en cada una de las actividades educativas que se ejecuten.
- b) Promover actividades para que el alumno pueda alcanzar un conocimiento adecuado de sí mismo y obtenga el máximo provecho de sus experiencias escolares.
- c) Brindar al estudiante asesoría para facilitar el adecuado desarrollo personal, correcta Orientación Vocacional y positiva integración al medio escolar, familiar y social.
- d) Estimular al establecimiento en la comunidad de servicios especializados para aquellos estudiantes que encuentren dificultades para el aprendizaje o para la convivencia en el grupo escolar, familiar o social.
- e) Ofrecer al personal directivo y docente asesoría psicopedagógica para el mejor conocimiento de los educandos.
- f) Facilitar la comunicación entre el colegio y el hogar y la comunidad con el fin de mejorar los procedimientos de la educación e integrar los planteles a la vida comunitaria.<sup>99</sup>

Servicios especializados atendiendo la adecuada integración, que ya no adaptación- del estudiante en su entorno, atendiendo sus dificultades para aprender o para convivir, para lo cual se hacía indispensable conocerlo cada vez mejor. Un conocimiento que pasaba por detectar a tiempo sus enfermedades y trastornos mentales y los efectos en los comportamientos que en lectura positiva debía favorecer lo que se estaba llamando el *desarrollo personal*.

En 1982 se reglamentó la Orientación escolar para los niveles de educación básica y media vocacional. Se consideró la Orientación Escolar como “un componente del currículo que mediante acciones formativas, contribuye a favorecer en el estudiante la interpretación e integración de sus experiencias educativas en función de su desarrollo vocacional y social”<sup>100</sup> y se asignaron las funciones de los docentes especialistas en estas áreas:

---

<sup>98</sup> MEN. Resolución 1084 de 1974

<sup>99</sup> MEN. Resolución 2340 de 1974

<sup>100</sup> MEN, Resolución 12712 de 1982

Asesorar a los profesores Directores de Grupo en el seguimiento de alumnos y en la identificación y tratamiento de problemas individuales y grupales.  
Orientar a los alumnos en la toma de decisiones y asesorarlos en la búsqueda de la información necesaria para tal efecto.  
Desarrollar el programa formativo de padres e hijos dirigido a la solución de los problemas relacionados con el aprendizaje, el comportamiento y las relaciones familiares.  
Participar en los comités en que sea requerido, especialmente en el de administración de estudiantes<sup>101</sup>

Para este momento histórico los servicios de Orientación y Asesoría Escolar reglamentados agrupan y suman ya tres tendencias: la Orientación Vocacional, la Orientación profesional y la Orientación Personal. La Orientación Vocacional y Profesional se subordinó a la asignatura de vocacionales donde se estimulaba el “buen uso del tiempo libre” y el desarrollo de habilidades artísticas, motricidad fina y labores; por su parte la Orientación Personal fue direccionándose a lo que se llamaría el ‘proyecto de vida’.

En 1984 la Orientación Escolar se dispuso como inseparable de todas las áreas y grados para “facilitar a los alumnos la interpretación, integración y proyección de sus experiencias, en función de su desarrollo personal y social. La orientación vocacional como parte de la escolar se debe desarrollar a través de todo el proceso educativo y facilitar al estudiante el conocimiento de sus actitudes e intereses, de las necesidades de la comunidad y de las oportunidades que le ofrezca el medio, con el fin de que pueda tomar decisiones responsables sobre su futuro”<sup>102</sup>

El cuerpo del escolar no era ahora el único blanco de intervención, su movimiento, sus posturas, su higiene, su presentación y su lenguaje era algo secundario a lo que se ponía en juego, la regulación de lo emocional no bastaba en lo corpóreo, debía ir a un lugar distinto; la mente. Sin embargo el discurso de lo sicosomático posibilitará el trabajo sobre la relación mente-cuerpo como una unidad, cuyo equilibrio o armonía podría verse afectada por trastornos emocionales como ansiedad, angustia,

---

<sup>101</sup> Ibíd. El Subrayado es mío.

<sup>102</sup> MEN, Decreto 1002 de 1984, Art.10

miedo, pensamientos negativos, etc., todos expresados en síntomas físicos y para los cuales la cura estará precisamente en el trabajo con la mente. La ayuda autoterapéutica remitirá a un trabajo sobre uno mismo para fortalecer la capacidad de sanación mental, lo que pasa por “adecuado conocimiento de sí”, para su “adecuado desarrollo personal” y su “positiva integración” con arreglo a dos fines: superar las dificultades de aprendizaje o las de convivencia. Se volvió preciso conocer y conocerse para identificar ‘patologías’ y ‘tratarlas’, tomar decisiones responsables pero informadas al respecto, y los expertos del comportamiento en la escuela llegaron para ‘administrar’ la psiquis del estudiante, bien como individuo o como población escolar.

El MEN, publicó en 1987 los *Lineamientos conceptuales y programáticos de la Orientación Escolar*, en los que se señaló que la educación en su conjunto era una acción orientadora que contemplaría dos procesos: “la primera desarrollada por el maestro y el directivo en cumplimiento de unas funciones que le son asignadas. Pero la segunda es la que hace referencia a las actividades que comúnmente son llamadas de ayuda, de asesoría y de consejería”.<sup>103</sup>

Se previó que quienes debieran cumplir esta función no necesariamente tenían que ver con la ejecución de la enseñanza, sino que su acción se centraría “fundamentalmente a favorecer condiciones para que los agentes educativos dinamicen sus procesos de interacción a fin de estructurar ambientes propicios para el desarrollo significativo de los aprendizajes y la afirmación de su desempeño. De esta manera se busca que el proceso educativo facilite al estudiante la interpretación de sus experiencias y el conocimiento de sí mismo, proyectados al medio en el que le corresponde actuar”<sup>104</sup>

La Orientación Escolar debería entre otras cosas contribuir a la organización de un sistema de actitudes y valores del estudiante, como “el conocimiento, la responsabilidad, la eficacia y la creatividad. Comprometer al alumno en la búsqueda de

---

<sup>103</sup> Fernández Lara Nedgídia, Laverde M. Argemiro. *Lineamientos conceptuales y programáticos de la Orientación escolar*, Colombia: MEN, 1987, p.6. Los subrayados son míos.

<sup>104</sup> *Ibíd.*, p.6

soluciones positivas y críticas de problemas de naturaleza diversa [...] generar elementos de juicio suficientes para que la persona pueda orientar su vida, interactuar positivamente y tomar decisiones acertadas y responsables”<sup>105</sup>.

Los lineamientos señalaban que la Orientación Escolar estaría de acuerdo con uno de los principios de la Escuela Activa, según la cual “todo maestro es un orientador, un guía, un compañero”<sup>106</sup> y atendería a los siguientes programas básicos: facilitación de aprendizajes, desarrollo de la vocacionalidad (exploración vocacional y profesional) y orientación socio-afectiva. En el ámbito socio-afectivo se esperaba que la orientación proporcionara estrategias, técnicas, procedimientos e instrumentos que facilitaran al individuo, identificar, comprender y valorar su propia afectividad y su papel como ser social, crear ambientes para que el estudiante desarrollara actividades de aceptación y respeto por sí mismo y por los demás y definir estrategias institucionales que desarrollaran en el estudiante el sentido de cooperación, solidaridad y justicia. Se sugería como estrategias de acción, establecer actividades de ayuda que contribuyeran a mejorar las condiciones emocionales, tanto individuales como grupales. Ya se preveía que el orientador mediara situaciones de conflictos “de autoridad” entre profesores y alumnos y buscara canales para el mejoramiento a nivel del aula. Así mismo realizaría actividades de ambientación psicosocial, orientaría el desarrollo de organizaciones juveniles que promovieran el uso del tiempo libre y de grupos tutoriales que serían dirigidos por el maestro y estudiantes “previamente entrenados para la conducción de grupos”<sup>107</sup>. Otra estrategia sería la generación de condiciones para el desarrollo y consolidación de valores que debían conciliar la proyección de ‘metas personales’ y las necesidades de desarrollo personal con las de la sociedad.

Dentro del componente de facilitación de aprendizajes, una de las estrategias contempladas fue la de establecer un plan de acción sistemático y permanente para el desarrollo del pensamiento y de la *autoestima* como facilitadores de aprendizajes. Así

---

<sup>105</sup> *Ibíd.*, p.7

<sup>106</sup> *Ibíd.*, p.8. El subrayado es mío

<sup>107</sup> *Ibíd.*, p.13

las actividades que se sugerían tenían que ver con facilitar a los maestros estrategias e instrumentos que pudieran utilizar para “el desarrollo del pensamiento creativo y la solución creativa de problemas”<sup>108</sup>

En el componente de desarrollo de la vocacionalidad tendría como uno de los objetivos “favorecer el conocimiento y valoración del trabajo no solo como medio para satisfacer necesidades básicas sino principalmente como realización personal”<sup>109</sup>, y contribuir a la formación de ‘estilos de vida productivos’ mediante el mejoramiento y afianzamiento de los desempeños sociales y educativos de los estudiantes. Una estrategia de acción sería entonces la “consolidación de la experiencia educativa como mecanismo de afianzamiento de los procesos de valoración, autonomía y responsabilidad individual y social”<sup>110</sup>.

En Bogotá, hacia mediados de la década de los años 70 aparecieron los Centros de Diagnóstico como parte de los programas de Educación Especial, que pasaron de 5 a 12 en 1980 y a 65 para 1988<sup>111</sup>. La aparición de los centros aparecía motivada por el tema de repitencia estudiantil y deserción escolar, problemas de aprendizaje y de otro orden como drogadicción y “delincuencia juvenil”. Los Centros operaron con equipos interdisciplinarios conformados por sicólogos, trabajadores sociales y sicopedagogos y tenían como objetivos “orientar acciones preventivas que lleven a un adecuado desarrollo escolar y están dirigidas a estudiantes, padres y maestros; realizar diagnósticos y tratamientos de los escolares; adelantar proyectos pedagógicos; estudios de caso y acciones investigativas que cualifiquen la práctica de estos programas.”<sup>112</sup>

Con la expedición de la LGE empezó una nueva etapa de la orientación escolar, esta vez como factor de la calidad de la educación. El artículo 92 de la Ley 115, establecía que la educación debía “favorecer el pleno desarrollo de la personalidad del educando, dar acceso a la cultura, al logro del conocimiento científico y técnico y a la

---

<sup>108</sup> *Ibíd.*, p.15

<sup>109</sup> *Ibíd.*, p.16

<sup>110</sup> *Ibíd.*

<sup>111</sup> Escobar Gustavo. *Los centros de diagnóstico...*, p. 38

<sup>112</sup> *Ibíd.*, p.38

formación de valores éticos, estéticos, morales, ciudadanos y religiosos, que le faciliten la realización de una actividad útil para el desarrollo socioeconómico del país”<sup>113</sup>. El decreto reglamentario 1860 de 1994, estableció el servicio de Orientación Estudiantil en todas las instituciones especificando lo que se esperaba contribuir al *pleno desarrollo de la personalidad* de los estudiantes en cuanto a:

- La toma de decisiones personales
- La identificación de aptitudes e intereses
- La solución de conflictos y problemas individuales, familiares y grupales
- La participación en la vida académica, social y comunitaria
- El desarrollo de valores, y
- Las demás relativas a la formación personal<sup>114</sup>

La preocupación por ocupar el tiempo libre del escolar ha persistido por casi un siglo, como manera de alejarlo en un primer momento del ‘pecado’ luego de los ‘vicios’ y después como medida preventiva del riesgo de la delincuencia. La exploración vocacional debía acompañarse para situarlo como un eficiente trabajador en el engranaje productivo, pero debía motivársele, para lo que no bastaban las estrategias de estímulos y recompensas sino que la gratificación debía provenir del interior mismo. Por ello es que en la escuela, como en otros espacios sociales, se incorporó la ‘ayuda’ la ‘consejería’, la ‘asesoría’ de ese grupo de expertos que acompañarían al sujeto-escolar en la busca del desarrollo personal, enseñándole a tomar responsablemente las decisiones de su vida, a conocerse, a amarse<sup>115</sup>, a ser creativo, a buscar las soluciones acertadas a sus conflictos. Papel que se le incorporó también a la labor del maestro que

---

<sup>113</sup> Colombia, Ley 115 de 1994, Art. 92

<sup>114</sup> Colombia, Decreto 1860 de 1994

<sup>115</sup> Para Foucault el *cuidado de sí* – el amor por uno mismo – presente en las prácticas de sí de los griegos pasó a un segundo lugar en la moral occidental moderna, privilegiándose el *conócete a ti mismo* en detrimento de aquel cuidado. En su primera clase de 1982, Foucault muestra como este principio del *epimeleia heautou* - ocúpate de ti mismo-, se fue formulando de distintas maneras hasta generar un valor negativo, pues esas formulaciones terminaron asumiéndose como un repliegue del individuo, como una incapacidad de desarrollar una moral pública y con significaciones más cercanas al egoísmo. En la moral moderna cristiana como en la no cristiana, el código del rigor moral debía entonces estar basado en el principio del no egoísmo. (Ver: Foucault, Michel. *Hermenéutica del Sujeto...* pp. 242 – 262 y 467- 516)

por ‘naturaleza’ debía ser un guía y compañero en la búsqueda de autorrealización de su alumno.

Pero es el ‘libre desarrollo de la personalidad’ la concreción de lo que se autonomiza, es el yo, el sí mismo que es dejado en plena libertad pero que a la vez pareciera abandonado en ella. Es ahora cada quien, en apariencia, dueño y señor de sí, para tomar decisiones, para descubrirse y potenciarse, para resolver sus propios asuntos, cuando así lo decida. No hay necesidad de un ojo vigilante allí afuera, cada quien sabe cuando actúa incorrectamente y es menester ‘aprender a aprender’ a autocorregirse, lo que le implica llegar a conocer en profundidad sus pensamientos y sus afectos, solo así sería capaz de aprender a ser un ser social con las cualidades que se esperaban de él: justo, colaborador, participativo y solidario, pero además ser un sujeto productivo en el sentido de ser creativo para enfrentar y solucionar problemas, es decir autónomo y responsable con las decisiones que pudiera tomar. El reto que se le planteaba era el de mejorar sus condiciones emocionales.

### **3. Tecnologías neo- pastorales de la formación moral: *revival* religioso y autoayuda**

Un tercer eje de la constitución de un régimen de moral *psi* en la escuela contemporánea proviene de lo que he denominado el surgimiento de una nueva forma pastoral de la moral, que se sitúa más allá de la disputa de una educación religiosa o de una educación laica, tratando de superar esta tensión que fue constitutiva del régimen de moralidad heredado de la Constitución “regeneradora” de 1886, haciendo énfasis en el conocimiento de sí, en esos modos de ‘mejorar’ las condiciones emocionales.

Modos que son posibles de rastrear a partir de un estudio realizado por un grupo de maestros que en el 2002 realizaron una investigación, apoyada por el IDEP, sobre la práctica educativa y la dinámica religiosa en un colegio comunitario ubicado en Ciudad Bolívar, un asentamiento urbano de la periferia de la ciudad de Bogotá. Estos maestros planteaban que el campo de lo religioso estaría articulado a procesos sociales y urbanos

más amplios relacionados con la convivencia y la tolerancia sociales, pero también con la construcción de nuevos lazos identitarios atravesados por un alto componente de solidaridad afectiva y económica representada por programas y servicios de las iglesias - católicas y no católicas -, antes que por el propio Estado.

En su propio contexto barrial observaron la expansión y crecimiento de iglesias no católicas, especialmente evangélicas y pentecostales<sup>116</sup>, que fueron poco a poco ‘convirtiendo’ a sus habitantes, incluidos sus alumnos, pero también observaron el aumento de una población escolar que no pertenecía a ninguna iglesia. Estos maestros descubrieron que si bien la tradición familiar influía en la opción religiosa católica, la búsqueda de nuevos sentidos, la deslegitimación de la iglesia católica, y la pugna de las nuevas religiones, configuraban un nuevo escenario de posibilidades para experimentar credos diversos y quizá morales diferentes como ellos mismos lo expresaran:

Las diferentes iglesias/religiones ofrecen parámetros morales y horizontes éticos (en algunas mucho más marcado lo primero) que buscan responder a las inquietudes por el qué se debe o no se debe hacer, pues hay en las personas el interés de recibir un mensaje con fuerza religiosa donde se encuentren valores a cultivar, reglas claras de comportamiento que seguir, en la expectativa de lo que se puede esperar en la vida terrena y después de la muerte<sup>117</sup>

La religión como tema del currículo, fue valorada por estos maestros como una *dimensión cultural* que debía ser dada a conocer a los estudiantes para que pudieran elegir en el futuro sus creencias. Inclusive el satanismo fue analizado como expresión de contracultura, de oposición al orden cultural,

[...] un efecto colateral de una cultura de la sociedad poco generosa con las necesidades de la población juvenil, que buscaría afectar a la sociedad, lastimando uno de sus principales pilares como lo es el sentido religioso. Los jóvenes que participan en sectas satánicas hallan una cierta forma de valoración

---

<sup>116</sup> Según Ana Maria Bidegain, la Iglesia Presbiteriana llegó a finales del Siglo XIX a Colombia y a principio del XX llegaron otras iglesias protestantes como Bautistas, Menonitas y Evangélicos, pero sólo después de los años 60 la diversidad religiosa muestra mayor fuerza sumándose la llegada de las Iglesias Pentecostales de corte fundamentalista y proselitista, y otros movimientos religiosos de origen cristiano que tuvieron mayor aceptación entre grupos populares. (Ver: Bidegain, Ana María (ed.) *Historia del cristianismo en Colombia. Corrientes y diversidad*. Bogotá: Taurus, 2004)

<sup>117</sup> González Maria Isabel et al. *La dinámica religiosa y su interacción en la práctica educativa. Diseño de una estrategia institucional de acción educativa*. Bogotá: IDEP-Instituto Cerros del Sur, 2000, p.69

al considerarse y al ser considerados los más malos entre los malos, de manera que se ganan el respeto o miedo de la gente por su maldad<sup>118</sup>.

Para estos maestros, investigadores de su práctica, aparecía necesario entender el lugar que ocupaba en ese momento la religión en la escuela en función de educar moralmente, por lo que la propuesta pedagógica que terminaron planteando se centró en la perspectiva de relacionar lo religioso como parte de lo cultural y la escuela como espacio de encuentro intercultural. Enfrentados a las múltiples manifestaciones religiosas optaron por construir un proyecto de ética cívica recogiendo básicamente la producción de Adela Cortina, lo cual resulta consecuente con las discusiones que se venían dando en este campo en el país y con la aspiración de construir un régimen civil de la moral.

Pero fue esta experiencia de maestros la que me permitió ver dos dinámicas interesantes sobre las formas neo-pastorales de gobierno de la moral. La primera muestra como la religión pasó a ser considerada, ya no como un hecho natural del pueblo colombiano –como lo consideraba el régimen regenerador- sino ahora como un hecho cultural y de consumo, al intervenir la transnacionalización de religiones e iglesias, que gracias a las nuevas tecnologías informáticas y de la comunicación difundieron sus credos consolidando económica y políticamente a varios de los nuevos movimientos religiosos, cuyos fieles también fueron considerados clientes y votantes. Esta tendencia estaría unida a la creciente oferta y demanda de testimonios de milagros, sanaciones y riquezas que proviene de lo que se conoce como *teología o evangelio de la prosperidad*<sup>119</sup>, caracterizada por una pastoral gerencial y un discurso sobre el éxito, escuchados en emisoras radiales o vistos en televisión.

---

<sup>118</sup> *Ibíd.*, p.84

<sup>119</sup> Esta tendencia emerge hacia los años 80 en Latinoamérica y algunos estudios latinoamericanos sobre el tema, especialmente en Argentina y Brasil, la ubican en el seno de la iglesia pentecostal anglosajona. Esta teología establece una relación entre Dios y la riqueza material. Semán señala tres ideas que estarían presentes en esta relación: i) la confesión positiva que implica conocer la palabra de Dios, creerla y aplicarla a la vida y dar testimonio de ello. La segunda idea es la de liberación económica que se refiere a desterrar de la vida material la pobreza y la tercera es el carácter sacramental del diezmo. A su vez esta teología aparece muy cercana a los discursos de autoayuda pues vincula discursos de la felicidad, la

La segunda dinámica revela en alguna medida un despliegue de *prácticas de sí*, en tanto aquello que no es permitido ni admitido en los cánones soberanos de la ley, resulta para estos maestros una evidencia de la constitución de procesos de subjetivación de los estudiantes como sujetos morales. Esto le planteó a nuestra investigación la necesidad de indagar esta línea a partir de los *discursos de autoayuda*<sup>120</sup> que se identificaron en los textos escolares de educación religiosa y de formación de valores que circularon en los 90, inicialmente procedentes de la iglesia católica, pero que luego llegaron por la vía de los discursos empresariales y de su apropiación por parte de la escuela.

---

prosperidad, el éxito, el triunfo, la superación de los obstáculos, la sanación no sólo física sino espiritual, los milagros y los testimonios (Ver: Semán Pablo. ¿Por qué no?: el matrimonio entre espiritualidad y confort. Del mundo evangélico a los best-seller. Desacatos, 2005; 71-86. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=13901805>). En esta tendencia neopastoral, la figura del pastor como orador, es quien subraya un cambio en la ética y la estética religiosa pues utiliza la técnica, el lenguaje y los códigos de los medios de comunicación y su iglesia adopta una estructura empresarial, él o ella por lo general participa en política y construye redes transnacionales” (Algranti Joaquín. *De la sanidad del cuerpo a la sanidad del alma*. En: *Religião e Sociedade*, Rio de Janeiro, 179-209, 2008, p.204, disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/rs/v28n2/a09v28n2.pdf>). En Colombia las investigaciones sobre este tema en función de la formación moral de los escolares y en general de la producción de subjetividades es un campo por explorar.

<sup>120</sup> Las investigaciones sobre este tema han empezado a ampliarse y sus mayores desarrollos en Latinoamérica están en Argentina y Brasil. Ver: Ampudia de Hoz Fernando. *Administrar el yo: literatura de autoayuda y gestión del comportamiento y los afectos*. En *Revista Reis*, 113/2006 pp. 49-75. Erwin Luchtenberg y Daniela Bruno. *Sociedad post-disciplinaria y constitución de una nueva subjetividad. Un análisis de los discursos de "autoayuda" y del nuevo management desde la perspectiva de Michel Foucault*. En *Nómadas – revista crítica de ciencias sociales y jurídicas* Universidad Complutense de Madrid, 2006. Papalini, Vanina. *Libros de autoayuda: Biblioterapia para la felicidad*. Athenea Digital, 2010, 147-169. Disponible en <http://psicologiasocial.uab.es/athenea/index.php/atheneaDigital/article/view/722>. Papalini, Vanina. *La subjetividad disciplinada de la contracultura a la autoayuda*. Capítulo 1. En: Papalini, Vanina (Editora) *La comunicación como riesgo: Cuerpo y subjetividad*. La Plata: Al margen, La Plata. 2006. 204 págs., p. 21 – 44. Pinheiro Borba Jean Marlos. *Fenomenologia da literatura de auto-ajuda financeira e subjetividade*, UERJ-UFMA, 2011, disponible en: <http://estudosdoconsumo.com.br/wp-content/uploads/2010/09/2.3-Jean-Marlos-Pinheiro-Borba.pdf>. Schabbach Oliveira Leonardo. *Livros de auto-ajuda: objetos de consumo pós-moderno*. Escola de Comunicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (ECO/UFRJ), Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XIV Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sudeste – Rio de Janeiro – 7 a 9 de maio de 2009. En el mundo anglosajón se encuentran mayores referencias de estudios sobre el tema. Los artículos aquí consultados fueron: Brigid, Philip. *Governing liberal subjects: Foucault, Psychology and self-help books*. University of Melbourne, 2007. Hazleden, Rebecca. *Love Yourself: The Relationship of the Self with Itself in Popular Self-Help Texts*, *Journal of Sociology*, Vol. 39, 2003. Rimke, Heidi. *Governing citizens through self help literature*. *Cultural Studies*, 14 (1), 2000, pp. 61 -78

Vale la pena traer acá los inicios de este tipo de discursos, pues ello dará pistas para comprender por qué a partir de estos discursos y técnicas de las *psi* se instaló un tipo de práctica centrada en el sí mismo del individuo. La autoayuda aparece a mediados del siglo XIX con el libro de Samuel Smiles *Self-help* y que en aquel contexto el concepto significaba esencialmente la fuerza de voluntad aplicada al cultivo de buenos hábitos. En la obra de Smiles reverberan las ideas de la época en torno a la autoconfianza y el cultivo de la personalidad<sup>121</sup>. A inicios del siglo XX, entre 1930 y 1950, esta literatura reaparece con el propósito de estimular la formación del carácter, nuevos hábitos de conducta y el éxito económico a través de manuales de ventas, lo cual fue transitando, entre 1950 y 1970, hacia fines de transformación espiritual para encontrar la armonía y la paz interior y lograr el empoderamiento y pensamientos positivos, en lo que confluye el acercamiento de técnicas de Oriente con técnicas del neoprottestantismo, así como las expresiones contraculturales y la consolidación del movimiento *New Age*. Este primer momento, estudiado también por Papalini, se intersecta con movimientos contraculturales de los años 60 y la autoayuda. Este fenómeno conocido también como *La conspiración de Acuario*, se basa en el postulado de que el mundo llegará a una conciencia de la totalidad universal en cuatro etapas: “a) el acceso (o la duda), que puede provenir de distintos impulsos experiencias vitales; b) la exploración, consistente del aprendizaje y de aplicación de psicotécnicas y métodos de meditación; c) la integración, que permiten una experiencia intuitiva de la totalidad universal y d) la conspiración: el iniciado se asocia a otras personas para poner en marcha la transformación social”<sup>122</sup>.

En un segundo momento, se ubican los discursos que hace circular la literatura de la autoayuda, que bien se despliega como el camino para la autorrealización y/o el crecimiento espiritual, de lo cual se alimentaron también las búsquedas de las generaciones de los 60, pero reaparecen con otras técnicas que invocan ya no prácticas

<sup>121</sup> Ver: Papalini, Vanina. *Libros de autoayuda: Biblioterapia para la felicidad*. Athenea Digital, 19, 147-169, 2010. Disponible en <http://psicologiasocial.uab.es/athenea/index.php/atheneaDigital/article/view/722>, 2010

<sup>122</sup> Papalini, Vanina. *La subjetividad disciplinada de la contracultura a la autoayuda...p.40*

de meditación trascendental de oriente, sino con técnicas fáciles a desarrollar en medio de las actividades diarias, y que se mezclan con concepciones de pretendido fundamento científico, según las cuales la mente tiene poderes inexplorados, como el caso de las neurociencias.

Entre 1970 y 1990 se funden las visiones holísticas de la *New Age* con la emergencia de los planteamientos de la *teoría de sistemas* y la *cibernética*, lo que lleva a considerar que el aprendizaje de las técnicas del desarrollo personal puede ayudar a lograr un mayor bienestar y armonía en la vida cotidiana. Finalmente se da un último período de expansión entre 1990 y 2005 en el que el ‘emprendimiento’ y el *management* se instalan para desarrollar competencias y aplicarlas al mundo del trabajo<sup>123</sup>.

Se entiende aquí que la autoayuda se constituye en una forma discursiva que se refiere a una serie de prácticas que pretenden conducir a un individuo por medio de un saber científico<sup>124</sup> y/o religioso (espiritual), a conocerse y transformarse. En este sentido son unas *prácticas de sí* que se despliegan a través de una serie de tecnologías que son capaces de producir unos procesos de subjetivación a partir de una búsqueda interior que conduce a una verdad revelada, ya no por Dios ni por la ley, sino por el propio sujeto que descubre ‘su verdad’ y por tanto todo lo que no lo es y que le ha impedido ser él mismo. Se verá a continuación como estos discursos entraron a la escuela a través de tecnologías de formación que promovieron la constitución de una subjetividad, que para el caso que me ocupa, mostrará las formas de producir –se como ciudadano en la que la autoayuda incitará al escolar a desarrollar la práctica individual para alcanzar la autoperfección y ella será un modo en los que se conduce la conducta para ello.<sup>125</sup>

---

<sup>123</sup> *Ibíd.*

<sup>124</sup> Ver: Duarte Sirlene. *Práticas de subjetivação e construção identitária: o sujeito no entremeio da auto-ajuda e da ciência*. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita filho”. Faculdade de Ciências e Letras. Tesis Doctoral, 2008. Esos saberes pueden identificarse en el campo de la psicología, como la transpersonal, los discursos del Desarrollo Humano y las ciencias de la Administración

<sup>125</sup> Ver: Brigid, Philip. *Governing liberal subjects: Foucault, Psychology and self-help books*. University of Melbourne, 2007

### 3.1. *Autoayuda en la educación religiosa y en la formación en valores*

La tecnología de formación en valores, como estrategia de la moral religiosa en un momento en el que la iglesia católica perdía hegemonía y en el que aparecían otras dinámicas religiosas, usando los términos de los maestros del Instituto Cerros del Sur, hace detenerse en los enunciados que fueron apareciendo en ese nuevo modo de formación moral que circuló a través de los textos escolares de religión, de formación en valores y de ética y que se exponen en un despliegue de promoción de prácticas individuales como medio para alcanzar, desde la paz interior, pasando por el éxito, hasta la convivencia y la justicia social y que bien puede asumirse como prolongación de la tesis sobre la modernización de los discursos religiosos.

La colección de libros de texto para la enseñanza de la religión titulada *Compartir*, escrita por varios teólogos y un historiador y dirigida a la educación secundaria, hace una mixtura discursiva que involucra el lenguaje social de la Iglesia con el constitucional del Estado. Esa mezcla expresa un objetivo que resalta la necesidad de correlacionar los contenidos de la asignatura con las demás áreas, especialmente con las ciencias sociales, la ecología y la Constitución Política de Colombia.

Por ejemplo para el grado sexto, el contenido se centra en el tema de Jesús, y desde este tema se trabaja el tema de la responsabilidad compartida, analizando las distintas posturas que asumen las personas ante la realidad social -la indiferencia, el rechazo o el compromiso-, para fortalecer una sociedad en la que se respeten los derechos humanos. Hay una filosofía del no-egoísmo que señala al individualismo como obstáculo para el crecimiento de las personas y de las sociedades y aparecen las primeras referencias al discurso de autoayuda en el uso de libros motivacionales de corte católico publicados por Ediciones Paulinas como *El canto del pájaro* de Anthony de Mello; *Amor y amistad* y *El arte de tener amigos y apreciarse así mismo* de Carlos Alfonso Schmith, quien centra su escritura en la motivación para la ‘realización personal’, de ‘superación’ y ‘autoayuda’, o el libro de Tihamer Toth, *El joven de carácter*, que tiene una perspectiva más religiosa de la formación de la juventud. Esta literatura se articulaba al énfasis en la

participación juvenil que no sólo se argumentaba desde la vocación de servicio del Cristianismo, en especial citando los textos de Juan Pablo II *La paz y los jóvenes caminan juntos* y *Los jóvenes presente y futuro de la Iglesia*, sino acudiendo también a la Constitución Política: “el artículo 45 de la constitución política de Colombia dice que el adolescente tiene derecho la protección y la formación integral. El Estado y la sociedad garantizan la participación activa de los jóvenes en los organismos públicos y privados que tengan a cargo la protección, educación y progreso de la juventud”<sup>126</sup>.

El libro para séptimo grado, organizado alrededor del tema de la crisis y de la participación, plantea dos objetivos “Promover el amor y la defensa de la familia y responder desde la iglesia a las necesidades sociales políticas de Colombia y Latinoamérica por una calidad de vida más humana, una distribución más justa de los bienes y una convivencia social fraterna donde se fomenten y respeten los derechos humanos”<sup>127</sup>. Pero además se introduce un tema que es el del triunfo, asumido como un logro no individual sino de grupo, que termina combinando la religión, la cívica más tecnologías psi:

Todos buscamos el éxito, algo porque triunfar. Ya que no se puede vivir sin triunfar en algo. ¿Triunfar, en qué? En el amor y la libertad. ¿Equivale la felicidad al triunfo? ¿Triunfar es dominar? ¿De cuál éxito se trata? ¿Del mío, del tuyo sobre el mío? ¿Del nuestro sobre los otros? Pues de todos! [...] Todos debemos buscar el éxito en una acción concreta. El triunfo sólo se alcanza en equipo<sup>128</sup>

Pero el éxito a alcanzar esta en pos de una tarea específica que es asignada a los jóvenes, a quienes se motiva a la caridad, la defensa del bien común, de los derechos humanos, la libertad, la paz, la justicia social, la familia, el amor, la solidaridad y la convivencia social fraterna. La educación moral, desde este régimen, pasará por inculcación de la acción ejemplificada en la vida de Cristo y, recogiendo planteamientos

---

<sup>126</sup>Cadavid, Bernarda et al. *Compartir 6. Educación religiosa, moral y ética para la educación secundaria*. Santa Fe de Bogotá: Editorial Norma, Primera edición 1992, segunda reimpresión 1995, p.109

<sup>127</sup>Cadavid, Bernarda et al. *Compartir 7. Educación religiosa, moral y ética para la educación secundaria*. Santa Fe de Bogotá: Editorial Norma, Primera edición 1992, segunda reimpresión 1993, p.8

<sup>128</sup> *Ibíd.*, p.24

del Concilio Vaticano, se le propone a los jóvenes actuar en su comunidad, desde el principio de entrega y servicio, en defensa de la vida, la justicia y la libertad:

Se hace indispensable nuestra participación activa como jóvenes en la renovación de nuestra sociedad [...] ciertamente, aún no estamos capacitados para una participación directa y activa, pero desde los grupos juveniles y las comunidades podremos innovar, como Jesús, en la forma de relacionarnos, creando un sentido de igualdad basando nuestra dignidad de seres humanos, en el respeto y en la solidaridad hacia quienes padecen necesidades y tienen problemas<sup>129</sup>.

La creación de grupos juveniles que participan en la comunidad cumpliendo la misión de Jesús, se orienta hacia una formación para el liderazgo, de ahí el tono del lenguaje que usan estos textos y que se centra en la idea del compromiso con lo social, lo económico y lo político. La participación que le propone el texto al joven es casi de militancia con una causa que le invita a actuar frente a la injusticia social, como lo refieren los autores en una de sus páginas: “porque necesitamos anunciar la justicia, los derechos y deberes a todos los hombres y mujeres, así como también denunciar las acciones que destruyen la vida como la ignorancia, la miseria, el odio y la opresión”<sup>130</sup>.

En el texto se habla de las crisis que afectan a Colombia, entre ellas la deuda externa, el desempleo, la inflación, la devaluación, las desigualdades en la repartición de las riquezas en un sector minoritario de la población, lo que señalan como causa de violencia y marginalidad. Pero la lista de crisis que hacen, muestra la lectura que desde este régimen se hacía del mundo contemporáneo:

Una lista de crisis sería casi interminable. Entre las principales que afectan el orden y bienestar de nuestros países podemos mencionar: en el orden cultural se busca recuperar la identidad; en el orden político están presentes el neocolonialismo, el intervencionismo de potencias extranjeras, y algunos vicios como la politiquería y el clientelismo; en el orden de la justicia continúan los problemas generados por la lentitud del sistema y la impunidad en aplicación de la justicia; en el orden ecológico la contaminación del medio ambiente, el agotamiento de los recursos naturales y la tala indiscriminada de bosques como el amazónico, amenazan la calidad de nuestras vidas; y en el orden moral y ético

---

<sup>129</sup>Cadavid, Bernarda et al. *Compartir 7. Educación religiosa, moral y ética para la educación secundaria* Santa Fe de Bogotá: Editorial Norma, Primera edición 1992, segunda reimpresión 1993, p.38

<sup>130</sup>Ibíd., p.73

la deformación de valores tradicionales y la influencia de la sociedad de consumo crean malestar e inseguridad social<sup>131</sup>.

Una de las máximas del poder pastoral, la salvación, es presentada para el grado octavo como el camino a la liberación de los pueblos Latinoamericanos y la idea de vida digna como condición para alcanzarla; vida digna que es salud, educación, vivienda, y trabajo, pero también vida espiritual. Esta es la estrategia de la conjunción del poder pastoral que incorpora elementos del poder político en sus maneras de obrar propio de la Teología de la Liberación, por eso es posible que los autores citen textos de la Iglesia al lado de autores como Erich Fromm, Karl Marx, José Martí, Federico Nietzsche, Bertolt Brecht, y que muestren como ejemplos de vida a figuras políticas como las madres de la plaza de Mayo y a Martín Luther King, al lado de Juan XXII o del Obispo Oscar Arnulfo Romero.

El amor por sí mismo es una condición para amar a los demás como forma de superar el egoísmo, es la entrega, la renuncia de sí justificada por la vocación de servicio que ahora tiene una justificación social y política, ubicada geográficamente en Latinoamérica en la que los autores sitúan las comunidades indígenas como emblema de resistencia: “Las comunidades indígenas son para el resto del pueblo latinoamericano ejemplo de solidaridad, unión y organización; de que Dios camina con el pueblo, porque donde se lucha por la igualdad y fraternidad, Dios se ha hecho presente”<sup>132</sup>.

En el texto para noveno grado es el amor el que sigue a la liberación, amar es defender los derechos humanos y hacerlo es superar el egoísmo, por tanto es un paso para la salvación: “La lucha por la justicia y los procesos de paz comienza en la superación constante del egoísmo”<sup>133</sup>. Una reivindicación de la ampliación de la ciudadanía es extensamente expuesta en la figura de la mujer como manera de representar la igualdad y la reivindicación de sus derechos como una forma de amar,

---

<sup>131</sup>Ibíd., p.86

<sup>132</sup>Cadavid, Bernarda. *Compartir 8. Educación religiosa, moral y ética para la educación secundaria* Santa Fe de Bogotá: Editorial norma, Primera edición 1992, segunda reimpresión 1995, p.86

<sup>133</sup>Cadavid, Bernarda. *Compartir 9. Educación religiosa, moral y ética para la educación secundaria*. Santa Fe de Bogotá: Editorial norma, Primera edición 1992, segunda reimpresión 1995, p.9

pero la mujer es sujeto político a la vez que es sujeto de santidad en el uso de la imagen de María. La fraternidad y la solidaridad son valores del amor cristiano pero también formas de conducta que harían frente a los efectos de la sociedad capitalista

Es un reto para nosotros los jóvenes aprender a vivir como hermanos: la lucha contra las divisiones y las discriminaciones que la sociedad capitalista y el consumo quiere imponernos. Necesitamos denunciar el egoísmo y el orgullo que tiende a encerrarnos en nuestros círculos para disfrutar sólo nosotros, las posibilidades y los bienes que son negados a muchas personas. Podemos ser solidarios con nuestros hermanos más necesitados, haciendo nuestra la causa de los más pobres para no ser cómplices de quienes dejan a la mayoría de nuestros hermanos sin esperanza de una vida digna<sup>134</sup>.

La producción de textos sobre formación en valores de editoriales tanto confesionales, como el caso de Ediciones Paulinas (Betuel, 1997 y 2004) y de la Universidad Pontificia Bolivariana (Blandón, 2000), como laicas, en el caso de la Editorial McGraw-Hill (Mora, 1995), evidencian además la apropiación de discursos, que no son exclusivamente de la filosofía moral y política<sup>135</sup>, sino que provienen también de los que se han llamado aquí de autoayuda, lo cual constituye un corpus enunciativo particular que refiere a unas demandas hechas a los individuos para realizar unas *prácticas de sí*. Aparecen listados de valores, que van descritos como especie de virtudes individuales, como la inteligencia, la imaginación, la veracidad, el entusiasmo, el optimismo, la generosidad y la sencillez, o en referencia a la relación con el otro como la lealtad y la honestidad, la conciencia ecológica, cívica, moral y para la paz. Otros de corte más social como la solidaridad, la responsabilidad, la tolerancia, la cooperación y el servicio, la justicia, la libertad, el respeto, el sentido de pertenencia y otros como la creatividad, la flexibilidad y la eficiencia, más cercanos a lo promovido por la psicología que perfilaba los programas de orientación escolar.

---

<sup>134</sup> *Ibíd.*, p.107

<sup>135</sup> La excepción bien pueden ser los dos libros del español Fernando Savater, *Ética para Amador* (1991) y *Política para Amador* (2003), que fueron y siguen siendo utilizados como textos escolares para el área de ética y de ciencias políticas. Savater además de ser filósofo, es novelista, lo que quizá favoreció que a través de su narrativa pudiera acercar la filosofía a los jóvenes escolares. Savater visita al país desde 1999, invitado por varias Secretarías de Educación y Universidades.

La vida y la dignidad eran enunciadas permanentemente como valores fundamentales, la paz y la convivencia como fines, la comunicación como estrategia colectiva y la proyección, centrada en la formulación de un proyecto de vida, como estrategia individual para desarrollar la dimensión trascendente del ser humano.

El amor propio de los textos de religión, se denominó en los textos de valores *autoestima*, y en ambos es mostrada como la base fundamental de la *dignidad humana*, valor cristiano que se expresa en un deseo: “cuando es constante y inquebrantable, sin dudas ni vacilaciones, y está acompañada de una actitud emprendedora, dispuesta a cualquier esfuerzo extraordinario y aún el sacrificio, jamás concluirá en un fracaso, siempre se verá coronada por el éxito”<sup>136</sup> y si es lo suficientemente fortalecida derivará en la adquisición de valores que se reflejaran en actitudes positivas. Los comportamientos acertados y “asertivos” serán bien ponderados en estos textos como forma de alcanzar la felicidad y la vida buena.

Resulta prioritario identificar algunas características esenciales de las actitudes humanas, tanto positivas como negativas: son contagiosas, se desarrollan como una bola de nieve, funcionan con la ley del eco, actúan bidireccionalmente, y pueden intervenir. Por lo anterior se vuelve urgente que los seres humanos mantengamos un estricto control sobre nuestras actitudes y busquemos asiduamente ser protagonistas de actitudes siempre positivas [...] Únicamente así lograremos hacer más humana y placentera la convivencia. No olvidemos jamás que los valores engrandecen a quienes los pregonan y perfeccionan a quienes los poseen<sup>137</sup>

Mora señala nuevos valores como la eficiencia, la flexibilidad y que junto al clásico de la responsabilidad, en el contexto de lo que va apareciendo como un nuevo régimen de la moral, hacen parte de una red de enunciados. “Responsabilidad viene de responder, facultad que permite interactuar, comprometerse y aceptar las consecuencias de un hecho libremente realizado”<sup>138</sup>. Quien es responsable no necesita de un vigilante, ni de recompensas o castigos pues la motivación es la propia perfección. “Una persona eficiente busca siempre la máxima calidad y mayor efectividad en todas las tareas

---

<sup>136</sup> Mora Guillermo E. *Valores humanos y actitudes positivas. Autoestima*. McGraw-Hill: Santa Fe de Bogotá, 1995, p.5

<sup>137</sup> *Ibíd.*, p.12

<sup>138</sup> *Ibíd.*, p. 27

ejecutadas”<sup>139</sup>, no se contenta con el menor esfuerzo y da un poco más para lograr sus metas, es decir que ofrece el máximo de rendimiento y es creativo y oportuno en la solución de las dificultades”<sup>140</sup>. El valor de la flexibilidad le permite al hombre adecuarse fácilmente “al dictamen de otro, a las exigencias de las circunstancias y a los requerimientos de nuevas situaciones.”<sup>141</sup>

Las nociones como las de liderazgo, motivación, personalidad, trabajo en equipo, el cambio, el poder de persuasión, el carisma, el proyecto de vida, el *poder de la mente*, así como las habilidades personales para comunicarse con otros y para el trabajo en equipo, se mezclan y encadenan para producir un efecto: la felicidad, el éxito, el progreso individual, la autorrealización<sup>142</sup> y la libertad. Resultó importante llenarse de mensajes positivos, “que nos transmitan mutuamente misivas de optimismo para proyectar alegría, ganas de vivir y entusiasmo por lo que hacemos. El desánimo y la tristeza no motiva y no fuimos colocados en el mundo para ser infelices”<sup>143</sup>.

La clásica jerarquización de los deberes expresada en los manuales de cívica y educación social (deberes para con Dios, para con la familia, la patria y consigo mismo) se invierten en una escala insistente por amarse a sí mismo cada vez más. El secreto del crecimiento personal y colectivo, estará en la virtud que se fundamenta en la autenticidad y la autoestima; “quien se valora asimismo, valora los demás y los estimula positivamente. En atención a la responsabilidad que tenemos para con nosotros y al respecto que vivimos a los demás, es obligación mantener un atento y especial cuidado con nuestro comportamiento. Pulcritud, aseo, limpieza y en general por la presentación,

---

<sup>139</sup> *Ibíd.*, p.31

<sup>140</sup> *Ibíd.*, p.32

<sup>141</sup> *Ibíd.*, p.33

<sup>142</sup> Es importante destacar que la noción de autorrealización que promueven los textos y en general el archivo aquí trabajado no parece hacer referencia a la felicidad alcanzada según la ética aristotélica, sino a más bien a la noción de Maslow, fundador de la psicología transpersonal, en la que aparece como el último peldaño de su pirámide de necesidades y deseos, en la que se encuentran la moralidad, la creatividad, la resolución de problemas, la espontaneidad, la falta de prejuicios y la aceptación de hechos. En esta línea están también los trabajos del psicólogo Carl Rogers sobre autoestima.

<sup>143</sup> Cano, Betuel. *La ética: arte y vivir juntos talleres para la formación en valores*. Volumen 2. Ediciones Paulinas: Bogotá, 1997, p.9

son valores estéticos que permiten que nuestra presencia nuestro trato sean agradables”<sup>144</sup>.

En la convivencia social está el cumplimiento de normas mínimas de ética para lo cual se pide regular la conducta y conciliarla con las leyes “para ordenar las relaciones como individuos responsables ante el Estado”. El ser ciudadanos no está solo en conocer la Constitución y los derechos que ella consagra sino en la pertenencia a una sociedad que debe ser retribuida con el cultivo de las “propias capacidades, habilidades y virtudes”<sup>145</sup>. La ética de cada individuo estará medida por el poder de tomar decisiones autónomas, en una versión clásica liberal:

de trazar su estilo de vida para lograr el desarrollo de la personalidad y la autorrealización; éste sería el límite que le colocaría a su vida, como el marco dentro del cual decide moverse, crecer y desarrollarse. Respetar este marco es reconocer a otro con su autonomía, con sus decisiones libres, con sus limitaciones, con todos sus derechos... los derechos de uno van hasta donde comienzan los de los demás, es decir hasta el umbral de su marco y sólo se podrá entrar en el pleno consentimiento y autorización de su dueño<sup>146</sup>.

Básicamente, ser ético es tomar la decisión de vivir la mejor vida cada día y hacer todo lo necesario para lograrlo. Implica saber seleccionar lo más adecuado, lo que más convenga para vivir mejor, para valorar la vida, para convivir en paz con los demás seres humanos. Es también, aceptar normas de supervivencia personal y de convivencia con los demás; adoptar otras de acuerdo las circunstancias y necesidades y crear unas terceras relacionadas con los propósitos trazados. Para ser ético es necesario tener principios, creencias futuristas y mucha proyección: “es necesario ser libre, ejercer la autonomía del hecho de ser persona; es también ser optimista y al mismo tiempo prepararse para los fracasos para que cuando lleguen, no derriben las ilusiones y sueños de vivir en felicidad”<sup>147</sup>.

La pregunta por lo que es permitido hacer o no, por lo que es bueno o malo, es adscrita a la capacidad del individuo de responder por él mismo “por qué interroga al ser

---

<sup>144</sup> *Ibíd.*, p.15

<sup>145</sup> *Ibíd.*, p.45

<sup>146</sup> *Ibíd.*, p.90

<sup>147</sup> *Ibíd.*, p.95

mismo acerca del sentido de su propia realización y su proyección vital que impulsa a ejercer acciones que dignifiquen y dan un verdadero sentido a la vida”<sup>148</sup>. En la búsqueda de la respuesta se señalan las emociones y los sentimientos como factores que impelen al individuo a actuar moralmente o no: “Es común escuchar expresiones como: no tengo estado de ánimo para hacer esto, alterando la responsabilidad moral, posponiendo el deber adquirido. El talante o pasión puede ser un punto de apoyo o un impedimento en la búsqueda del bien como reflexión o problema ético, que iluminan la validez de las acciones humanas, no sólo desde el pensamiento, también desde la afectividad, las emociones, el ser mismo, en cuanto es coherente con su propia naturaleza”<sup>149</sup>.

La responsabilidad del actuar estaría influenciada así por esos estados de ánimo, los que deben estar controlados desde una búsqueda reflexionada de la verdad, en términos de comprender y preguntarse sobre el bien individual pero también colectivo, como una vivencia del bien como una responsabilidad común. En estos textos se explicitan filiaciones universalistas o particularistas pero sus posturas a favor de una u otra no impiden que en su lenguaje haya una apología a la libertad y la autonomía, las cuales pueden ser vistas bien como riesgo o como potencialidad, también avalan la denuncia de una crisis de valores, para lo que se propone una serie de prácticas sobre el sí mismo.

### 3.2. *La literatura de autoayuda: de la mística religiosa a la motivación empresarial*

Tanto en los textos de educación religiosa como los de formación en valores, hay uso de un tipo particular de literatura que en ocasiones entró sin mediaciones al aula y que algunos investigadores han llamado *literatura de autoayuda*. Es una literatura

---

<sup>148</sup>Blandón Rey Ernesto. *Ética para estar con los otros. Educación ética y valores humanos grados sexto*. Editorial Universidad Pontificia Bolivariana: Medellín-Colombia, 2000, p.7

<sup>149</sup> *Ibíd.*, p.10

inundada de conceptos como el de personalidad, carácter, autorrealización, éxito y triunfo en los que la serie mente/cuerpo/espíritu se establece como una unidad indivisible de intervención en la noción de formación integral.

He identificado tres tendencias en este tipo de literatura que circularon en el país; la primera de corte religioso-místico, la segunda; una literatura tipo best-seller y la tercera; proveniente de un discurso motivación empresarial.

Por la vía religiosa hay dos formas que muestran una reorientación de las estrategias de moralización basadas en una producción discursiva centrada en el *sí mismo* de los sujetos, en sus necesidades y en sus deseos. La primera es la constituida por una literatura de corte católico que entró al país en la década del 80 a través de las *Ediciones Paulinas*, y la segunda es más de corte orientalista y mística.

Las paulinas, una congregación católica que realiza su misión apostólica en Colombia desde 1948, han tratado de influir en los medios de comunicación y en los procesos comunicativos considerando que ellos aportan a construir una convivencia humana pacífica, fraterna y solidaria. "La radio, la televisión, el cine, Internet, CD-ROM, son los púlpitos de hoy; el estudio de grabación, las librerías son los nuevos templos desde donde las Paulinas deben anunciar el Evangelio"<sup>150</sup>. Una de sus estrategias fue justamente el montaje de una librería que editaba publicaciones de carácter religioso; pero una de sus colecciones llamada *Éxito* y presentada en 1985 tuvo un propósito particular: dirigirse a la juventud latinoamericana:

Presentamos a la juventud Latinoamericana esta colección a fin de que logre realizar sus ideales según los rasgos característicos indicados por la Conferencia de Puebla: "la juventud es una actitud ante la vida [...] un inconformismo que lo cuestiona todo; un espíritu de riesgo que le lleva a compromisos y situaciones radicales; una capacidad creativa con respuestas nuevas al mundo en cambio que aspira a mejorar siempre como signo de esperanza. Su aspiración personal más espontánea y fuerte es la libertad [...] el signo de gozo y felicidad. Muy sensible a los problemas sociales, exige autenticidad y sencillez y rechaza con rebeldía una sociedad invadida por hipocresía y antivalores. Este dinamismo la hace capaz de renovar las culturas que, de otra manera, envejecerían"<sup>151</sup>

---

<sup>150</sup> Ver: web site de la congregación: <http://www.libreriapaulinas.com/content/mujeres-comunicadoras>

<sup>151</sup> Ediciones Paulinas. Colección *Éxito*. 1985

En esta colección se listaban los libros *De la libertad a la responsabilidad* de Monseñor Juan Félix Pepen, *Haz de tu vida un éxito* de Francisco Pachón y *Forma tu personalidad* de Manuel Díaz. Aunque los tres textos mantienen de alguna manera el tono de dogma del régimen pastoral cristiano<sup>152</sup>, es claro que ya no acuden a un ejercicio externo de obediencia a Dios y al credo sino que intentan que sea el mismo joven el que ‘descubra’ sus potencialidades para dirigirse a sí mismo, desde un principio de convicción y de autorresponsabilidad. Por eso se hace tan importante hablar de la personalidad pues es ella, asumida como el conjunto de capacidades, facultades y sentimientos, “la rectora de nuestra búsqueda del éxito y la que formaría el ser espiritual del hombre”<sup>153</sup>

El saber práctico, la firmeza de carácter y la voluntad de acciones garantizan, por sí solos, un éxito permanente. Todo esto puede adquirirse y tú lector, puedes inscribirte en la lista de los que han triunfado por sus propios medios. Aprender a dominarse, a observar; no dejar nada al azar; aprovechar las circunstancias favorables cuando se presentan y saber adaptarse a ellas: [...] la mejor imposición que puedes hacer es la realización en ti mismo. El capital que nadie podrá arrebatarte es la personalidad, armada para el éxito. Este capital está encerrado en las profundidades de tu subconsciente y en él se halla la base de todos los triunfos. Las personas que saben utilizarlo, sacan enormes beneficios con notables realizaciones. No limites tus ambiciones. No dejes dormir este precioso capital. El adiestramiento que realices para elevar al máximo tu valor te

---

<sup>152</sup> El cristianismo pertenece a las religiones de la salvación, “es una de aquellas religiones que en principio deben conducir al individuo de una realidad a otra, de la vida a la muerte, del tiempo a la eternidad, y para conseguirlo ha impuesto una serie de condiciones y de reglas de conducta con el fin de obtener ciertas transformaciones del yo: las obligaciones de verdad, el dogma y canon que se refieren a creer y demostrar que se cree, o sea la fe” (Foucault, Michel. *Tecnologías del yo*, Barcelona: Paidós.1990, p.80). Otra obligación es saber quién se es, admitiendo las faltas, reconociendo las tentaciones y los deseos y revelándolo ante la comunidad mediante el testimonio de sí. Tanto la fe, como la verdad sobre sí permiten la purificación del alma y sólo son posibles mediante un conocimiento de sí mismo. Los sacramentos de penitencia y de confesión vienen más tarde dentro el cristianismo, pero para Foucault es esta última la que a través de la continua verbalización de los pensamientos expresa la más completa obediencia hacia otro y, según su hipótesis, desde el siglo XVIII hasta el presente, estas técnicas de verbalización han sido reinsertadas en un contexto diferente por las llamadas ciencias humanas para ser utilizadas en la búsqueda de la renuncia al yo, pero para constituir positivamente un nuevo yo” (Ibíd., p, 94). Esa reinsertación es lo que ha derivado en lo que el autor denominó sociedades confesantes; “sociedad confesante en la que ha sido posible articular la producción de la verdad del viejo modelo jurídico-religioso de la confesión con la extorsión de las confidencias según las reglas del discurso científico”. (Foucault, Michel. *Historia de la Sexualidad, la voluntad de saber*, ... p.81)

<sup>153</sup> Pachón Francisco. *Haz de tu vida un éxito*. Ediciones Paulinas: Bogotá, 1985, p. 8

permitirá desarrollar las facultades que viven en ti inempleadas, hasta transformarlas en garantías positivas<sup>154</sup>.

Tratándose de la conducta, la referencia específica será la personalidad moral, acudiéndose a ella para definir las actuaciones correctas o incorrectas que realicen los individuos: “en un ambiente abierto y libre como el nuestro no es ya el miedo, la recriminación o el consejo, lo que nos obligarán a hacer esto o aquello. Pueden, indudablemente, ayudarnos a tomar una u otra determinación. Pero a la hora de la verdad, serán nuestros propios criterios los que prevalecerán. En el momento preciso no contaremos más que con nuestras reservas morales, nuestra fuerza de voluntad y nuestro deseo de ser nosotros mismos”<sup>155</sup>.

El ‘nosotros mismos’ es rescatado de un mundo “deshumanizado” que ha eliminado sistemáticamente la “interioridad del ser humano en su doble aspecto de conciencia del yo y de libertad”<sup>156</sup> que es manipulada pues “las tentaciones de la política son las de convertir al ciudadano en una fuerza sumisa, dispuesta a ser moldeada según los intereses de la misma [...] para el creyente, y de modo particular para el creyente cristiano, el encuentro consigo mismo no será plenamente satisfactorio si ignora la existencia práctica del mandato supremo: amar a Dios sobre todas las cosas, al prójimo y a sí mismo”<sup>157</sup>.

De igual manera la moral se relaciona con la conducta vinculada como deber con Dios, con los otros y consigo mismo, pero al contrario de lo que este eje de deberes significó hasta la primera mitad del siglo XX, ahora parece primar el amor y el conocimiento de sí mismo como una forma más eficiente de conocer y amar auténticamente a los otros y a Dios. Se sugieren viejas prácticas pastorales como el examen de conciencia para ayudar al conocimiento de sí y lograr una vida equilibrada y útil. “Este consiste en la revisión, una o varias veces al día, sobre todo antes de

---

<sup>154</sup> *Ibíd.*

<sup>155</sup> Díaz Álvarez Manuel. *Forma tu personalidad*. Ediciones Paulinas: Bogotá, 1985, p.7

<sup>156</sup> *Ibíd.*, p.15

<sup>157</sup> *Ibíd.*, p.22

dormirnos, de los actos que hayamos realizado durante el día, para ver lo que nuestra conciencia nos dice acerca de ellos”<sup>158</sup>, también se aconseja el control del pensamiento pues “el arte de pensar eficazmente consiste en transformar el pensamiento en un instinto rápido”<sup>159</sup>. Un pensamiento que debe tener unas características especiales: ser positivo, creativo, realizador, comprensivo, práctico y flexible, para lo cual se recomiendan varios caminos: formación de hábitos, la sugestión, hacer uso permanente de las buenas ideas rigiéndose por una conducta moral aceptada como buena y dominar todas las energías vitales, “concentradas en tener una buena salud, teniendo hábitos de higiene física mediante la cultura física, la higiene mental mediante la autosugestión que tiene por fin crear, orientar y regular los hábitos, aprender a descansar, lograr niveles de concentración y de relajación para el ejercicio de la voluntad y el dominio de nuestros pensamientos para sujetarlos al trabajo que debemos realizar”<sup>160</sup>

El orden sigue siendo importante: “un lugar para cada cosa y cada cosa en su lugar”, pero es un orden que también se impone a la mente para que logre niveles de análisis y de juicio que desemboquen en actuaciones cuidadosas y reflexionadas. Así la invitación es a conquistar una personalidad inalienable, lograr llegar a ser ‘uno mismo’, mediante el dominio de sí, el ejercicio de la voluntad y del ‘libre albedrío’ como facultad que tiene todo ser humano de elegir, lo que lo hace responsable de sus acciones. Aprender a dominarse y a autorrealizarse, son consideradas prácticas que forjarán la personalidad para el éxito, pero también hay cualidades que se señalan como indispensables de desarrollar para triunfar, una de ellas es la simpatía que es ‘el arte de agradar’ y el cual se puede “cultivar y desarrollar junto con el poder influir sobre los demás”<sup>161</sup>. Es en definitiva, en palabras de Pachón, el “gobierno de sí mismo” lo que encierra la clave del éxito para cualquier persona pues “toda decisión, todo plan, todo

---

<sup>158</sup> Pepen, Juan Félix. *De la libertad a la responsabilidad*. Ediciones paulinas: Bogotá, 1985, p.66

<sup>159</sup> Pachón Francisco. *Haz de tu vida un éxito...* p. 36

<sup>160</sup> *Ibíd.*, p.22

<sup>161</sup> *Ibíd.*, p.25

esfuerzo, proviene de su interior, de usted. O sea que usted es el administrador de su vida, el único responsable de su éxito o de su fracaso”<sup>162</sup>

La segunda forma de literatura de esta tendencia religiosa –aunque en ella no aparezca la relación con Dios como lo central-, es la que mezcla ideas religiosas de oriente y occidente como *El profeta* de Khalil Gibrán,<sup>163</sup> *El canto del pájaro* y *La oración de la rana* del jesuita Anthony de Mello<sup>164</sup> y *El guerrero de la luz* de Paulo Coelho. Los textos de los autores apuntan al crecimiento espiritual de la personas y a lo místico, y bien pueden conducir a unas tecnologías de sí tal como las desplegadas por el ascetismo cristiano.

*El Profeta* de Gibrán, escrito desde 1888 pero publicado por primera vez en 1923, está destinado a hacer reflexionar sobre la diaria conducta ‘del yo interno’ que está guiado por ‘la verdad’ sobre las cosas cotidianas que entrega Almustafa a la comunidad de Orfalís. Es la búsqueda de la conciencia individual en un proceso pausado en la “que su voz de elegido nos ayude a elaborar nuestro interior tan confundido y angustiado en estos días”<sup>165</sup>. La referencia a las prácticas del crimen y del castigo, es la evidencia de una trasgresión a la norma imputada no sólo a quien comete la falta sino a aquellos que potencialmente la promovieron, porque el encanto de promulgar leyes está justamente en infringirlas y “el que yerra no puede cometer una falta sin la oculta voluntad de cada uno de vosotros”<sup>166</sup>. Así la culpa es compartida, contraria a la práctica pastoral del Cristianismo que la individualiza, culpa que queda en segundo orden y se enmienda en la autoinspección, la ‘elaboración de uno mismo’, lo cual lleva a buscar la paz espiritual “rectificando el camino”.

Mello en sus dos textos advierte cómo leer sus cuentos, cuántos leer al tiempo, cuántas veces un mismo cuento, reflexionar sobre él y “crear un silencio interior y dejar

---

<sup>162</sup> *Ibíd.*, p.61

<sup>163</sup> Khalil Gibrán, fue poeta, pintor y novelista libanés y publicó a inicios del siglo XX. Las tres obras: *El Profeta*, *El Loco* y *El vagabundo*, reaparecen después de la segunda mitad del siglo XX.

<sup>164</sup> Nacido en India se ordenó como sacerdote Jesuita y se graduó en sicología; sus ejercicios espirituales son una mezcla de la doctrina judeo-cristiana con el budismo.

<sup>165</sup> Gibrán Jalil. *El profeta*, Alethia: Bogotá, 1990, p.9

<sup>166</sup> *Ibíd.*, p.44

que el cuento le revele a uno su profundo significado interno”<sup>167</sup> para luego aplicarlo a la propia vida, y advierte que no es posible aplicar el cuento a otra persona que no sea a ‘uno mismo’. Se describe la rutina de lectura que consistirá en leer un relato, llevarlo en la mente durante el día, meditar sobre, lo que le permitirá al lector ir trabajando el subconsciente y revelar su sentido oculto “será entonces cuando comprenderás que, al exponerte a estos relatos, estas asistiendo a un Curso de Iluminación para el que no necesitas más gurú que tú mismo”<sup>168</sup>.

Por su parte, en *El Guerrero de la Luz*, Coelho invita al lector a reconocer que en el interior de cada uno habita un guerrero y a sumergirse en lo más íntimo de sí. Es un guerrero que se sabe libre para elegir lo que desee, “sabe lo que quiere y no necesita dar explicaciones”<sup>169</sup>, es alguien que no posterga sus decisiones, que medita pues “sabe que, en el silencio de su corazón, existe un orden que lo orienta”<sup>170</sup>, es quien equilibra soledad y dependencia, que “sabe que está en el mundo para ayudar a sus hermanos y no para juzgar a su prójimo”<sup>171</sup>, pero aunque está con otros, no transfiere la responsabilidad de sus propias decisiones, lo que, se advierte, no significa cargar con todo el peso sino “aprender a luchar contra los desafíos del momento”<sup>172</sup>.

En estas tendencias orientalistas de la búsqueda de la espiritualidad se puede entender como "la búsqueda, la práctica, la experiencia por las cuales el sujeto efectúa en sí mismo las transformaciones necesarias para tener acceso a la verdad"<sup>173</sup>, pero no a la verdad de la ciencia, ni del credo, sino a la de sí mismo. Los ejercicios de introspección que propone esta literatura nos recuerdan las técnicas pastorales que tienen ahora una rara combinación, pues ya no es el rebaño la figura central ahora es la oveja solitaria, quizá descarriada, que debe buscar su propio camino de seguridad.

---

<sup>167</sup> De Mello, Anthony. *El canto del pájaro*, Sal Terrae: España. 18ª edición, 1991, p.11

<sup>168</sup> De Mello, Anthony. *La oración de la rana*, Sal Terrae: España. 6ª edición, 1992, p.13

<sup>169</sup> Coelho, Paulo. *El Guerrero de la luz*, Editorial Planeta: Bogotá, 2002, p.18

<sup>170</sup> *Ibíd.*, p.41

<sup>171</sup> *Ibíd.*, p.52

<sup>172</sup> *Ibíd.*, p.80

<sup>173</sup> Foucault Michel. *Tecnologías del yo, ...* p.33

La segunda tendencia de la literatura de autoayuda es la de los textos denominados Best-seller como *Juan Salvador Gaviota* del escritor y aviador Richard Bach y *El milagro más grande del mundo* del psicólogo Og Mandino, que usan un género más cercano a la novela corta. Bach acude a la figura de la Gaviota y Mandino a la del ‘Trapero’ como metáfora de un Dios que guía y que otorga y un aprendiz que escucha y pone en prácticas las enseñanzas, logrando superar al maestro.

Bach muestra el poder de decidir, unido a la idea de libertad, en la figura de un yo que se despoja de ataduras, que vuela cada vez más lejos hacia lo desconocido, que se diferencia de los otros y que descubre que “el aburrimiento, el miedo y la ira son las razones por las que la vida de una gaviota es tan corta”<sup>174</sup>. Las limitaciones las pone el propio yo, la necesidad es encontrarse a si mismo para aprender a ser el ‘instructor’ de su propio vuelo y el poder de lo que se piensa es la puerta para traspasar esas limitaciones.

Es la misma idea que desarrolla *El Milagro más grande del Mundo*, pensar positivamente puede ser una herramienta que ayude a construir una vida feliz. Una vez más se trata de “elegir lo correcto”, de programar nuestras mentes pues “nos convertimos en lo que pensamos”. El dominio de sí no es ya un constreñimiento, es una potencialidad: “Todos poseemos algo más que la mera capacidad para cambiar nuestras vidas por algo mejor [...] ya que Dios nunca habría puesto a ninguno de nosotros en un agujero del que no pudiéramos salir [...] si estábamos encerrados en una prisión de fracasos y autocompasión, nosotros éramos los únicos carceleros [...] nosotros teníamos la única llave para nuestra libertad. Hablo del miedo para aprovechar las oportunidades, a aventurarse a empresas desconocidas [...]”<sup>175</sup> El secreto para triunfar es nunca darse por vencido, es “reciclar la propia vida y regresar de la muerte en vida”, siguiendo cuatro leyes del éxito y la felicidad propuestas por Mandino: reconocer los dones, tener conciencia de la individualidad, rendir más de lo que se espera y el poder de elegir.

---

<sup>174</sup>Bach Richard. *Juan Salvador Gaviota*, Javier Vergara Editor: Buenos Aires, , [1983], 1996, p.41

<sup>175</sup> Mandino Og. *El vendedor más grande del mundo*. Editorial Diana: México. [1976] 46ª edición, 1996, p.83

Lejano de las metáforas religiosas de los anteriores textos, pero igualmente cercanos en su intención de generar unas *prácticas de sí*, están los libros *Tus zonas erróneas* del sicoterapeuta W. Dyer y *Las siete leyes espirituales del éxito* del médico hindú Deepak Chopra, los cuales se asemejan a manuales para corregir – en el caso de Dyer – o sanar – en el caso de Chopra- comportamientos que desvían el objetivo de alcanzar la felicidad, pero sobre todo lo que buscan es enseñar el dominio de sí mismo.

*Tus zonas erróneas* promete un procedimiento agradable para alcanzar la felicidad que se basa en “ser responsable de uno mismo, en comprometerse con uno mismo, además de las ganas de vivir y un deseo de ser todo lo que quieras ser en este momento”<sup>176</sup> y explícitamente señala que “cada capítulo simula una sesión de psicoterapia para proporcionar los mayores elementos de autoayuda para eliminar la ‘zona conflictiva’ ya que la zona errónea está referida a un tipo de comportamiento autodestructivo”. Como la mayoría de libros de este género se centra en la capacidad de decidir y en el control ‘interno’ de las emociones, con lo cual cada quien será lo que se proponga. Señala el presente como el tiempo del que hay que hacerse cargo, sin gastar energía ocupándose del pasado o del futuro, lo más importante es hacerse cargo de sí mismo para lo cual la inteligencia es síntoma de una vida plena y feliz que puede lograrse si uno se aleja de la influencia del ambiente cultural que es el responsable de hacer que pensemos erradamente sobre nosotros mismos. En este texto la libertad es posibilidad de elección personal, es cuestión de decidir cuándo se elige la felicidad, así como se escoge ciertos tipos de sentimientos, enfermedades y situaciones.

Por supuesto hacerse cargo de sí mismo resulta posible para Dyer, en una explícita oposición a la carga moral del catolicismo. El autor señala que es el amor a uno mismo lo más importante, mostrando que ello había sido vinculado culturalmente al egoísmo y a la egolatría llevando a que la persona se negara a sí misma, y propone los términos *autoestima* y *autoaceptación*, como parte de ese amor a sí mismo. La búsqueda de aprobación en el espacio escolar que describe el autor señala claramente estrategias

---

<sup>176</sup> Dyer, W. *Tus zonas erróneas. Guía para conocer y dominar las causas de tu infelicidad*. Grijalbo: Barcelona, 1978, p.4

como la de la urbanidad y la educación social como diseñadas para “inculcar a los niños el comportamiento y el pensamiento adecuado para lograr la aprobación de los demás, para que pidas permiso para todo y no te bases nunca en tu propio juicio”<sup>177</sup>. Señala otras instituciones, que como la escuela, buscan afanosamente que las personas aprendan a solicitar la aprobación de los demás; la iglesia que buscaría que el individuo actuara moralmente por complacencia a Dios o el Estado, lo que para Dyer propiciaría un estado de conformidad al reglamentar la vida de las personas y “así vemos como muchos gobiernos van más allá de proveer las necesidades esenciales de los ciudadanos y de gobernar a la sociedad”<sup>178</sup>.

Las emociones de culpa, ira y la de preocupación son vistas como inútiles porque las unas atan al pasado y la otra a un futuro que es incierto, lo que Dyer traduce en malgastar el tiempo presente. Curiosamente estas emociones son catalogadas por algunos filósofos como sentimientos morales importantes para formar éticamente a los ciudadanos, de hecho Dyer tiene bien claro que la culpabilidad autoimpuesta aparece cuando se infringe un código moral. “De este modo, puedes considerar la culpa como una reacción a residuos de normas que te fueron impuestas y por las que aún estás tratando de complacer a alguna ausente figura de autoridad, o como resultado de tus esfuerzos por vivir a la altura de normas autoimpuestas que realmente no te convencen, pero sientes que debes contemporizar con ellas. En ambos casos, se trata de un comportamiento estúpido y lo que es más importante, inútil”<sup>179</sup>.

Como muchos de los libros de autoayuda posteriores, la noción de cambio está presente como una ‘realidad’ para la que hay que tomar una actitud ‘aventurera’, pues en un mundo en el que ya la seguridad no existe lo conveniente es “explorar lo desconocido”, esta es una cualidad que empieza a estimarse como contraria a la prudencia y que se considera como potenciadora de la curiosidad y la creatividad que liberarán a la persona de “barreras psicológicas que entorpecen de mil maneras la

---

<sup>177</sup>Ibíd., p.44

<sup>178</sup>Ibíd., p.46

<sup>179</sup>Ibíd., p.69

realización personal y la felicidad en los momentos presentes”<sup>180</sup>. Las barreras de las que habla Dyer son las producidas por el miedo al fracaso y a lo desconocido, la sujeción a normas ‘rígidas’, los prejuicios y la búsqueda de la perfección, que en otros textos es justamente el objetivo a alcanzar.

De los planteamientos más sugestivos de Dyer es la invitación a romper los convencionalismos y la doctrina del ‘deber’ como cultura de una obediencia ciega a la ley, por lo que resulta importante construir un ‘locus de control interno’, esto es asumir la responsabilidad por lo que se siente y lo que se hace, en lo que la referencia de reflexión es el propio yo: “yo soy responsable de mí mismo y es aquí donde quiero estar”<sup>181</sup>. Esto en suma pone el destino en manos de cada quien, no hay ya un destino común, pues esto es un obstáculo que constituye ‘un locus de control externo’ para la autorrealización, tal como caer en la ‘trampa de lo correcto o lo incorrecto’, pues los conceptos del bien y el mal se interponen en la consecución de la felicidad, ya que “actuar bien no garantiza que el resultado [para uno] sea positivo”.

Otro planteamiento de Dyer es sobre la ‘trampa de la justicia’, pues para el autor, buscar la justicia lo único que genera es enfado, ansiedad y frustración. La justicia es sólo un mito: “¿Dónde está la justicia? ¡En ninguna parte! Tu decisión de luchar contra ella puede ser admirable, sin duda, pero tu elección de dejarte perturbar por ello es tan neurótica como la culpa, como la búsqueda de aprobación o cualesquiera de los otros comportamientos autoflagelantes que constituyen tus zonas erróneas”<sup>182</sup>. Así, la proclama de la independencia finaliza el libro de Dyer. El asunto de la libertad y de la autonomía está centrado en la posibilidad de romper con relaciones obligatorias y de despojarse de comportamientos dirigidos hacia los demás. Lo importante es el poder de elección y con él el poder de deseo.

Con un aire más ‘orientalista’ la guía práctica para la realización de los sueños de Chopra propone una serie de pasos que “producirán un conocimiento que incorporado a

---

<sup>180</sup> *Ibíd.*, p.87

<sup>181</sup> *Ibíd.*, p.104

<sup>182</sup> *Ibíd.*, p.124

la conciencia genere la capacidad de crear una abundancia ilimitada sin esfuerzo alguno y de experimentar el éxito en todo lo que nos proponamos”<sup>183</sup>. Es por esta visión pragmática de la búsqueda espiritual que he ubicado a este autor en la segunda tendencia.

Chopra promueve el autoconocimiento como la única verdad que importa y por la que hay que sentir una ‘verdadera pasión’ para poder alcanzar el éxito, entendido como “crecimiento continuo de la felicidad y la realización progresiva de unas metas dignas [...] la capacidad de convertir en realidad los deseos fácilmente”<sup>184</sup>. Pero el éxito, para Chopra, no es un valor en sí mismo sino que se compone de otros elementos como la salud, la energía, el entusiasmo por la vida, la realización en las relaciones con los demás, la libertad creativa, la estabilidad emocional y la sensación de bienestar y paz. Las leyes que describe el autor son la de la “potencialidad pura”, “la ley del dar”, “del ‘karma’ o de causa y efecto”, “del menor esfuerzo”, “de la intención y el deseo”, “del desapego” y “del ‘dharma’ o propósito en la vida”. A cada ley le corresponden unas recomendaciones de cómo aplicarlas en acciones y conductas concretas.

Por supuesto la primera ley es la que encadena las otras seis, por lo que la potencialidad pura estaría en el ‘propio yo’, por eso el autor afirma que se debe vivir de acuerdo con ‘nuestro yo’, en una constante autorreferencia, pues lo contrario es vivir en referencia al objeto o las cosas que están fuera de nuestro yo, lo que nos llevaría a buscar constantemente la aprobación de los demás y entonces nuestra vida se basaría en el temor.

Sin embargo Chopra hace una diferencia entre el *yo* y el *ego*, llamando a este último “la máscara social que busca el reconocimiento” y por tanto estaría dominado por el miedo, mientras que el *yo* no le temería a los retos, considerándolo como el verdadero poder. Aunque el autor hace referencia a la necesidad de basar ese poder en el conocimiento del yo, el conocimiento lo vincula a la utilidad que le puede dar al sujeto

---

<sup>183</sup> Chopra, Deepak. *Las siete leyes espirituales del éxito. Guía práctica para la realización de los sueños*. Editorial Norma: Bogotá. 10ª edición, 1996, p.7

<sup>184</sup> *Ibíd.*, p.8

para ‘atraer’ a las cosas que se desean y da una serie de técnicas de tono místico para aplicar la primera ley; entre ellas la práctica del silencio, la meditación y el hábito de no juzgar.

El cambio permanente es una idea que se instala en el flujo de la energía vital y en él, el valor de la reciprocidad y de lo que estamos dispuestos a ‘dejar fluir’, pues “todo lo que tiene valor en la vida se multiplica únicamente cuando es dado [...] al dar y al recibir, lo más importante es la intención. La intención debe ser siempre crear felicidad”<sup>185</sup>.

Advierte a sus lectores que cada decisión tiene una consecuencia, por lo que las decisiones deben ser tomadas en el plano de la conciencia, así se garantizara que ellas sean las correctas y procuren felicidad, tanto para quien las toma como para los demás que estén implicados en ella, se trata de enfrentar el Karma, bien sea pagando las deudas kármicas del pasado, asumiéndolo como oportunidad de aprendizaje, o trascendiendo ese Karma entrando “constantemente en el espacio de la conciencia pura para sentir el yo, el espíritu...mediante la práctica de la meditación”<sup>186</sup>. La aceptación del presente tal cual se presenta y la responsabilidad como capacidad de respuesta creativa a las situaciones de ese presente son dos lecciones que junto con la liberación del deseo -en la medida en la que no se renuncia al mismo sino al interés por el resultado- garantizará que consigamos lo que deseamos. Para Chopra, al igual que para los otros autores de Best-seller de autoayuda, la seguridad es efímera y evasiva, así como la certeza, por ello se invita al lector a descubrir en la incertidumbre, la creatividad y la libertad, el único camino para evolucionar aplicando la última ley que es la que nos ayuda a encontrar “nuestro propósito en la vida”. Para ello, se hace necesario que cada quien descubra su ‘yo espiritual’, exprese el talento que se tiene, que se asume único, y finalmente hacerse el propósito de ‘servir a la humanidad’.

La tercera tendencia de la literatura de autoayuda la identifiqué a finales de los años 90proviendo directamente de los discursos del *management* vinculados a

---

<sup>185</sup> Ibid., p.26

<sup>186</sup> Ibid., p.46

los lenguajes que dibujan un *yo* que se distingue por su capacidad de liderazgo, capacidad creativa para darse a los cambios, para enfrentar los riesgos, para sortear las dificultades, abandonar las certezas y erigir su propio proyecto de vida. La versión colombiana de este tipo de literatura es representada por Jorge Duque Linares, con su colección *Actitud Positiva*, junto al best-seller estadounidense *¿Quién se robó mi queso?* del sicólogo Spencer Johnson.

Duque Linares, maestro de profesión, y quien se autodenomina Motivador Católico, escribe sobre superación personal, se centra en el éxito, la actitud positiva y esgrime el lema de que “los seres humanos son el resultado de lo que piensan”. En cualquiera de sus textos se puede ver la habilidad de reciclar discursos de motivación, desde los de Mello, pasando por Mandino, hasta el clásico libro de Napoleón Hill *Piense y hágase rico*. Duque ‘enseña’ a un público específico –padres y educadores– “cómo llevar a cabo cualquier anhelo, sueño, meta u objetivo”<sup>187</sup>, pero su propuesta no consiste en técnicas externas, temporales, ni decrecientes, sino aquellas que justamente tendrían efectos contrarios, y efectivamente esas técnicas solo las ofrece la motivación, que Linares afirma “es el arte y la ciencia de lograr que los demás hagan lo que usted quiera que hagan y que se sientan contentos con hacerlo”<sup>188</sup>. Esta afirmación se parece a la de Varela al referirse al triunfo de las pedagogías psicológicas y que otros historiadores de la educación ya habían advertido: gobernar al individuo haciéndolo sentir libre cuando más controlado es<sup>189</sup>. Son pedagogías que reciclan los planteamientos de la psicología evolutiva, del desarrollo infantil, del aprendizaje y de las teorías de la cognición, pero también de la transpersonal, humanista y organizacional, promueven la idea de autonomía del estudiante y de su dignidad, y se asientan en los estratos sedimentados de las pedagogías correctivas y disciplinarias y en los otros dos regímenes de la moral, pastoral y político.

---

<sup>187</sup>Duque, Linares Jorge. *Personalidad positiva*. Panamericana: Bogotá, 1997, p.12

<sup>188</sup>Ibíd., p. 97

<sup>189</sup>Varela Julia. *Categorías espacio - temporales y socialización escolar...p.184*

Para Duque, el primer paso para alcanzar el éxito y la felicidad es el trabajo sobre uno mismo, la automotivación, que es descrita como la armonización de todo el ‘potencial’ con el que cada individuo cuenta, con lo cual se logrará tener una ‘personalidad positiva’ que es la base para ser un ‘triunfador’. Por supuesto esa personalidad triunfadora cuenta para Duque con una larga lista de características: triunfador es “aquel que es consciente de los obstáculos que tiene la vida, siempre se prepara para sortearlos de la mejor manera posible. Sabe que el poder más grande que tiene es el de **elegir su propio destino**, (negrilla originales) por esto nunca duda de correr riesgos que sean necesarios y toma las decisiones que crea convenientes.”<sup>190</sup>. Y como afirma el autor, finalmente la diferencia entre ser triunfador y perdedor sólo es “cuestión de personalidad”. La clave es practicar hábitos de ‘éxito’ orientados a tener una personalidad positiva, hábitos que van desde lavarse los dientes hasta meditar, tener pensamientos y sentimientos siempre ‘positivos’, optimistas y alegres, de lo contrario se estará ‘eligiendo’ ser parte del grupo de los ‘derrotados’, los ‘conformistas’ o los ‘trepadores’, claras advertencias de los peligros de no adoptar determinados comportamientos que garanticen la inclusión, por lo que entonces la exclusión no será ya de un sistema sino de una mala decisión personal, es la autoexclusión y no se podrá culpar a otro, pues es la incapacidad de ‘uno’ para mantenerse ‘adentro’.

A la capacidad de elegir lo que se piensa, se hace o se siente, le sigue la capacidad de ser ‘auténtico’ y claro! El ‘conocerse a sí mismo’ es un imperativo para lograrlo. Duque acude a las ciencias del comportamiento, para dar un ‘soporte’ científico a las técnicas que propone. La pirámide de necesidades de Maslow le permite argumentar que la acción ‘consciente’ de educadores y padres de conducir el comportamiento de los demás, a través de la motivación, es una oportunidad para que “puedan satisfacer sus necesidades de “ego” y de realización personal, lo que los impulsa a ser cada vez mejores”<sup>191</sup>. Pero además actuar conscientemente no es la única manera para producir ‘triunfadores’, también se debe trabajar en el subconsciente que es

---

<sup>190</sup> *Ibíd.*, p.33

<sup>191</sup> *Ibíd.*, p.112

“el causante de todos los problemas”, por lo cual se debe practicar la autosugestión para “plantar en la mente ideas positivas”, con lo que se asiste a una ‘reprogramación de la mente’, idea central de las neurociencias, en particular de la Programación Neurolingüística.

Por su parte en la historia que cuenta Johnson, el concepto más notorio es el del cambio, en el que la adaptabilidad es una cualidad inestimable pues ella resulta ser la capacidad para evaluar las situaciones y responder de manera eficaz con prontas soluciones a problemas surgidos de las nuevas situaciones. No cabe el miedo pues este paraliza, ni cabe la exigencia de derechos pues los mismos nos sujetan a la idea de un confort al cual no se quiere renunciar, por tanto hay que prever y controlar el cambio, adaptarse rápidamente a él, cambiar constantemente pues “si no cambias te extingues”<sup>192</sup>, pensar positivamente, olvidar las certezas, aventurarse en el “laberinto” y estar alerta a los nuevos cambios para adelantarse a ellos y disfrutar nuevamente del ciclo. Pareciera que no es en vano que el autor utilizara la figura de dos ratones ubicados en un laberinto, lo cual recuerda los experimentos conductistas, en los que hay un refuerzo positivo por la solución de un problema, en este caso la búsqueda del queso. Para algunos discursos de autoayuda sobre todo del estilo *management*, el refuerzo es la promesa del éxito, el laberinto la aceptación de la incertidumbre y la solución del problema estará en la creatividad, las aptitudes y actitudes del individuo para encontrar los caminos que le lleven al triunfo. Lo importante es ‘tomar’ la forma de la situación y desinstalarse de la ‘zona de confort’, paradójicamente perfilada en el logro más importante de la ciudadanía moderna: los derechos humanos.

En la evaluación crítica de esta literatura se percibe que tiene el don de hacer sentir cierta intimidación pero al mismo tiempo la sensación por parte del lector de que la suya no es invadida. El centro es la persona, quien en su mismidad cree estar poseyendo el control de sí a través de las herramientas, *tips*, consejos -explícitos y entreverados- que le ofrecen y con las cuales podrá obtener bienestar físico, espiritual, mental y

---

<sup>192</sup> Johnson Spencer. *¿Quién se ha llevado mi queso? Cómo adaptarnos a un mundo en constante cambio*. EdicionesUrano: Barcelona. 35ª edición, 1999, p.35

emocional. Bienestar muy cercano a una idea vaga de felicidad, a una sensación de triunfo y de realización personal.

Toda esta literatura utiliza un lenguaje persuasivo dirigido a un 'tú' que tiene competencias, capacidades o potencial suficiente pero inexplorado dentro de sí para alcanzar con toda seguridad lo que desee, siempre y cuando 'elija', 'decida' y 'opte' acertadamente. Los autores ofrecen recetas y secretos para solucionar los problemas de la vida cotidiana como si estos estuvieran desconectados de cualquier contexto, así por ejemplo se ofrece el secreto para lograr empleo, si este no se consigue no es porque haya falta de oferta es por incapacidad del individuo. Otro elemento es el presentismo, no hay que pensar en el pasado y tampoco en el futuro, el aquí y el ahora es lo que se debe afrontar, vivir y disfrutar, pues pensar en el pasado y el futuro puede producir angustia y lo que trata de prevenir esta literatura es justamente que los individuos queden atrapados en sentimientos 'negativos'. El eje central es el sujeto, que a la vez que receptor de lo ofrecido, es empujado a ser parte activa en su proceso de 'autorrealización' y/o transformación, es a quien se ayuda y es al mismo tiempo el que se ayuda.

Estas tecnologías, que hace visible este tipo de literatura, configuran una 'cultura terapéutica' que exige que el individuo establezca una relación consigo mismo a partir de técnicas individualizantes que ya no son guiadas (en apariencia) por alguien externo sino por el propio sujeto que es protagonista de su transformación al seguir las pautas dadas por el texto. Estos textos generan la ilusión de que el propio lector se está gestionando a sí mismo. Es la vida misma gestionada, ya no sólo desde su dimensión biológica sino también existencial, en un ámbito muy específico: la intimidad del sujeto, su 'interioridad'. Así ya no es el cuerpo el que hay que docilizar mediante técnicas disciplinarias, es la 'mente' que por ser ella misma incorpórea, inmaterial, merece la creación de otras formas de conducción, quizá igual de inmatrimales, de sutiles, de invisibles.

Hazleden<sup>193</sup> ha distinguido cuatro ejes que caracterizan el proceso terapéutico inserto en esta literatura y que viene bien para mostrar cómo es que una nueva subjetividad se produce y es ella la que funciona como elemento de una práctica de ciudadanía para una racionalidad particular: i) se establece una sustancia ética en la que se establece que el sujeto emocional se ha olvidado de sí mismo, por lo que la relación consigo mismo y la responsabilidad del yo es de primordial importancia ética, ii) se establecen diagnósticos a priori de que el lector tiene una relación equivocada o enfermiza con su yo y le presenta formas ‘correctas’ de establecerlas, se crea una necesidad en el lector de reconocer que hay un problema no resuelto con su yo y por tanto se produce un deseo de intervención terapéutica que la realiza el mismo sujeto, iii) la prescripción de técnicas individualizantes para alcanzar la transformación ética, y que he denominado ‘técnicas psi’ (autoconocimiento, autoestima, autoevaluación, autodisciplina, etc.), son mostradas menos como prácticas egoístas o narcisistas y mas como ‘caminos’ arduos y exigentes, iv) se ofertan modelos de conducta a seguir para el manejo de las emociones a través de la imagen del dominio, el cuidado y el crecimiento pleno de sí, en el que el sujeto es impelido a ser autosuficiente como parte de una relación sana con sí mismo.

El lector debe aprender a entender la importancia del nuevo problema ético que se le plantea, pero este proceso es, al mismo tiempo, considerado como innato, natural, universal y eterno. Así se nos dice que "el primer paso natural que debe tener es aprender a amarse, honrarse y apreciarse a sí mismo" (Hazleden cita la frase de un libro de autoayuda). Los autores por lo tanto diagnostican al lector como alguien que tiene una relación equivocada con el yo, contrastándola con una correcta y saludable. Al hacerlo, crean un lugar que requiere la intervención de una autoridad específicamente psi, y normalizan y naturalizan la ontología psi.<sup>194</sup>

---

<sup>193</sup>Hazleden Rebecca. *Love Yourself: The Relationship of the Self with Itself in Popular Self-Help Texts*, Journal of Sociology, Vol. 39, 2003, pp. 410-412

<sup>194</sup> Original en Inglés: The reader must *learn* to understand the significance of this newly posed ethical problem, but this process is, at the same time, seen as being somehow innate, natural, universal and eternal. Thus we are told that ‘The first *natural* step you must take is to learn to love, honor, and cherish yourself’ [...]The authors thus diagnose the reader as having a wrong relationship with the self, contrasting this with the correct and healthy one. In doing so they create a site requiring intervention from a specifically psy authority, and normalize and naturalize psy ontology. (Hazleden, *Love Yourself...* p.417), (La traducción es de la autora)

Autores como Ampudia, ven en la literatura de autoayuda cierto parecido con los manuales de urbanidad, planteamiento que comparto, e inclusive diría que guarda semejanza con algunos textos escolares de comportamiento y salud que se trabajaron en el aula en los años 70 y parte del 80 en nuestro país. La semejanza con los manuales de antaño se encuentra en las funciones que cumplen: “a) la de actuar como guías orientadoras del comportamiento; b) la de actuar como reguladores de la conducta y controladores de la espontaneidad, y c) la de afianzar el proceso de diferenciación social y la conformación de la identidad personal y social del individuo”<sup>195</sup>. Sin embargo este paralelismo que hace Ampudia supone una continuidad, que por el contrario sostengo es más bien una singularidad que se asienta en un suelo sedimentado por aquellos manuales.

Así, aunque pareciera que ambos tipos de manuales buscan actuar como guías y orientadoras del comportamiento, aquellos pretendían ‘etiquetar’ los comportamientos, utilizando explícitamente la prohibición o la prescripción, mientras que los de autoayuda suelen ser más prácticos, más persuasivos y más ‘ligeros’ en su formas de comunicación con el lector, usando un tono condicional e hipotético para incitar a posibles actuaciones. En aquellos manuales era evidente que se apelaba a autoridades externas al propio individuo, mientras que en estos se acude al afecto, específicamente a las emociones, en los anteriores manuales se buscaba un efecto de normalización, mientras que en estos se pretende modular el comportamiento, en estos se usa un tono persuasivo, en aquellos impositivo, así unos disciplinaron y los otros hoy regulan.

Pero además, ese efecto está legitimado por discursos científicos que se presentan de una manera distinta, con estrategias diversas y que se ensamblan de tal manera para producir modos de ser, estilos de vida y formas de actuar también en lo público. El lenguaje utilizado por la literatura de la autoayuda está respaldado por teorías de las ciencias del comportamiento o de la conducta y de las neurociencias, de las

---

<sup>195</sup> Ampudia de Hoz Fernando. *Administrar el yo: literatura de autoayuda y gestión del comportamiento y los afectos...* p. 57

cuales se han valido algunas teorías de las ciencias de la Administración. En ese orden de ideas sostengo que la relación entre la psicología y el *management* es indiscutible y que ello ha operado para lograr la comprensión de los comportamientos humanos y así poder administrarlos.

La pregunta que guía al “administrador o directivo” de la empresa es ¿qué debe hacer para que los que ‘administra’ o ‘dirige’ hagan lo que deben hacer más y mejor? ¿No es esta misma pregunta la que se ha venido haciendo el sistema educativo los últimos treinta años? Ya he descrito en extenso las políticas de reforma educativa de las últimas dos décadas en la que se ve claramente un lenguaje circulante que impele a la constitución de sujetos competentes. De hecho la misma noción de competencia, que proviene de las ciencias de la administración, fue realmente acuñada por la psicología conductista como una alternativa al concepto de ‘rasgos de la personalidad’ para el tema de gestión de recursos humanos. Y aunque la noción fue discutida y situada en las teorías de la lingüística, el enfoque asumido en la política educativa parece provenir más bien del uso que de ella hicieron las ciencias de la Administración.

De otro lado; la apelación, en la literatura de autoayuda, a ser el guía, maestro, instructor, orientador de uno mismo a partir del acompañamiento de otros en la misma posición, podría calcarse en otros planos discursivos de esta nueva racionalidad que surca el mundo contemporáneo. Por ejemplo en la teoría del Desarrollo Humano se habla de las capacidades y de la singularidad de lo humano en la que cada sujeto debe descubrir la suya, y en las ciencias de la administración se dice de la eficiencia en la gestión del ‘talento humano’ desde el enfoque del *empowerment*, que es el que le otorga al otro el poder sobre sí. Cada una de estas nociones se tradujo a la educación, inclusive desde los años 70, como lo mostré largamente en el análisis de las reformas educativas.

Ahora bien, si en algo hace camino este nuevo régimen de lo moral es en las emociones y los sentimientos, cuya base está sostenida por un fundamento humanista compartido tanto por la iglesia católica como por determinadas ciencias sociales, en especial la *psicología humanista* y la *psicología transpersonal*, pista de las nuevas

relaciones pastorales que se establecen en el universo *psi*. La psicología humanista<sup>196</sup> transfirió su finalidad de desarrollar el potencial humano y la noción de auto curación y bienestar a corrientes como la *Terapia Gestalt* y la del *Análisis Transaccional*, las que lograron un halo de psicología popular por poner al alcance de todos las herramientas científicas de la psicología, lo cual resultó sumamente útil a la literatura de autoayuda de corte empresarial para aparecer científicamente respaldada. Por su parte, la psicología transpersonal, bautizada así por el mismo Maslow para diferenciarla de la psicología conductista, del psicoanálisis y de la psicología humanista, si bien bebió de corrientes espirituales y religiosas de Oriente, también recogió planteamientos de la filosofía, la psicología cognitiva, las neurociencias, la neurofisiología y la parapsicología, abordando temas como las experiencias místicas y el estudio de experiencias y de fenómenos de la conciencia en sus niveles espirituales y trascendentes.

Otra perspectiva es la aportada por la *teoría de la inteligencia emocional* que de igual manera ya he referenciado. El psicólogo Daniel Goleman fue quien incursionó con esta noción a mediados de 1990, afirmando que las emociones pueden ser manejadas de manera inteligente, esto es usarlas a favor propio en el desempeño escolar, social o profesional ya que “las personas con habilidades emocionales bien desarrolladas, también tienen más probabilidades de sentirse satisfechas y eficaces en su vida y de dominar los hábitos mentales que favorezcan su propia productividad. El conocerse a ti mismo es considerado por Goleman como la piedra angular de la inteligencia emocional pues ello lleva a la conciencia progresiva de los propios estados internos, o que permite controlarlos y actuar sobre ellos y no ser “esclavos de la pasión”, esto es “sentir de manera proporcionada a las circunstancias [...] en efecto mantener bajo control nuestras emociones perturbadoras es la clave para el bienestar emocional”<sup>197</sup>.

La esperanza de un más allá glorioso, como promesa del Cristianismo, es aquí la equivalencia del pensamiento positivo, que no permite que el individuo ceda a la

---

<sup>196</sup> Corriente de la psicología, que nace en Estados Unidos en la década de los sesenta del siglo XX y que involucra planteamientos en ámbitos como la política, las artes y el movimiento social denominado *Contracultura*. Uno de sus representantes más conocidos es Abraham Maslow.

<sup>197</sup> Goleman, Daniel. *La inteligencia emocional*. Javier Vergara editor: Buenos Aires, 1996, p.78

ansiedad o a la depresión, es ser optimista, lo cual es una actitud que evita que la gente caiga en la apatía. Otras capacidades que expone el autor derivadas de conocerse a sí mismo es la competencia social, que centra en la mayor o menor capacidad del individuo para establecer vínculos sociales a partir de lo emocional; y la empatía, que aparejada a la formación del carácter, del desarrollo moral y de la conciencia ciudadana, “posibilitan la asunción de compromisos auténticos con los valores cívicos y con el juicio y la acción moral”<sup>198</sup>. El libro de Goleman funciona a partir de historias de personas, recogidas de ‘experimentos clínicos’, de estudios neurológicos del cerebro, y teorías sociológicas, con lo cual sustenta científicamente todos sus planteamientos.

Finalmente, también aparece una ciencia que, si bien no encontré referenciada en los libros de ayuda de tipo *management*, si se asemeja en las búsquedas de la autoayuda, y de hecho muchos expertos de este campo llamado *coaching*<sup>199</sup>, la utilizan en sus conferencias y talleres. Esta es la llamada *Programación Neurolingüística* –PNL– que a inicios del 2000 se sumó a otras disciplinas para estudiar los procesos mentales con el fin de obtener un modelo formal y dinámico de cómo funciona la mente y la percepción humana. Aunque es considerada como pseudociencia, al igual que la psicología transpersonal, ha logrado dar un toque de científicidad a la búsqueda de perfección de la conducta humana.

La PNL parte de la teoría constructivista, pues define la realidad como una invención y no como un descubrimiento, y se basa en el hecho de que el ser humano no opera directamente sobre el mundo real en el que vive, sino que lo hace a través de representaciones mentales del mismo que determinan la forma en que cada individuo percibe el mundo. La PNL intenta definir patrones (o programas) directos sobre la conducta humana relacionados con el lenguaje, pues sostiene que es posible cambiar o reprogramar el pensamiento, si es que hay algo que lo limite o para potenciar algún

---

<sup>198</sup> *Ibíd.*, p.328

<sup>199</sup> El término proviene de las ciencias del deporte, que se traduce como ‘entrenador’ y su lema “El coaching consiste en liberar el potencial de las personas, para que puedan llevar su rendimiento al máximo. Consiste en ayudarlas a aprender en lugar de enseñarles”, sorprende por la similitud de algunos del constructivismo pedagógico (Ver: Pibernat Vincens: *PNL & Coaching. Unavisióningtegradora. Barcelona: Institut Gestalt de Barcelona, 2010, p.21*)

recurso, comportamiento o creencia, con el fin de mejorar la calidad de vida. Es considerada como un medio de autoconocimiento y evolución personal. Esta técnica dice proporcionar herramientas y habilidades para el desarrollo en comunicación y reprogramación de actitudes, para promover la flexibilidad del comportamiento, la creatividad, el pensamiento trascendental y una comprensión de los procesos mentales, tanto para el desarrollo individual como para la optimización de cada grupo humano. Su circulación en la Institución escolar en el país se ha hecho a través de la formación docente en cursos y talleres, especialmente de la Universidad de la Sabana y pedagogos colombianos, como el filósofo Germán Pilonieta, de la Academia Colombiana de pedagogía, han obtenido certificación en su uso. Lo cual evidencia la apropiación por parte de la academia de un producto intelectualizado en el amplio mercado de los productos *psi*.

Los comportamientos morales son el blanco central de los discursos de autoayuda, la responsabilidad es un buen ejemplo de ello, pero ella no corresponde ni a la virtud de la filosofía clásica de cara a la libertad de los demás ni a la ética kantiana del deber con miras a alcanzar la autonomía, en este régimen más bien tiene que ver con una condición para alcanzar el éxito, bien sea espiritual, social o material. Pero estos comportamientos morales ya no son meras virtudes individuales, sino que afectan las conductas en lo económico, lo ecológico, lo sanitario y médico, lo corporal y lúdico, en fin, se pretenden holísticas y con efectos sobre la vida planetaria.

Podría suponerse que se está ante la constitución de un nuevo código cuyo objetivo es la felicidad pero entendida como una amalgama entre el éxito individualizado y el bienestar síquico ligado a la paz interior, ubicada en el plano existencial de cada quien y bajo su propio gobierno. Esto significa que el individuo es quien regula sus emociones, las dirige y las gestiona, por eso la responsabilidad gira en torno a la idea de hacerse cargo de sí mismo, respetarse, amarse, cuidarse, conocerse, para alcanzar la plena realización, que no es otra cosa distinta que alcanzar la felicidad o su equivalencia terrenal, el éxito. Felicidad que es ausencia de malestar síquico y se asocia a la autorrealización y desarrollo personal, las cuales si bien fueron aspiraciones

del Estado de Bienestar, hoy son concebidas como adquisiciones y responsabilidades individuales. Cada quien es responsable de su propio destino y no puede achacarlo a otros, cada quien debe satisfacer sus propias necesidades, ya no prima la prescripción soberana del contrato social Rousseauiano de que el interés general prima sobre el particular.

La búsqueda del crecimiento personal está en función de hacer visibles ya no carencias sino potencialidades, capacidades que deben desarrollarse, en esto radica la diferencia con técnicas disciplinarias que veían en el cuerpo el deseo del alma que había que doblegar, aquí por el contrario ese deseo es el que se quiere exacerbar, pues el deseo es potencia. Pero su despliegue debe dosificarse para lo cual hay que aprender a regularse y esto tiene sentido pues aquí el fin último es el crecimiento personal, al autorrealización, la felicidad y el éxito, no más la renuncia a sí mismo.

La autoayuda parece ser la “salida” a la crisis de valores; tanto como a la incertidumbre o sin salida de las discusiones filosóficas sobre la mejor ética posible; e igualmente, le da nuevo aire a la religión como a los juegos sobre el individuo desde racionalidades políticas que promueven la idea de un sujeto autorresponsable partícipe de la construcción de su propio destino, y empoderado.

#### **4. A modo de síntesis**

La pregunta que surge de todo lo anterior es ¿cómo se ha logrado producir y gobernar la ciudadanía a través de la literatura de autoayuda? La literatura de autoayuda aparece como una estrategia para movilizar a los sujetos en la búsqueda de superación y libertad, la apropiación que el neoliberalismo hace de formas de ver la persona y el mundo social como democráticos, pasa por asumir y promover la idea de que un buen ciudadano cuida de sí mismo. “Así, un yo hiperresponsable, como resultado de la

práctica de autoayuda está intrínsecamente vinculado a las gestiones gubernamentales de las poblaciones y nada más ni nada menos que a la propia la autonomía individual”<sup>200</sup>.

En esta forma de gestión del yo, lo social aparecerá como la suma de personas individuales autonomizadas y autogobernadas, naturalizándose la ocupación de sí mismo, que en un momento histórico fue visto como una práctica egoísta, pero que en el mundo contemporáneo se convirtió en imperativo para convertirse en ser social, capaz de convivir con otros, de ser ciudadano, pues ocuparse de sí es requisito para saber ocuparse de los otros. Es por ello que las disciplinas *psi* cobran un lugar protagónico con un cuerpo de expertos, que en la figura de una autoridad que gobierna a distancia a través de esta literatura, asiste a los sujetos para que sean ellos mismos los que lleguen a su propio diagnóstico y tratamiento, en una suerte de empresa individual y voluntaria. Son estrategias codificadas en un dispositivo de racionalidad política que es capaz de conectar la intimidad de los sujetos con su actuar público, con lo que las otrora esferas pública y privada, que tan persistentemente se empeñan los filósofos morales y políticos en diferenciar, actualmente se tornan borrosas en sus fronteras.

La introspección de la religión católica y de las prácticas orientales es usada ahora en la promoción de un ‘conócete’ y ‘amate’ distinto que procura una felicidad artificiosamente creada en el espejismo de un triunfo individual desde una ética utilitarista. El exceso de libertad se produce cuando la vida de cada quien se gestiona en cada quien y la relación con el Estado está en función de la posibilidad que ahora tiene el ciudadano de ‘elegir’, de ‘optar’, lo que quiera ser aunque no pueda serlo. Son prácticas de ciudadanía que autonomizan y que configuran un mundo colectivo como vidas agregadas que tienen en común autogestionar su destino, produciendo un ciudadano responsablemente autogobernado.

Pero ese autogobierno es investido de unas cualidades, que ya no son virtudes, más bien competencias. Discurso este que parece ser congruente con aquellos que fueron

---

<sup>200</sup>Original en Inglés: “Yet a hyper responsible self, the result of self-help practice, is intrinsically linked to the governmental managements of populations, and so to less individual autonomy rather than more” (Rimke Heidi. *Governingcitizensthroughselfhelpliterature*. Cultural Studies, 14 (1), 2000, p.61) (La traducción es de la autora)

impulsados desde otros lugares y que fueron instalando la idea de un sujeto *capaz de poder*, el llamado ‘empowerment’<sup>201</sup>. Recuérdese que este concepto circuló en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos celebrada en Jomtiem en 1990, pero también en la Teoría del Desarrollo Humano con su enfoque de las capacidades humanas y la ampliación de las opciones de las personas, con el Constructivismo que ubica al sujeto cognoscente como autocreador de conocimiento.

En la escuela esto aparece en las propuestas de una educación que interroga el lugar de las emociones en la formación de los estudiantes y con el discurso del desarrollo humano que, como lo mencioné ya en varias ocasiones, implantó una nueva noción de sujeto en la que no es posible que se escindiesen sus dimensiones racional, afectiva, espiritual, emocional y física, pues todas se consideran como un todo en el funcionamiento síquico del ser humano. El trabajo que el sujeto hace sobre sí mismo es un acto moral que predica una racionalización de las acciones, una conciencia de sus efectos y por tanto supone hacerse cargo de ellos. La educación entonces hace entrar al hombre en razón, esto es que le enseña a actuar moralmente de acuerdo con su conciencia y su capacidad de asumir responsablemente las consecuencias de ése actuar, fin compartido por la moral católica pero ahora manejada por expertos *psi*

En las sociedades contemporáneas se produce y formula un nuevo sujeto, el sujeto autorresponsable. A esto aportó el constructivismo que se constituyó como relato del sí mismo construido en su máxima “el aprendizaje es individual y el conocimiento colectivo”, en donde ese aprendizaje está constituido en buena parte por el desarrollo de actitudes, aptitudes y comportamientos, donde entonces el objetivo claro de formación, el “yo”, en sus emociones, sus deseos, sus motivaciones y sus aspiraciones. Es claro en la formulación de los estándares de competencias ciudadanas, ese lenguaje en primera persona, (contribuyo, analizo, valoro, comprendo, identifico, expreso, etc.), que sitúa al estudiante como protagonista de su proceso de ‘adquisición’ de competencias’.

---

<sup>201</sup> El enfoque del empowerment o de la Administración participativa es la que subraya la responsabilidad en el empleado al facultarlo en la toma de decisiones autónomas que conduzcan al desarrollo de la empresa. (Ver: Griffin y Ebert. *Negocios*, ...)

El hombre es llamado a autorrealizarse, hacerse dueño de su propio destino y a participar plenamente en su edificación. Ya no es la renuncia de sí mismo para alcanzar la salvación del régimen pastoral de la moral, tampoco es el sacrificio por la patria, no alcanza a ser ni mucho menos el ciudadano civilista, los límites no están dados claramente ni por un código religioso ni por uno civilista, los límites están dados por el propio sujeto.

Efectivamente hay una nueva episteme que acompaña esta nuevo régimen de lo moral, que si bien se desprende del sicopoder, va mas allá y funge desde un poder distinto, un poder gerencial que recapitula las viejas virtudes morales en disputa (felicidad vs justicia) y las reacomoda en su estrategia del *empowerment* para que respondan a una nueva racionalidad política. Las tecnologías del régimen psi juegan así un papel importante en ese gobierno a distancia vía la autonomía de sujetos libres, pues esa racionalidad política necesita para ejercer esa forma de gobierno, conocer en detalle los sujetos que quiere gobernar. Por ello las tecnologías *psi* no intentan deshumanizar sino por el contrario, encuentran en los discursos del humanismo una fuente para producir una serie de tecnologías que soportan y transforman una serie de prácticas, que por otras vías también ofrecían unas prácticas de si análogas a la religión.

Se ve entonces que la revitalización de la sicología como un saber popular, y del posicionamiento de los saberes psi, entran a la vida cotidiana de los sujetos justamente a través de la literatura de la autoayuda mezclada con otras ciencias del comportamientos, incluidas las administrativas, que conforman lo que ya se ha nombrado como ‘una cultura terapéutica’<sup>202</sup> que se ancla en la mutación del orden social, regida por las leyes del mercado, pues ella enseña al individuo a ‘negociar’ su bienestar. Las tecnologías *psi* legitiman el hecho de que las emociones pueden ser manejadas inteligentemente, no es la dominación de las bajas pasiones que la religión intentaba enseñar a gobernar, aquí el sentido es otro, pues lo que se anuncia es la potencialidad que hay en ellas, por eso se

---

<sup>202</sup>Ver: Rose Nikolas. *Governing the Soul...*

deben ya no encauzar o reprimir sino gestionarlas, esto es hacerlas efectivas, usando de manera eficiente las energías personales y siendo eficaces en las metas propuestas.

En esto es importante anotar que la autoayuda se centra en la persona, y lo social aparece en términos de un factor que puede influir en la consecución de la felicidad y el bienestar. De allí la proliferación de técnicas para la resolución de conflictos, también en la escuela, pues se espera que el individuo sepa “*ser asertivo*” en sus relaciones sociales. Las *psi* se constituyeron en un régimen de veridicción que aplica criterios de clasificación: triunfador/perdedor, exitoso/fracasado, competente/incapaz, adaptado/inadaptado, etc.; de igual manera volvieron más eficaz la práctica del autogobierno, en la medida en la que es el sujeto mismo quien se monitorea en sus logros personales y en la regulación de sus conductas.

No sobra decir que el trabajo con uno mismo centrado en el conocimiento de sí que proponen los discursos de la autoayuda, supone una forma de racionalidad capaz de entender lo más íntimo del sujeto y dar cuenta de sus acciones, de sus motivaciones. Así el conocimiento se entiende como capaz de producir sujetos autosuficientes. En este sentido la educación jugaría un papel importante, pues es ella la que permite conocer y conocerse, y por tanto puede producir ese tipo de sujetos que autorreflexionan y son conscientes de lo que hacen, por tanto su accionar está ligado a una intención que es consciente, lo que significaría un comportamiento ético.

El sujeto que desean producir los discursos y tecnologías *psi* de autoayuda es un sujeto activo en tanto participa en la construcción de su destino, es auténtico pues no busca la aprobación de los demás, no siente culpa, no está sujeto a una ética del deber, es autosuficiente. La modulación de esta subjetividad puede describirse como aquella que debe adaptarse a lo incierto, al cambio constante. Al sujeto ciudadano se le exige ser más participativo, más activo y corresponsable en la búsqueda de soluciones a sus problemas, que por supuesto en este escenario no son sociales sino personales. Es un sujeto ‘empresario de sí mismo’, líder, emprendedor, empoderado con un proyecto de vida planeado para triunfar, para obtener éxito y por tanto felicidad, un sujeto capaz de cambiar su vida en tanto descubra su verdad interior y su poder mental. Un sujeto libre

de ataduras que fluye gracias al conocimiento de sí mismo, pero que por lo mismo es capaz de ponerse límites, de vigilarse para cuidar de no caer en el fango del fracaso.

Nuevos discursos y tecnologías emergen para lograr la adaptación de los sujetos a los cambios, a la flexibilidad, la polivalencia y la resolución de sus propios conflictos en el marco de un nuevo orden social. Es un discurso que invade a la psique, no ya para corregir anomalías del comportamiento visible sino para impulsar la conducta potencial para hacer frente al sufrimiento, a la crisis, al miedo, al riesgo. Rose<sup>203</sup> lo define como “el yo activamente responsable”, que cumple con sus obligaciones ciudadanas encargándose de sí mismo, siendo responsable de su propia vida en su proyecto de realizarse y alcanzar la felicidad.

El neoliberalismo coincide con este tipo de discursos en la medida en la que ambos prefieren un estado de autonomización, de autogobierno en el que la estrategia es “traducir los fines de los ámbitos sociales, políticos y económicos en opciones y compromisos adquiridos por los individuos, así el neoliberalismo es un camino de gobierno a distancia vía la autonomía de los individuos”<sup>204</sup>. En la racionalidad política del liberalismo avanzado, la administración ha desplazado sus técnicas del ámbito empresarial al ámbito escolar, familiar e inclusive al ámbito de lo íntimo. No es gratuito que haya comenzado a circular la noción de proyecto educativo y proyecto de vida, y en ellos la jerga propia de la empresa: Misión, visión, actividades, metas, recursos, objetivos, evaluación.

En estos discursos la solución a los problemas está en la persona y la culpa es la emoción por excelencia de la antifelicidad, así los expertos que sostienen este discurso muestran cómo la mayor parte de los problemas que tiene una persona son atribuibles al mismo individuo y no tiene que ver con ninguna dinámica social, niegan lo social como

---

<sup>203</sup> *Ibíd.*

<sup>204</sup> Original en inglés: “The particular practices of advanced liberal government involve a plethora of indirect mechanisms that can translate the goals of political, social, and economic authorities into the choices and commitments of individuals. That is to say, advanced liberal government is a way of governing “at a distance” via the autonomy of individuals” (Rose, Nikolas. *Inventingourselves: psychology, power and personhood*. New York: Cambridge University Press. 1996, p.165) (La traducción es de la autora)

explicación de lo individual, entran en el universo que Ángel Cabrera ha denominado “de lo postsocial”<sup>205</sup>. Se sugiere que el proyecto de vida y el éxito de esta no dependen de una Institución sino de la iniciativa emprendedora del agente social<sup>206</sup>

Por tanto un ciudadano producido por esta racionalidad debe responsabilizarse de su seguridad, administrar su autonomía y calcular cuáles son las opciones que le garantizaran una condiciones de subsistencia a futuro, para lo cual debe invertir en él bien en dinero (como es el caso de los bonos pensionales, los ahorros educativos para los hijos, la medicina prepagada, los seguros de vida, de hogar, etc.) como en activos emocionales, (por ejemplo la formación que está menos en el orden de la profesionalización y más en la generación de competencias, ya sea para manejar emociones, hablar en público, resolver conflictos, desarrollar habilidades sociales, etc.).

La autonomía es uno de los baluartes edificados de esta racionalidad, es el yo activamente responsable que cumple con sus deberes ciudadanos. Si bien el gobierno de sí mismo no es una novedad, lo son las formas en las que se conduce al sujeto para que lo realice, formas que ya no acuden a la figura del experto, del aparato burocrático o científico, sino al mismo sujeto como *experto de sí*, quizá esa sea la manera de entender cómo el maestro pasa a ser considerado como un ‘mediador’ del aprendizaje, un ‘facilitador’ del proceso de formación del estudiante, un ‘dinamizador’ de sus potencialidades. Ya no se está frente a un código moral externo que prescribe, sino a uno que se quiere interno y guiado sólo por los consejos o sugerencias o las vidas ejemplarizantes de otros dignas de ser imitadas o seguidas, o por la competencia descarnada con sus pares; pero sólo desde el ejercicio de la libertad consistente en las múltiples opciones de decisión que se le presentan bajo su propia responsabilidad, con lo que si se fracasa el único culpable será el propio individuo. Es el desplazamiento del discurso de “lo social”, de la responsabilidad social como estructura objetiva.

---

<sup>205</sup> Ver: Cabrera, Miguel Ángel y Santaña Álvaro. De la historia social a la historia de lo social. En revista Ayer No.64, 2006, pp. 165-192, España: Ed. Marcial Pons- Asociación de Historia Contemporánea

<sup>206</sup> Ver: Pereira Marcelo. *O fascismo da auto-ajuda e a carência pedagógica do pai*. Em: Aprender. Caderno de filosofia e psicologia da educação. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Ano 4, No.7, jul. /dez. 2006, pp. 173-187

Sin embargo, no se podría afirmar que los discursos psi, así como los de la racionalidad política del neoliberalismo carecen de nociones de responsabilidad social, por el contrario, esa tecnología forma la capacidad del ciudadano para generar una política 'capaz de sí' que vincula las metas personales con los deseos de orden y estabilidad social y vincula así el poder con la subjetividad, se trata de modelar las conductas políticas del ciudadano y de lo que se asume como social. No es la profundización del individualismo, ni la fragilidad de lo público, es más bien un formateo de lo público y lo político lo que está en juego, pues la obligación social reordena los deberes del viejo catecismo religioso o de los textos de cívica y de urbanidad, ahora la obligación es con uno mismo, es lo correcto, lo ético de asumir no sólo por el bien propio sino por el bien común. El ciudadano social deviene en ciudadano consumidor que de manera libre escoge lo que más le convenga del mercado.

Se trata de convertir el individuo dependiente necesitado, al ciudadano social, ligado a la colectividad por mecanismos estatales de solidaridad, en un individuo activo y auto responsable, capaz elegir por sí mismo y de sacarle el máximo partido a sus recursos personales en la búsqueda de un estilo de vida propio y singular... La gubernamentalidad liberal avanzada, tiende a reemplazar la tecnología de gestión de riesgos localizada en los vínculos colectivos por estrategias de autorresponsabilización. La autonomía de los gobernados se convierte la vez en el instrumento en el objetivo del gobierno<sup>207</sup>.

El neoliberalismo promueve otros espacios de gobierno y uno de ellos es el privado, justamente es lo que pone límites a los excesos posibles de gobierno por parte del Estado, esto es lo que promueven los discursos de autoayuda haciendo que estos sean asumidos como una propuesta ética en tanto privilegia el interés por el bienestar, y la felicidad, ser mejores seres humanos, vencer los obstáculos, no rendirse, alcanzar los ideales, etc.

El proyecto del yo no tiene un empobrecimiento moral, ni hay cuestiones morales reprimidas puestas de relieve por él, lo que considero es que asistimos a una producción

---

<sup>207</sup>Vázquez García Francisco. *Empresarios de nosotros Mismos. Biopolítica Mercado y Soberanía en la Gubernamentalidad Neoliberal*. En Ugarte Javier. La administración de la vida. Estudios biopolíticos. Anthropos: Barcelona, 2005, p.92

de otra moral que es auspiciada desde las *psi* y que tiene su propia visión de vida buena, centrada en las responsabilidades y capacidades propias del individuo, su familia y su comunidad como forma de asegurar su bienestar, que como lo expresa Rose<sup>208</sup> es gobernado a través de su propia libertad, esto es a través de opciones que son reguladas y tomadas por el sujeto que se asume como autónomo. El consenso alrededor de este proyecto es que los sujetos participen activamente en su propio gobierno, sean responsables, entendiendo que se tienen unas obligaciones con los otros más que con el Estado, con quien se establece ahora una relación distante o mediada por otros.

Pero aunque parezca que esta racionalidad despliega unas tecnologías eminentemente individualizantes, la población como colectivo es también su objetivo, pues el principio de cálculo del costo de la producción de la libertad determina en qué medida y hasta qué punto el interés individual no constituye un ‘peligro’ para el interés colectivo<sup>209</sup> y la noción de peligro<sup>210</sup> es fundamental para comprender que la condición del individuo contemporáneo es vivir permanentemente en riesgo, para lo cual los sujetos deben estar preparados, lo que les llevará a tener que ser ‘creativos’, a no evitar el riesgo sino a ser ‘arriesgados’ y lanzarse al laberinto a buscar el queso.

El control de sí mismo y el autoconocimiento, se vuelve clave para economizar esfuerzos y apuntar a los mayores beneficios posibles en la edificación de su propio proyecto de vida en el que no hay intervención de terceros, con lo que se asume que se es plenamente libre. La nueva razón gubernamental necesita de la libertad, “el nuevo arte gubernamental consume libertad [...] está obligado a producirla y a organizarla”<sup>211</sup>. Pero a mayores libertades también mayores y diversas modalidades de control que deben superar las ofertadas por las instituciones de encierro y por las de policía. El gobierno

---

<sup>208</sup> Ver: Rose Nikolas. *¿La muerte de lo social? La re-configuración del territorio de gobierno*, Revista Argentina de Sociología, Año, 5 No. 8, pp. 111 – 150, 2007

<sup>209</sup> Foucault. Foucault Michel. *Nacimiento de la biopolítica...* p.85

<sup>210</sup> Ver: O’Malley, Pat. Risk and Responsibility, en: Andrew Barry, Thomas Osborne y Nikolas Rose (eds.), *Foucault and Political Reason. Liberalism, neo-liberalism and rationalities of government*, Londres, UCL Press. 1996

<sup>211</sup> Foucault Michel. *Nacimiento de la biopolítica...* p.84

presupone que el gobernado es libre, el futuro ya no es un tiempo ajeno, es un continuum y por tanto previsible desde el presente, un presente perpetuo.

Parece ser que modalidades *psi* se centran en sistemas entrópicos, es decir que son autorregulados y esto lo vemos operar en lo social. Las reivindicaciones de movimientos sociales de los 60, 70 y 80 por el reconocimiento de sus derechos sociales y culturales, en el contexto neoliberal resultan en una atomización de lo social, expresado hoy en multiplicidad y especificidad de movimientos que atrapados en clasificaciones (como la de culturas juveniles) encuentran un lugar propicio para regresar al espacio íntimo de los sujetos colectivos que fracciona sus luchas (no todos los ecologistas luchan por la misma causa, unos lo hacen a favor de los animales y de ellos algunos solo lo hacen a favor de una especie en particular como Green Peace). El abandono de la noción de clase social como marco de actuación de la ciudadanía social también desplazó los discursos de la explotación reemplazados por los de exclusión que se venía constituyendo como la principal denuncia de aquellos movimientos, esto a su vez trajo un efecto y es que las reivindicaciones ya no estaban en el orden del trabajo sino que migraron a otras relaciones no económicas. Pero la misma noción de exclusión tendría transformaciones, pues en principio se refería a la condición de desventaja de las personas que no podían contribuir a la producción de riquezas y por tanto tampoco disfrutaban de los beneficios que procuraban y se iba tornando en una situación sin causa aparente

A diferencia del modelo de las clases sociales, en el que la explicación de la miseria del proletariado descansaba en la designación de una clase (la burguesía, los detentadores de los medios de producción) responsable de su explotación, el modelo de la exclusión permite señalar una negatividad sin pasar por una acusación. Los excluidos no son las víctimas de nadie, aunque su pertenencia a una humanidad común exige que sus sufrimientos se tengan en cuenta y sean socorridos por el Estado.<sup>212</sup>

Exclusión será una noción que tomará auge después de los 80, ampliando la idea de incapacidad que inicialmente era referida a una condición física o mental, a aquellos

---

<sup>212</sup> Boltanski y Chiapello. *El nuevo espíritu del capitalismo*,...

que fueron designados como ‘los nuevos pobres’ y que sumó a la noción la de desventaja social lo cual se compensó con el despliegue de tecnologías que le ayudaran al individuo a transformar sus desventajas en potencialidades pero bajo su propia responsabilidad. Así el gobierno de regulación o seguridad característico de la racionalidad política del neoliberalismo, autolimita su intervención directa sobre el individuo y la población quienes se convierten en sus ‘socios’ en la medida en la que gestionan su propio gobierno. Es lo *post-social*, dispositivo donde un ámbito vago pero circunscrito, *la cultura*, será el modo de desbloquear un problema de gobierno, para el que la autonomización ahora no solo es individual sino colectiva, como se verá en el siguiente capítulo.

## CAPITULO VI

### COMUNIDAD Y PARTICIPACIÓN

#### Nuevo dispositivo de gobierno político

Del cruce de los dos órdenes que hemos descrito en los capítulos tercero y cuarto de este trabajo, el orden de lo jurídico y el orden de lo moral, hemos visto emerger varios tipos de efectos de subjetivación en función de sus respectivos fines. Si uno de estos efectos fue el *régimen psi de la moral*, que acabamos de mapear; el otro gran efecto tiene que ver con lo que se ha denominado la identidad del ciudadano. En todo este proceso que hemos rastreado más de cerca desde la década de 1980, se han modificado los referentes del sujeto-ciudadano, y en ellos se hace evidente una serie de tensiones que nos avisan de nuevas formas en las que estamos siendo y nos constituimos como tal, otras prácticas de ciudadanía que anuncian desplazamientos que no son en ningún caso la sustitución de una forma por otra, sino en muchos casos la presencia de ellas en tiempos simultáneos.

He ubicado así, dos grandes focos de tensión en este juego; una primera tensión se constituye entre “la” *identidad nacional* frente a múltiples *identidades culturales*. Una segunda tensión está dada por el aparente repliegue de la *obediencia* frente una ‘ofensiva’ de la *participación*. Tensiones que tienen en común la emergencia de una matriz discursiva que tiene como centro de gobierno ya no la ‘sociedad’ (como unidad alrededor de la nación) sino la ‘comunidad’ (como diversidad de grupos identitarios) en la que aparecen enunciados como el de la diversidad, bien sea étnica, sexual, generacional o territorial. En tanto que ‘la participación’ constituye una esfera de ‘responsabilización’ que se vuelve funcional a esa condición primera del ciudadano contemporánea que es ser ‘muy’ autónomo.

#### **1. Filiación universal, identidades particulares: la formación para la diversidad**

La idea de nación homogénea basada en una identidad común dada por una lengua, una religión y una cultura, que se expresaría en la virtud de un ciudadano patriota, se ha transformado en la República de Colombia entre fines del siglo XX los comienzos del siglo XXI. *Lo social* como referente de colectividad ha cedido ante la emergencia de una pluralidad de vínculos identitarios que implican nuevos sentidos de pertenencia a una entidad distinta, que resurge con otro sentido distinto al que se le otorgara antes de la modernidad: es la comunidad. Ella misma que ya no es un todo orgánico de fundamento moral –como en las sociedades barrocas-; ahora es un referente plural, soportado en discursos de *diversidad*, para lo que se requerirá formar un *ciudadano multicultural*.

Aunque la idea de nación parecía entrar en crisis después de los años 60, considero que no hubo, ni ha habido, una sustitución lineal de lo nacional por lo comunitario y lo local, sostengo que más bien hay vestigios de cómo se ha ido reorganizando lo que aparentemente es una tensión entre las filiaciones universales y las identidades particulares, y en la que los referentes de identidad y de pertenencia remiten ya no a una única comunidad –imaginada- sino a otras múltiples, con lo cual la escuela se verá abocada a asumir un nuevo reto. Comunidades que describiremos a continuación junto con las tecnologías de formación que las secundan.

### 1.1. *Comunidades étnicas contra la nación blanca: etnoeducación y educación intercultural*

Un primer nuevo referente de identidad es la *comunidad étnica*, que en la escuela se define a través de la apropiación de las reivindicaciones de movimientos sociales de las comunidades indígenas que tienen antecedentes en los años 1970 y 1980 por la iniciación de experiencias indígenas de educación propia<sup>1</sup>. Estas experiencias

---

<sup>1</sup>Se debe aclarar aquí que la primera experiencia educativa indígena proviene de inicios del siglo XX con Manuel Quintín Lame, quien en 1939 publica su obra *Los Pensamientos del Indio que se Educó dentro de las Selvas Colombianas*. Las experiencias siguientes serían las de las comunidades de Arhuacos, de la

enfrentaron un proceso forzoso, desde la asimilación y la integración, a una identidad nacional hegemónica mediante una política de ‘blanqueamiento’ y ‘civilización’ en la que subyacía la imagen de ‘salvajes’, ‘inferiores’, ‘bárbaros’, que inclusive siguió difundiendo en muchos de los textos de cívica hasta finales de los años 60 en prácticas evidentes de exclusión e invisibilización. En los libros de cívica de fines de esta década aún podía leerse que:

el gobierno asume todos los gastos que ocasionan la catequización e instrucción de las tribus salvajes y para estos son los territorios escolares. Existen estos en las comarcas en donde residen las misiones católicas y están a cargo de comunidades religiosas docentes. Esto se hace de conformidad con las estipulaciones del Concordato y como cosa conveniente al país, porque la instrucción en estas regiones trae como consecuencia la civilización de aquellos territorios y la mejora de la suerte de los salvajes”<sup>2</sup>

La formulación de políticas de etnoeducación, recogería además el tema de la discriminación tratada a inicios de los años 70 en la Asamblea de la ONU en la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial que expresó como falsa la doctrina de superioridad basada en la raza y condenó las prácticas de odio racial. Con la reestructuración del Ministerio de Educación, en 1976,<sup>3</sup> se aceptó que la educación para las comunidades indígenas debía ser acorde con sus características culturales y necesidades, las cuales participarían en el diseño, programación y evaluación de sus currículos y dos años más tarde se reconocería<sup>4</sup> la pluralidad cultural y lingüística del país; una enunciación pionera del multiculturalismo, antes de que este se institucionalizara en la Constitución de 1991.

En 1985, a partir de la realización del Primer Seminario Nacional de Etnoeducación, el MEN crea el *Grupo de Etnoeducación*, con lo que esta noción hace su aparición por primera vez en el país. Con la institucionalización de la etnoeducación se impulsaron programas curriculares y se empezó a hablar no sólo de una educación

---

Organización Indígena CRIC del Cauca, de la UNUMA de los Sikuani, pobladores de los Llanos orientales y de la ORIST del Vichada (Ver: Bodnar, Yolanda. *Educación Indígena y etnoeducación*. Revista Educación y Cultura No.14, 1988, pp.51 - 57)

<sup>2</sup>Posada Eduardo y Cortázar Roberto. *Instrucción cívica para la enseñanza Media*, 1965, p.148

<sup>3</sup> Decreto 088 de 1976

<sup>4</sup> Decreto 1142 de 1978

bilingüe<sup>5</sup> sino además de una *educación intercultural* que supuso que “partiendo de la cultura propia se conozca la cultura nacional y universal y una educación participativa, en la medida en que la comunidad étnica decidiera sus currículos teniendo en cuenta sus intereses y necesidades”<sup>6</sup>. A este proceso se sumaron en los años 80 las comunidades negras.

Con la presencia de dos indígenas en la Asamblea Constituyente, en la nueva Constitución Política de Colombia de 1991 se reconoció la diversidad étnica y los derechos de nacionalidad, así como los derechos culturales, lingüísticos y educativos de las comunidades de pobladores originarios. La dinámica seguida por el país, y en especial por la educación, mostró que las aspiraciones nacionalistas se verían interpeladas por un país multiétnico y pluricultural cuyo enunciado aparecería en el encabezado de la Nueva Constitución.

El Estado reconoce y protege la diversidad étnica de la nación colombiana (art. 7) Es obligación del Estado y de las personas proteger las riquezas culturales y naturales de la nación (Art. 8). El castellano es el idioma oficial de Colombia. Las lenguas y dialectos de los grupos étnicos son también oficiales en sus territorios. La enseñanza que se imparta en sus comunidades con tradiciones lingüísticas propias será bilingüe. (Art. 10). [...] Los integrantes de los grupos étnicos tendrán derecho a una educación que respete y desarrolle su identidad cultural. (Art. 68) y [...] El Estado promoverá [...] la difusión de los valores culturales de la Nación (Art. 70)<sup>7</sup>

Por presión de las comunidades negras, en 1993 el Estado Colombiano reconoció sus derechos a la propiedad y promovió la protección de su identidad cultural y el reconocimiento de la igualdad de oportunidades<sup>8</sup> y dos años más tarde creó la Comisión Pedagógica Nacional de Comunidades Negras<sup>9</sup>. Así el movimiento por la ‘educación propia’ de comunidades indígenas y negras es, al lado del cambio político global hacia el

---

<sup>5</sup> Propuesta que surgió de los movimientos que reivindicaban la culturas indígenas de Latinoamérica y que promovían la inclusión de las lenguas nativas como lenguas maternas en la enseñanza escolar, lo cual fue oficializado por las políticas educativas, para este grupo cultural en 1976. (Ver: Bodnar, Y. *Educación indígena y...*)

<sup>6</sup>Ibíd., p.54

<sup>7</sup> Constitución Política de Colombia, 1991

<sup>8</sup>Ley 70 de 1993

<sup>9</sup>Ministerio del Interior. Decreto 2249 de 1995

paradigma de la “diversidad” y la “multiculturalidad”, un claro efecto de las luchas indígenas, toda una conducta colectiva ante la cuestión de una identidad política homogenizante; a lo que siguieron las reivindicaciones de otras comunidades étnicas que reclamaron el reconocimiento jurídico de su presencia en el país como las comunidades Raizales<sup>10</sup> y las comunidades Rom.<sup>11</sup>

En la Ley General de Educación se definieron las modalidades de atención educativa a grupos étnicos, y se define la etnoeducación como “la que se ofrece a grupos de comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, una tradición y unos fueros propios y autóctonos”<sup>12</sup>, así se definió la atención educativa para grupos étnicos y apareció la figura de ‘etnoeducador’ y los criterios para el currículo de la etnoeducación, los cuales “deben ser construidos con la participación de las mismas comunidades”<sup>13</sup>.

Las demandas en el campo educativo fueron hechas inclusive al interior de los mismos grupos que reivindicaban otras ‘luchas’, como la hecha por Centro de Investigaciones Docentes –CEID- del Chocó en el Segundo Congreso Pedagógico Nacional a FECODE, en donde manifestaron su inconformidad por lo que consideraron “una desatención, rechazo e invisibilidad pedagógica que el CEID–FECODE, le había dado al proceso etnoeducativo afrocolombiano”<sup>14</sup>. El manifiesto etnoeducativo demandaba que el tema fuera componente del movimiento pedagógico y objeto de solidaridad en “el proceso de reconstrucción de ser negro, [...] y por la lucha contra la invisibilidad sociorracial y el etnocentrismo pedagógico”<sup>15</sup>.

En 1996 el MEN publicó dos documentos; *La Etnoeducación: realidad y esperanza de los pueblos indígenas y afrocolombianos*, y los *Lineamientos generales para la educación en las Comunidades Afrocolombianas*, antecedentes de la publicación

---

<sup>10</sup> Ley 47 de 1993. Comunidad perteneciente a las Islas de San Andrés, Providencia y Santa Catalina

<sup>11</sup> Ministerio del Interior. Resolución 022 de 1999. Comunidad étnica conocida como de los Gitanos

<sup>12</sup> Ley General de Educación, Capítulo III, 1994

<sup>13</sup> Decreto 804 de 1995

<sup>14</sup> Comunicado CEID – Chocó. *Manifiesto etnoeducativo*. En: Revista Educación y Cultura, Bogotá: FECODE, 1995, p.120

<sup>15</sup> *Ibíd.*

de los lineamientos curriculares en estudios afrocolombianos<sup>16</sup>. Esta política intentaría posicionar en los siguientes años el discurso sobre la interculturalidad y la diversidad étnica, “para que todos los niños, niñas y familias entiendan que las culturas afrocolombiana, indígena y gitana son parte de las raíces de nuestra nacionalidad. Así mismo, la política busca desarrollar una educación que responda a las características, necesidades y aspiraciones de los grupos étnicos, desarrollando la identidad cultural, la interculturalidad y el multilingüismo.”<sup>17</sup> Aún no se reconocería la diversidad sexual.

Los lineamientos de la *Cátedra de Estudios Afrocolombianos* debían ser incorporados al área de ciencias sociales para difundir el conocimiento de las prácticas culturales propias de las comunidades negras y sus aportes a la historia y a la cultura colombiana. La noción de “afrocolombianidad” apareció dentro de un contexto de reconstrucción y resignificación de la identidad nacional, en la que esta vez se ‘visibilizan’ los aportes de los “descendientes de esclavos”, y se asumió como una aproximación para “la reivindicación de los derechos negados por tanto tiempo a dichos descendientes, es legitimar su poder como ciudadanos y permitir que la historia sea contada y perdure en la memoria a la época actual para dar señales de ciudadanía.”<sup>18</sup>. Los discursos de la ciudadanía cultural se expresaron en los de la multietnicidad que apareció como la coexistencia, dentro de un mismo país, de ciudadanos “con diferentes lenguajes, grupos étnicos social y culturalmente, por lo que la diferencia se configura desde lo local, haciendo énfasis en lo endógeno, en lo único y replanteando la historia en cada grupo”<sup>19</sup>.

El referente étnico y cultural se tomó como un común denominador en los procesos de formación, con lo que la etnoeducación se asumió como el esfuerzo de los grupos étnicos por definir y construir un proyecto de sociedad acorde con sus criterios y aspiraciones, en las que la nacionalidad ahora era concebida desde la diferencia y el respeto por la identidad, que ya no es única. Sin embargo se discutió sobre el sentido

---

<sup>16</sup> Establecida mediante Decreto 1122 de 1998.

<sup>17</sup> “*Etnoeducación, una política para la calidad*” Periódico Al Tablero No. 3, Colombia: MEN, 2001

<sup>18</sup> Gómez Martínez Alberto et al. *Cátedra de estudios afrocolombianos*. Colombia: MEN, 1998, p.17

<sup>19</sup> *Ibíd.*, p.17

mismo de la etnoeducación que abogaba por otra forma de reivindicación de la comunidad negra y se discutió por primera vez y públicamente la universalidad y unidad de la ciudadanía:

Es notoria la inclinación de nuestra dirigencia, la misma que nuestros académicos, hacia un discurso que bajo el pretexto de concebir la nación desde la interculturalidad, pretenden más bien reafirmar la integración de los negros al modelo de sociedad nacional. Se podría decir, en esta perspectiva, que tiene mayor peso la postura según la cual los negros deben ser reconocidos como ciudadanos del país y en consecuencia de los mismos derechos que todos los demás expresiones de la nacionalidad, que aquella que apuesta por la construcción de un Proyecto Político propio que conduzca hacia un **Pueblo Negro** y no solamente a **hombres y mujeres con derechos ciudadanos**<sup>20</sup>

Lo afrocolombiano se definió en términos de lo que lo diferencia, lo distingue y lo singulariza. El hecho de ser afrocolombiano, ya no se entendió sólo como una identidad dada por rasgos genéticos que sobresaldrían en esta población, en ese hecho se reconoció un grupo poblacional que se enfrentó a un proceso de aculturamiento, y que vio la necesidad de poseer una identidad referencial construida sobre elementos distintos a los dados por la idea de Nación. El documento de la Cátedra deja en claro las discusiones que hay en el interior de las mismas comunidades sobre la aceptación o no del vocablo 'negro' o de la ascendencia africana. Así emerge una postura que asumió que la noción de afrocolombiano "busca crear una conciencia básicamente política de la etnicidad negra, en esa perspectiva trata de producir un sello en la conciencia étnica, partiendo del hecho de que la nación cultural negra es una realidad sociocultural"<sup>21</sup>. La otra postura emergente es la que asumió que ser afrocolombiano es "fortalecer la identidad como comunidad negra pero dentro de la nacionalidad colombiana"<sup>22</sup>. La propuesta de la etnoeducación quedó entonces articulada a otras que se han centrado en el desarrollo del respeto por la diferencia, los derechos humanos, y la democracia.

La educación desde el enfoque diferencial de la etnoeducación y la aplicación de la *Cátedra de Estudios Afrocolombianos* fungió en dos contextos territoriales constituidos

---

<sup>20</sup>García Jorge *citado en* *Ibíd.*, p.23. La negrilla es original del texto

<sup>21</sup> *Ibíd.*, p.29

<sup>22</sup> *Ibíd.*

por criterios diferentes. El primero, por el de la región como referente sociocultural, esto es que la Cátedra sería apropiada o rechazada en aquellos contextos en los que habitaran mayoritariamente comunidades étnicas Afro; y el segundo, por aquella realidad construida por el desplazamiento forzado en el que el contexto se configuraría por la recepción de comunidades étnicas que hubieran sido violentadas y en el que se preveían prácticas de discriminación, en este caso racial y de exclusión social. Los maestros afrocolombianos o indígenas se podrían asumir en adelante como etnoeducadores según esos contextos.

A pesar de la circulación de estos discursos, en muchas partes del territorio colombiano la iglesia católica siguió administrando la educación, sobre todo en aquellos lugares sin mayor presencia estatal. La polémica por quien debía impartir la educación en aquellos territorios habitados mayoritariamente por comunidades étnicas resultó ser un asunto de gobierno que escapaba a los acuerdos o las pujas entre Estado e Iglesia y visibilizaba a los propios sujetos gobernados

El concejal William Ríos y otras personas argumentan además, que dejar en manos de las comunidades [indígenas] buena parte de la educación podría conllevar riesgos para la gobernabilidad del departamento. Martín Von Hildebrand, director de la Fundación Gaia, una ONG que asesora a las comunidades indígenas, señala que, por el contrario, con estos acuerdos se gana gobernabilidad: Las Asociaciones de Cabildos y Autoridades Tradicionales Indígenas (Aatis), con las cuales se firmarían los contratos, son autoridades públicas reconocidas por el Estado, y son los gobiernos legítimos en estos territorios indígenas.<sup>23</sup>

La tensión entre lo universal y lo particular, entre lo nacional y lo cultural no ha dejado de ser una preocupación en la configuración de un sujeto-ciudadano que le permita definirse identitariamente. Las prácticas de ciudadanía en la escuela contemporánea se enfrentaron a ese giro, como lo expresaba el sacerdote José de Jesús Quintero, obispo de Leticia, quien afirmaba “que la educación que imparte la Iglesia respeta la cultura indígena, pero busca una apertura a la cultura occidental, para que las

---

<sup>23</sup> “Indígenas se le miden a su propia educación”, El Tiempo 12 de enero del 2003

comunidades no queden encerradas, sin comunicación con otras comunidades”<sup>24</sup>, con lo cual es evidente que el referente desde ese momento no sería más la nación sino las comunidades culturales en diversos grados de amplitud, desde lo local hasta lo global.

El discurso de la etnoeducación se convirtió en un bastión de la educación ‘alternativa’, al mostrar que tomaba distancia de modelos tradicionales de transmisión de conocimiento, que acudía a otros modelos como los de la etnociencia, que acercaba la ciencia occidental con los “saberes propios”, con lo que se pretendió así reivindicar la preservación de la cultura, la identidad y la ciudadanía de la comunidad afrocolombiana. “Creemos que desde las tongas, mingas y la mano cambiada es posible visibilizar, fortalecer, apoyar y crear procesos de diáspora, investigación, innovación y sistematización de otras formas de hacer escuela y ser maestro, desde una perspectiva intercultural, donde no exista un solo protagonista del hacer educativo, donde no exista un solo saber sino los saberes y las ciencias.”<sup>25</sup>

Los maestros indígenas y negros, plantearían su práctica pedagógica desde esa perspectiva, en la que las metodologías en juego contemplaban el conocimiento ancestral, rescatando, conociendo y promoviendo la memoria oral de estos grupos étnicos en la resignificación cultural, política y social para la construcción de nación. “La aceptación del saber ancestral en la escuela se inscribe en el discurso contemporáneo de la interculturalidad y la multiculturalidad y en los planteamientos políticos que se refieren al poder, la negociación y la pluralidad. Todo ello matizado por las concepciones posmodernas de respeto a la diferencia, tolerancia y diversidad”<sup>26</sup>. La configuración de redes de maestros se aglutinó alrededor del factor de identidad cultural:

La red de maestros etnoeducadores, posee sus antecedentes en varios momentos históricos que tienen que ver con la idea de mejorar nuestra práctica como docentes afros y el compromiso con el proyecto social e histórico de los pueblos trazado por los mayores. En este sentido podemos decir que los antecedentes de esta red, se reconocen así: En esta red encontramos docentes que vienen del

---

<sup>24</sup> *Ibíd.*

<sup>25</sup> Quiñones Ruby, Quiñones Fanny y Grueso Arturo. *Proyecto Educar para el encuentro. Sistematización de experiencias pedagógicas*, Bogotá: IDEP, Red de maestros etnoeducadores- Los Hilos de Anancé, 2005, p.16

<sup>26</sup> *Ibíd.*, p.18

proceso social afrocolombiano, que se comprometen con la búsqueda de una educación más incluyente para todos. Y con una postura crítica frente al modelo homogenizante de educación que hasta ahora se ha impartido en el país. La participación de otros docentes en la Comisión Pedagógica Nacional y Distrital Afrocolombiana, hace parte de las reivindicaciones que el pueblo afrocolombiano ha logrado en el proceso de reivindicaciones étnicas y culturales, en donde iniciamos la institucionalización del componente afro en la escuela de Bogotá mediante la sensibilización de los docentes afros y no afros<sup>27</sup>

La apuesta de estos maestros, entonces, fue enseñar a los estudiantes a convivir con la diferencia y el respeto por el otro, en el marco del conocimiento de los Derechos Humanos, por lo que se concibió como “el alto grado de violencia y discriminación étnica que se da en nuestras instituciones educativas, con los niños, niñas y docentes afrocolombianos”<sup>28</sup> Inclusive la ciudad misma sería un espacio usado para la educación intercultural, reconociendo en ella el lugar por excelencia donde se recontextualizaron los conocimientos universales y los saberes locales.

En nuestro caso, una expedición pedagógica que haga posible el encuentro con maestras y maestros de distintas escuelas de diferentes localidades de Bogotá, con esta importante existencia de población afrocolombiana, conviviendo con mestizos y/o demás grupos étnicos, expresión de la multiculturalidad y la multiétnia colombiana, debe constituirse en un viaje para observar prioritariamente cómo se aborda la diferencia, la alteridad, la diversidad y el diálogo intercultural en la escuela, a partir de los saberes, manifestaciones, valores, creencias, producciones estéticas, tradiciones y demás simbologías de la cultura afrocolombiana dentro de un contexto urbano de ciudad multicultural.<sup>29</sup>

## 1.2. *Comunidades de territorio contra la nación sin fronteras internas: la región, el barrio y la ciudad-educadora.*

---

<sup>27</sup> *Ibíd.*, p.11

<sup>28</sup> Rojas, Axel Alejandro, Fanny Quiñónez y Aroldo Guardiola. 2003. *La ruta afrocolombiana, una oportunidad para pensar la educación en la sociedad multicultural*. Revista Nodos y Nudos. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, 2003, p. 2.

<sup>29</sup> *Ibíd.*, p.10. Las comunidades indígenas que habitan Bogotá se reconocieron en cinco cabildos indígenas distribuidos en distintos puntos geográficos. A partir de 2004 comienza a aparecer la denominación de territorio Muisca dentro de la ciudad y la red de maestros, entre ellas la Red Muiskanoba. (Ver: Huérfano Jorge y Panqueba Jairzinho. *Muiskanoba: Caminando por el Sendero de la Memoria Educativa del Territorio Muisca de Bosa*. Bogotá: IDEP, 2005)

El segundo referente de identidad alterna estuvo dado por la noción de comunidad de territorio -barrial, local o de ciudad-. Ya desde 1983, en los textos escolares de educación para la Democracia, las nociones de Nación y Patria aparecían al lado de temas como el de barrio y comunidad. En el texto de Jorge Osorio, por ejemplo, la comunidad y la ciudad fueron un tema nuevo en función de la participación cívica

Es necesario participar de la vida y obras de la comunidad. Hay que defender y ayudar a conservar:

- Parques y jardines.
- Obras sociales y cívicas, como templos, conchas acústicas, teatros comunales, caminos, calles y carreteras, monumentos, lagos, fuentes, edificios públicos, puentes, escuelas, bibliotecas.
- Obras especiales para la comunidad como jardines infantiles, centros comunitarios, centros de salud y hospitales, granjas agropecuarias, viveros, estanques piscícolas, represas hidroeléctricas, oleoductos.
- Campos deportivos, gimnasios, coliseos, parques infantiles.

Se coloca contra la Patria el que destruye estas obras y no colabora en su mantenimiento y conservación. No solo es mal educado sino un carente de espíritu cívico el que escribe en monumentos a los héroes o destruye sus estatuas. También carece de cultura quien destruye los teléfonos públicos o saquea sanitarios públicos, o se coloca contra el sentir mayoritario de un pueblo y una comunidad.<sup>30</sup>

La demanda de articular el currículo con la vida cotidiana, que para la Institución Escolar tuvo sus primeros antecedentes ya en la Escuela Nueva específicamente en contextos rurales, apuntó hacia los años 80 a vincular la escuela con los contextos inmediatos: la localidad, el barrio y la ciudad. A inicios de los 90, el barrio fue representado en los textos escolares como “una nueva opción de actuación y oportunidades para desarrollar las capacidades de colaboración, que producirán un verdadero crecimiento personal y comunitario de todos y cada uno de sus miembros”<sup>31</sup>. La ‘convivencia pacífica’ y la ‘conciencia cívica ciudadana’ se hicieron un imperativo en las grandes urbes pues “se miran con indiferencia los problemas de la ciudad y no hay un sentido de compromiso para colaborar en su solución, lo cual hace más difícil la vida cotidiana en las grandes urbes. Surge entonces el imperativo de comprometernos en la

---

<sup>30</sup>Osorio, Jorge Luis. *Educación para la democracia*. Medellín: Susaeta, 1983, pp. 93-94

<sup>31</sup> Castilla Martínez, et al. *Participar 6: Constitución, democracia y valores ciudadanos*. Santafé de Bogotá: Norma, 1993, p.65

participación activa en la vida de la ciudad”<sup>32</sup> lo cual exige el acatamiento de las normas y su apropiación como marco regulador de los comportamientos ciudadanos, desde una reactualización de la cívica con una mezcla contemporánea de lo que se entenderá por *cultura ciudadana*, influenciados con seguridad por la propuesta de la Alcaldía de Antanas Mockus en Bogotá, en la que la noción de *espacio público* apareció como referencia inédita de una sensibilidad cívica que reconocía que en la ciudad existía como un lugar común compartido por los habitantes en su calidad de ciudadanos y la cual debía ser reconstruida para dejar de ser un espacio hostil

Allí los ciudadanos se encuentran, se conocen, se desconocen, se ignoran y allí también se agreden. Las ciudades con su crecimiento desordenado, con su concepción economicista del desarrollo y sus efectos dosificadores, se han convertido en espacios donde se concentra y hacina la contaminación, la que en todas sus formas generan sus propios habitantes, con el individualismo, la paranoia, la agresividad, y en no pocas veces la violencia cotidiana, siempre dispuesta contra el otro.<sup>33</sup>

Otro aspecto de filiación con la ciudad fue el económico, que se mostró como una forma de expresión de la organización de la sociedad resaltando la producción, la autonomía y la propiedad como garantes de los derechos de las personas, sin dejar de lado el papel que jugaría el Estado de acuerdo a sus fines:

En la sociedad contemporánea, en las ciudades, se ha consolidado un régimen de economía mixta, mediante el cual se protege y garantiza la autonomía económica de los particulares, en ejercicio de sus derechos y libertades de propiedad y se legitima en igual forma la intervención del Estado para posibilitar el cumplimiento de sus finalidades esenciales.<sup>34</sup>

Ese proceso económico se expuso como configurando nuevas relaciones de pertenencia e identidad entre los sujetos, que cada vez se concentraron más en los espacios urbanos por todo el proceso migratorio que se empezó a reflejar en las grandes ciudades como resultado, entre otros factores, de las múltiples expresiones de violencia

---

<sup>32</sup> *Ibíd.*, p.68

<sup>33</sup> Perdomo Castaño y C., López. K. *Participar 11: Constitución, democracia y valores ciudadanos*. Santafé de Bogotá: Norma.1994, p.66

<sup>34</sup> *Ibíd.*, p.34.

que habían caracterizado el conflictivo transcurrir del país. En los propios textos escolares el fenómeno devino rápidamente tema y objeto de enseñanza:

La urbanización, en los últimos años, ha crecido vertiginosamente en Colombia. De una comunidad sustentada en lo rural, pasó a una mayoritariamente urbana. Diversas situaciones han hecho posible esta realidad: la búsqueda de empleo, oportunidades y mejor calidad de vida; el desplazamiento forzado de población por la violencia; entre otras. Ser urbano o pertenecer a la ciudad no corresponde exclusivamente a la condición de habitar en ella. La ciudad se presenta como un escenario de cultura, de comunicación de imágenes, de vivencias y de prácticas que involucran, de manera activa, a todos los que tienen que ver con ella. Por ejemplo, cada vez que surge una nueva situación en la ciudad como la construcción de un parque, una vía o un centro comercial, sus habitantes van a esos sitios a conocerlos, usarlos y apropiarlos, y pronto los considerarán como lugares de encuentro e identificación personal y colectiva, y como espacio de expresión urbana. Así, con los elementos nuevos, la ciudad y sus ciudadanos se transforman. La ciudad se construye, de igual manera, con sus expresiones que generan comportamientos determinados y una mentalidad urbana: los grafitis, las vallas, la publicidad, los avisos callejeros, las carteleras de cine, los murales y lo difundido en la radio y la televisión. Se afirma que la ciudad se define y se hace por sus habitantes, vecinos y visitantes que, con sus formas particulares de asumir la vida y la cultura, van tejiendo la gran red de relaciones que ella incluye.<sup>35</sup>

Para los noventa el tema de la ciudad es un ‘hecho’, una ‘realidad’ en textos escolares y prácticas pedagógicas pero más como contenido en el currículo. La ciudad ya no aparece más como un hábitat sino que ella se presenta como un escenario de cultura, de comunicación de imágenes, de vivencias y de prácticas que involucran, de manera activa, a todos los que tienen que ver con ella. Sería ella el referente de identidad y de pertenencia, tanto como de gubernamentalidad.

Es decir, el crecimiento de la ciudad hizo que la identidad fuera mirada desde la urbanización y su expansión, por ello los textos escolares buscaron que el estudiante generara un sentido de pertenencia hacia la urbe, y desde allí se valorara y se hiciera parte de la ciudad, la identidad ya no se construía solamente desde la identificación con un país, sería un proceso que iniciaría desde lo local, a partir de ser ciudadanos

---

<sup>35</sup>Chaustre, Avendaño Á., Ramírez, L.A. y Pulido, O. *Voz y voto. Constitución Democracia 9...* p,12

respetuosos del espacio público, un tránsito entre la vieja cívica y la nueva práctica de participación. Es el ciudadano de la ciudad.

Pero en algunos textos la preocupación por la que se consideró la pérdida de identidad con la nación, hizo que se exhortara a la enseñanza de lo que caracterizaría a un ciudadano Colombiano:

Las identidades y los roles sociales que durante siglos estaban preestablecidos han entrado en un proceso de fragmentación y opacamiento en la sociedad actual, entre otras razones, por la influencia de la tecnología y de los medios de comunicación. Nadie está contento con lo que tiene; se transita de un grupo a otro, se buscan opciones que satisfagan las ansias de vida y de realización. Los adultos han perdido el encanto y la legitimidad de ser verdaderos modelos para los jóvenes, pues estos no encuentran en ellos respuestas para la significación de su vida. La identidad se convierte en asunto efímero circunstancial, que se transforma en la medida en que cambia la experiencia, la persona, el amigo o el grupo. La identidad que actualmente se construye es mutante, fluye, se desarrolla, evoluciona al ritmo del mundo y de la sociedad.<sup>36</sup>

Es muy posible que la fuerza dada al tema de la ciudad, como referente de identidad y de sentido de pertenencia, estuviera influenciado por el proyecto de *ciudad educadora*, que se consolidó a inicios de los 90 y que incluyó una nueva definición de comunidad. Ya desde los años 70, con la configuración de nuevas lógicas de urbanización que empezaron a reflejar los primeros cimientos de la mundialización del capital, y de miradas críticas convergentes provenientes de corrientes ideológicas discrepantes frente a los métodos y contenidos de la educación formal<sup>37</sup>, hicieron que se mirara a la ciudad como un potencial espacio educativo.

Hacia 1990 se consolidó el movimiento de ciudades educadoras que se inscribió además como proceso de reflexión de la educación en contextos de globalización económica y cultural, y sobre la educación ciudadana en la cotidianidad, es decir que la función de educar al hombre y al ciudadano fue una tarea ‘a lo largo de la vida’ y de otras instituciones, además de la escuela

---

<sup>36</sup> *Ibíd.*, p.22

<sup>37</sup> Ver: Sáenz, J. *Cultura ciudadana y Pedagogización de la práctica estatal...*

Ciudad Educadora, en este sentido, era una propuesta que tocaba diversos aspectos como la educación permanente, la relación entre la educación y la vida, la autoeducación o autoaprendizaje, el paso del educando receptor de conocimientos al sujeto que conquista el saber, la secularización del conocimiento, los escenarios educativos o la creciente necesidad de que cada instancia de la sociedad desarrollara su capacidad educadora. Proponía, igualmente, la compenetración de la educación con el tejido social, político y económico, con la familia y la vida municipal que llevara a asumir la educación, por un lado, como responsabilidad de cada sujeto y no como obligación, y por el otro lado, como un asunto que atañe tanto al Estado como a la sociedad civil.<sup>38</sup>

La denominada Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo en 1995, en especial en sus recomendaciones sobre desescolarizar la educación ciudadana, propuso impulsar y difundir los programas y los enfoques de ‘ciudad educadora’<sup>39</sup>, pues consideraban que

Para cumplir con la obligación educadora no será suficiente ofrecer aulas, maestros y materiales pedagógicos, ni tampoco será suficiente mostrar indicadores cuantitativos... pues esto de por sí, aunque haya ido en aumento, paradójicamente, no ha producido colombianos más justos, más honestos, o más pacíficos, o más satisfechos. Sólo podemos decir verdaderamente que hemos cumplido con nuestra tarea educadora, cuando mostremos con indicadores reales que hemos educado a los colombianos para vivir en paz, para trabajar creativamente, para respetar su dignidad personal, para convivir armónicamente con su entorno, para recrearse sanamente, para respetar su historia y proyectarse dinámicamente hacia el futuro... La educación es un proceso continuo que permite apropiarse críticamente de los saberes, competencias, actitudes y destrezas necesarias para comprender la realidad, penetrarla, valorar su universo simbólico y darle sentido a los eventos y circunstancias de su cotidianidad. Desborda los límites de la escuela y copa todos los espacios y ambientes de la sociedad.<sup>40</sup>

Colombia entró a participar de este proyecto con la inscripción de varias ciudades, siendo la experiencia más antigua la de Tabio reconocida como “ciudad educativa” en 1984. Esta participación contó con el apoyo de la Asociación

---

<sup>38</sup> Naranjo Giraldo, G., Hurtado Galeano, D. P., y Peralta Agudelo, J. A. *Tras las huellas ciudadanas*. Colombia: Instituto de Estudios Políticos, 2003, p.104

<sup>39</sup> Estas ideas provenían de la propuesta hecha por el equipo de Faure que redactó el informe “Aprender a Ser, la educación del futuro” para la UNESCO en 1973. En el informe se planteaba los temas de ‘ciudad educativa’ y de ‘educación permanente’, entendida como la “prolongación de la educación a lo largo de toda la vida del hombre [...] y se trataría de utilizar a fines educativos todos los tipos de instituciones existentes educacionales o de cualquier otra clase” (Faure et al. *Aprender a Ser. La educación del futuro*. UNESCO, 1983, p.267).

<sup>40</sup> Vasco et al. Misión, ciencia, Educación y desarrollo. *Colombia al filo de la oportunidad...* p.224

Internacional de Ciudades Educadoras -AICE-, la Organización de Estados Iberoamericanos para la Ciencia la Educación y la Cultura -OEI- y la Organización Colombiana de Ciudades Educadoras -OCE. Un criterio para la suscripción al movimiento fue el que las ciudades “estuvieran llevando a cabo programas, actuaciones y realizaciones con una voluntad educadora para sus habitantes, impulsadas desde los gobiernos locales o bien desde otras instancias o colectivos de la ciudad, en el ámbito formal o no formal”<sup>41</sup>. Así, la ciudad fue concebida desde tres posibilidades: i) la ciudad como un medio de educación en sí misma, ii) la ciudad como un espacio del cual se puede aprender y iii) finalmente la ciudad como un contenido a ser enseñado, esto es aprender la ciudad.<sup>42</sup>

Empezó a consolidarse así una práctica pedagógica desescolarizadora que venía dándose desde los años sesenta con el anuncio de tres principios: uno; la educación ya no sería de una etapa particular de la vida sino que sería permanente, dos, la escuela no era el único lugar que educa y tres; la educación era un derecho que debía garantizarse a los ciudadanos, en un proceso político que Álvarez<sup>43</sup> identificó como el paso de un Estado docente a una Sociedad educadora, no entendido como el resultado de un progreso sino como una ruptura, como un acontecimiento, en el sentido de presenciar algo singular y único.

Para Bogotá en especial, esto se vería reflejado en los programas del alcalde Mockus (1995 – 1997 y 2001 – 2003) y el énfasis puesto en la formación de ciudadanos por fuera de las instituciones formales de educación, en donde lo fundamental fue la promoción de una ‘cultura ciudadana’ la cual se expresó en la transformación de hábitos, “incrementando el cumplimiento de las normas de convivencia mediante la autorregulación y el aumento de la capacidad de comunicación”<sup>44</sup>. En el periodo del segundo gobierno del Alcalde, la ley se pedagogizó y la dimensión moral de la

---

<sup>41</sup>“*Ciudades: en la misma dirección*”. El Tiempo, 1 de junio de 1998

<sup>42</sup> Ver: Trilla, J. *La educación y la ciudad*. En: Revista Educación y Ciudad, Bogotá: IDEP, No. 2, 1997

<sup>43</sup>Ver: Álvarez, A. *Del Estado docente a la sociedad educadora ¿Un cambio de época?* Revista Iberoamericana de Educación No.26, OEI, 2001, pp. 35 - 58.

<sup>44</sup> Sáenz, J. *Cultura ciudadana y Pedagogización de la...*p.12

ciudadanía también fue resaltada como central en el país, en tanto guía principal de la conducta. La ciudadanía empezó a asumirse como una cuestión de convivencia y la cultura ciudadana estaría más allá de unas pautas cívicas de comportamiento en la ciudad, pues sería en sí la posibilidad de armonizar las regulaciones morales, legales y sociales.

En el intervalo de sus dos administraciones, las últimas reflexiones de Mockus sobre la escuela, antes de adentrarse de lleno al tema de la moral, las presentaría en la publicación *Las fronteras de la escuela*<sup>45</sup>, en la que junto con otros intelectuales que venían pensando el tema planteó el debilitamiento de la escuela como espacio exclusivo de educación refiriéndose a la interrelación del conocimiento escolar con el conocimiento extraescolar, en el que este último no sólo estaba proporcionado por las ciencias sino además por la tesis de una ‘sociedad cada vez más escolarizada’; en contraste con la tesis que sostenía otro grupo de investigación, el Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica, otro grupo de intelectuales de la educación, sobre una ‘sociedad educadora’. Las dos posturas, aunque distintas en sus perspectivas epistemológicas, señalaban la emergencia, en todo caso, de un nuevo locus de gobierno.

Estos dos grupos tuvieron representación en el primer gobierno de Mockus en el Instituto de Investigación Educativa y Desarrollo Pedagógico –IDEP-. Este Instituto tuvo como una de sus políticas articular la escuela con otros escenarios educativos, política que asumió que la función educativa no era responsabilidad exclusiva de las escuelas y la educación de las nuevas generaciones no se agotaba dentro de sus cuatro paredes, “por lo que ellas debían entrar a interactuar con otros estamentos e instituciones que sin tener como propósito explícito la educación, incidían de manera cada vez más significativa en la formación de los ciudadanos”<sup>46</sup>.

La publicación de la revista *Educación y Ciudad* del IDEP sería para Bogotá un referente de esta tendencia de la ciudad educadora y por supuesto de sus nexos con la

---

<sup>45</sup>Mockus A. et al. *Las fronteras de la escuela. Articulaciones entre conocimiento escolar y conocimiento extraescolar*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 1996

<sup>46</sup>Documento de políticas, IDEP, 1996

escuela, mostrando que la ciudad “exige novedosas soluciones, diferentes a las ofrecidas por la escuela hasta ahora. La cultura ciudadana, la civilidad y el respeto por el otro, la ciudad como escenario cultural y educativo, serán temas de obligada referencia y vivencia para transformar la escuela”<sup>47</sup>.

De igual manera la prensa haría circular la noción de ciudad educadora como nuevas formas de configuración del ‘espíritu cívico’: “Ciudad Educadora entiende el medio urbano como un espacio de convivencia, de relaciones positivas basadas en el respeto, la tolerancia y la participación. En este sentido toda la ciudad se convierte en un espacio educativo, no solo las instituciones de educación sino también las calles, los estadios y otros lugares de la ciudad pueden ser fuentes de educación ciudadana. Entonces, Barcelona se convirtió en una ciudad educadora por excelencia.”<sup>48</sup>

La “sociedad escolarizada” se ve en la figura de la ciudad educadora que se propone formar a sus habitantes desde propuestas dirigidas a incidir en el mejoramiento de la calidad de vida, “empleando estrategias pedagógicas que trasciendan lo estrictamente formal”. Para tal efecto, se asume como elemento integrador el espacio público, “sea este las plazas, los parques, las calles, es decir, todo aquello que perteneciendo a la ciudad, como espacio social sea posible de pedagogizar; [pues] el espacio físico convertido en espacio social de convivencia, genera procesos de identidad crecientes”<sup>49</sup>.

Algunos colectivos de maestros también empezaron a pensar la ciudad en sus prácticas pedagógicas, apoyados por el IDEP para el caso de Bogotá, y en relación con uno de sus postulados fundamentales: la formación ciudadana, la cual

como problema de conocimiento no es motivo de reflexión ni estudio en la escuela [...] de allí que sea un problema que esté atravesado en la cotidianidad por conflictos, actitudes y comportamientos en los que está implicada la ética [...] por eso, indagar sobre la formación ciudadana en la escuela se convierte en una necesidad pedagógica que debe traducirse en la formación de ciudadanos y

---

<sup>47</sup> Editorial. Revista Educación y Ciudad. Bogotá: IDEP, 1997, No.2, p.5

<sup>48</sup> “Ciudades en la misma dirección” El Tiempo...

<sup>49</sup> “Villavicencio: Ciudad educadora”. Miguel Venegas. E Tiempo, 4 de diciembre de 1998

ciudadanas capaces de construir ciudad e identidades particulares desde el conocimiento de la misma ciudad<sup>50</sup>

En esta experiencia pedagógica algunos colectivos de maestros expresaron la necesidad de “romper las fronteras existentes en la escuela tradicional: entre disciplinas, entre escuela y entorno; escuela y vida”<sup>51</sup> y para ello plantearon un doble movimiento: “abrir la escuela a la ciudad y proyectar la escuela en la ciudad”, en lo cual vieron modos de formación moral de los ciudadanos. El primero fue la apertura de la escuela a los problemas ciudadanos lo cual, al parecer de estos maestros, permitiría la reflexión, discusión y análisis, crítica y proposición de alternativas y el segundo; la introducción en la escuela de las formas de la democracia como generadora de participación. En este sentido la escuela fue vista ya no cómo un espacio de preparación para la vida sino como una “institución viva que debe ayudar a participar a sus alumnos en la vida de la ciudad”<sup>52</sup>, con lo que la idea de una escuela democrática era ya una ‘verdad’ instituida.

Algunas experiencias pedagógicas fueron apropiando varios discursos sobre la cultura ciudadana, la ciudad educadora y los nuevos retos de formar ciudadanos. La siguiente pregunta de un colectivo de maestros lo ejemplifica: “¿cómo podemos contribuir a la formación de buenos ciudadanos en la escuela?”<sup>53</sup> Pero los maestros ya habían tomado distancia de lo que se entendía por un ‘buen ciudadano’, aclarando que el sentido de un ciudadano “poco activo, que reivindica un discurso de ciudadanía súbdita y que se suscribe a la acatación cívica de la norma”<sup>54</sup> no era de su interés, sino por el contrario, un ciudadano activo, participativo y constituido como sujeto político.

### 1.3. *Comunidades sexuales contra la nación patriarcal: coeducación y educación para la diversidad sexual*

---

<sup>50</sup> Bogotá Martha Isabel et al. *Bogotá nuestra ciudad...* p. 2

<sup>51</sup> *Ibíd.*, p.8

<sup>52</sup> *Ibíd.*, p.39

<sup>53</sup> Ver: Albornoz et al. En Bogotá, el ciudadano soy yo: una experiencia de construcción de cultura ciudadana en un espacio escolar. Bogotá: IDEP – Colegio Compartir, 2001, p.5

<sup>54</sup> *Ibíd.*, p.12

El tercer referente de identidad que se generó en todo este proceso de reconfiguración de la ciudadanía, fue el de la comunidad sexual, que surgió a partir de las transformaciones de la institución familiar acaecidas paulatinamente desde los años 60, y de la aparición de los movimientos feministas en el país, lo que posibilitó la emergencia de una identidad sexual femenina, la primera en emerger.

A finales de los 60, por la presión de estos movimientos sociales, las organizaciones multilaterales declararon la necesidad de eliminar la discriminación de la mujer y el reconocimiento de sus derechos reproductivos<sup>55</sup>. Con estas dos normativas se abrió la discusión sobre la libertad que los individuos tendrían para decir si se deseaba tener hijos y por tanto el tema de la planificación familiar y el del aborto como uno de esos derechos. Diez años más tarde la *Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer* adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 18 de diciembre de 1979 acuñó la expresión ‘discriminación contra la mujer’ para caracterizar toda distinción, exclusión o restricción basada en el sexo “que tenga por objeto o por resultado menoscabar o anular el reconocimiento, goce o ejercicio por la mujer, independientemente de su estado civil, de los derechos humanos y las libertades fundamentales en las esferas política, económica, social, cultural y civil o en cualquier otra esfera”<sup>56</sup>.

Especialmente los artículos 5 y 10 de esa Convención, hacían referencia a lo que se esperaba promovieran los sistemas educativos:

Contribuir a modificar los patrones socioculturales de conducta de hombres y mujeres, con miras a alcanzar la eliminación de los prejuicios y las prácticas consuetudinarias y de cualquier otra índole que estén basados en la idea de la inferioridad o superioridad de cualquiera de los sexos o en funciones estereotipadas de hombres y mujeres [...] y la eliminación de todo concepto estereotipado de los papeles masculino y femenino en todos los niveles y en todas las formas de enseñanza, mediante el estímulo de la educación mixta y de

---

<sup>55</sup>Ver: ONU. *Declaración sobre la eliminación de la discriminación contra la mujer, 1967 y Conferencia internacional de derechos humanos, 1968.* Consultadas en: <http://www.un.org/womenwatch/daw/cedaw/text/sconvention.htm> y en <http://www.un.org/es/development/devagenda/humanrights.shtml>

<sup>56</sup> ONU. *Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer, 1979,* consultada en: <http://www.acnur.org/t3/fileadmin/scripts/doc.php?file=biblioteca/pdf/0031>

otros tipos de educación que contribuyeran a lograr este objetivo y, en particular, mediante la modificación de los libros y programas escolares y la adaptación de los métodos de enseñanza.<sup>57</sup>

En Colombia el asunto de la sexualidad, si bien entró por la vía de las políticas de control natal desde finales de los años 50, para regular a su vez el crecimiento de la urbanización, como se describirá en el epílogo de este trabajo, considero que quizá sea el tema de la familia el que realmente entró a problematizar el rol femenino y su vindicación - en términos ciudadanos- de derechos diferenciales, especialmente el de la no discriminación, que en Colombia fue en 1981<sup>58</sup> promulgando el principio de la igualdad del hombre y de la mujer y aprobándose en Colombia la Convención de 1979.

La familia a través de los textos escolares, continuó siendo representada como el ‘núcleo esencial de la sociedad’ y por tanto como el primer referente de pertenencia, por lo que no en vano se usaba como metáfora para ver al Estado como ‘una gran familia’ o a la escuela como ‘el segundo hogar’. En la figura de la familia los roles se asignaron a cada miembro de la familia, y en extensión a cada ciudadano, en relaciones de subordinación y de exclusión, pues cada cual habría de tener unas funciones predeterminadas, como en la relación matrimonial en la que se establece una sexualidad regulada. Decían los textos de cívica:

El marido debe protección a la mujer, y la mujer obediencia al marido. La potestad marital es el conjunto de derechos que las leyes conceden al marido sobre la persona y los bienes de la mujer. El padre es la cabeza de la familia y es además, quien ocupa el primer puesto en el orden familiar: a él le toca atender a la satisfacción de las necesidades del hogar. De este derecho primero y fundamental se deriva el derecho del padre al honor, respeto y obediencia que le debe toda la familia. La madre es, por derecho natural, la segunda cabeza de la familia: es en todo igual al padre y es su auxiliar semejante a él, es decir, su colaboradora y copartícipe en el régimen y administración de las cosas del hogar. Los deberes primordiales de los hijos son virtudes fundamentales que brotan de la misma esencia de la familia y son: respeto, obediencia, amor y gratitud. El amor y la gratitud nacen de que (sic) nadie está más íntimamente unido a los hijos que los padres, de quienes ellos recibieron la vida y la educación. Aun cuando el hijo hubiere sido objeto de graves injusticias por parte

---

<sup>57</sup> *Ibíd.*, Art. 4 y 5

<sup>58</sup> Ley 51 de 1981

de sus padres, nunca puede dejar de amarlos; y precisamente por las muestras de su amor, ha de esforzarse por provocar en ellos ese amor que le deben. Ese amor debe ser ante todo agradecido.<sup>59</sup>

En la escuela el asunto de la sexualidad apareció desde 1978 ligada a prácticas pedagógicas como la cátedra de *Comportamiento y Salud*, la *educación sexual*, la *coeducación* y la *educación para la diversidad sexual*. La cátedra de *Comportamiento y Salud* se instaló en los años 70, como una estrategia que coadyuvó a las políticas de control de la natalidad y, aspirando a dar una visión científica de la anatomía humana con ciencias como la biología y como las del comportamiento, en especial la psicología. Los textos escolares de comportamiento y salud, que ubico entre las cívicas, abordaron temas como el aborto y la homosexualidad, el primero como una cuestión admisible sólo en caso de “embarazo ilegal o cuando la vida de la madre peligraba”<sup>60</sup> y el segundo como “un desorden de la conducta sexual”<sup>61</sup>

En los 80, la llamada crisis de la institución familiar hizo evidente en las transformaciones de sus funciones frente a la comunidad y frente a la vida de pareja y las relaciones filiales, cambios que afectaron sustancialmente el papel y la situación de cada uno de los cónyuges, así como las relaciones entre los hombres y las mujeres, maridos y esposas, padres e hijos<sup>62</sup>, lo cual se refleja en el tratamiento del tema en algunos textos escolares en los que se insiste que se pertenece a una familia, pero que esta tiene diversidad de características que la hace distinta a las otras familias, aunque la hace perteneciente a una sociedad y a un país en el que cada miembro tiene roles, derechos y deberes.<sup>63</sup> El tema de la familia sigue siendo recurrente en los noventa, aunque con una representación diferente a las de las décadas del 60 y 70, cuando era muy

---

<sup>59</sup> Arbeláez Lema Federico. *Educación cívica y social. Primer año de enseñanza media*. Bogotá: Editorial Voluntad. Quinta edición. 1971, p.18

<sup>60</sup> Gómez de Marroquín Luz Ángela y Miranda. *Comportamiento y salud 1, relaciones humanas*. Bogotá: Voluntad Editores Limitada y Compañía, 1976

<sup>61</sup> Guerrero Carvajal María Eugenia, et. Al. *De la concepción a la adolescencia 1*. Bogotá: Editorial Norma. 1984

<sup>62</sup> Ver: Jiménez, Absalón. *Emergencia de la infancia contemporánea*. Universidad Pedagógica Nacional. Tesis Doctoral. 2011

<sup>63</sup> Quintero de Daza, M. *Estudios Sociales: Democracia 7*. Bogotá: Voluntad. 1989, p. 25

marcada la relación de autoridad de los padres – del padre más que de la madre – y de la subordinación de los hijos proyectándose esa figura de la familia a la relación Estado – ciudadano. Ahora la familia es considerada la primera institución de la sociedad en la que se enseñan y aprenden valores democráticos<sup>64</sup>.

Los derechos del niño y los derechos sexuales fueron una retórica de los 90. Los primeros, de los cuales venía hablándose desde 1924, y que en ocasión del Año internacional del niño en 1975 fueron explicitados en la Convención sobre los Derechos del Niño<sup>65</sup>, reconocieron jurídicamente el estatus de los niños como sujetos de derecho, y transformaron la lectura sobre la función de la familia como institución garante de derechos.

Este estatus no fue reconocido, por obvias razones, en los textos escolares de antes de los 90, aunque el tema de los derechos del niño sí aparecía en algunos de ellos: éste fue tratado dentro del tema de derecho de familia y como un asunto de deber de los padres y de la sociedad antes que como una potestad propia de los mismos niños. En cambio, el estatus de sujeto de derecho fue enfatizado en los textos escolares de los 90: “Es un deber de la familia que los niños crezcan al amparo y protección de los padres, con amor y comprensión, recibiendo una educación que favorezca el desarrollo de sus habilidades y el sentido de la responsabilidad moral y social, de modo que se eduquen en la benevolencia y la tolerancia, la amistad y la fraternidad, tal como lo establecen los Derechos del Niño.”<sup>66</sup>

Sin embargo, la escuela fue la que reemplazó esta función al considerarse el ‘primer espacio público democrático’, con lo cual se abrió la posibilidad de considerarla un microestado, tanto en su estructura organizativa como en la formas de relacionamiento entre los individuos que la habitan, y que estarían cruzadas, ya no por la relación unidireccional maestro–alumno sino por una relación ‘democrática’ de gobierno cuya normativa específica serían los derechos de los niños y los adolescentes. Con esto

---

<sup>64</sup>Castilla Martínez, M., et al. *Participar 6...*p.

<sup>65</sup> ONU. *Convención sobre los derechos del niño*, 20 de noviembre de 1989. Consultados en: <http://www.acnur.org/t3/fileadmin/scripts/doc.php?file=biblioteca/pdf/0021>

<sup>66</sup>Castilla Martínez, et al. *Participar 6...*p. 47

se diseñaron, como ya se describió ampliamente, programas de educación en derechos humanos para la escuela, de educación para la participación democrática, de convivencia escolar y de resolución de conflictos en función de ‘democratizar’ el espacio escolar.

Por su parte, los derechos sexuales reconocidos en las Conferencias Mundiales convocadas por la Organización de Naciones Unidas, particularmente la de Población y Desarrollo<sup>67</sup> y la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer<sup>68</sup>, mostraron que los derechos sexuales y reproductivos eran derechos humanos, enmarcados en la afirmación de principios tales como la opción libre e informada en todos los aspectos relacionados con la sexualidad y la reproducción, el respeto a la integridad y el derecho a no sufrir ningún tipo de discriminación ni de coerción.

En Colombia, la Constitución de 1991 representó política y jurídicamente un amplia gama de estrategias para la defensa y protección de los derechos de las mujeres, desde lo que se conoció como enfoque de equidad, al establecer la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, garantizar la protección de la familia por parte del Estado y de la sociedad.<sup>69</sup>

En adelante, todos los programas de gobierno estatal incluyeron el tema de *equidad de género* y crearon instituciones diferenciales como la *Consejería Presidencial para la Juventud, la Mujer y la Familia*, en 1994, que fue sustituida en el gobierno de Samper por la *Dirección Nacional para la Equidad de las Mujeres* que luego, en 1999, se convirtió en la *Consejería Presidencial para la Equidad en la Mujer*. Entre el 2002 y el 2006 se formuló la política nacional *Mujeres Constructoras de Paz y Desarrollo* cuyo objetivo fue "corregir los desequilibrios que en cuanto a las relaciones y a las oportunidades de desarrollo, se producen en las personas en razón de su pertenencia a uno u otro sexo o edad, o a la diversidad étnica y cultural bien sea en el interior de las

---

<sup>67</sup> ONU. *Conferencia Población y Desarrollo*, El Cairo, 1994. Consultada en: [http://www.unfpa.org/webdav/site/global/shared/documents/publications/2004/icpd\\_spa.pdf](http://www.unfpa.org/webdav/site/global/shared/documents/publications/2004/icpd_spa.pdf)

<sup>68</sup> ONU. Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer Beijing 1995. Consultada en: <http://www.un.org/womenwatch/daw/beijing/pdf/Beijing%20full%20report%20S.pdf>

<sup>69</sup> Ver: Fuentes Lya y Holguín Jimena. *Reformas educativas y equidad de género en Colombia. En equidad de género y reformas educativas*, Argentina, Chile Colombia y Perú. Santiago de Chile: Hexagrama Consultoras, FLACSO - Buenos Aires- IESCO, 2006, pp.161-203

familias, en las comunidades rurales y urbanas, en los espacios educativos, en el mercado laboral o en las organizaciones de los ámbitos político y económico”<sup>70</sup>

En la educación, el tema entró por iniciativa de mujeres activistas, entre ellas la líder sindical y directora del colegio IPARM de la Universidad Nacional, Imelda Arana. Arana fue la promotora, junto con otro grupo de maestras, de la creación de la Comisión de Asuntos de la Mujer dentro de la Asociación de Educadores del Distrito –ADE-, organización sindical del magisterio de Bogotá. La Comisión, junto con el grupo *Mujer y Sociedad* de la Universidad Nacional de Colombia, que se creó en 1985, se propuso desde 1991 la realización de procesos de sensibilización y formación docente en el tema de género, que produjo programas de formación docentes, investigaciones educativas y propuestas pedagógicas en el tema.

Los primeros estudios en Colombia acerca del papel de la mujer en la educación aparecieron en los años 80, como los de Magdala Velázquez (1984) y los del Elsy Bonilla (1989)<sup>71</sup> y si bien la equidad de género en los textos escolares surgía como tema también a mediados de los ochenta, sólo hasta comienzos de los noventa aparecieron los primeros estudios sistemáticos como los de Catalina Turbay<sup>72</sup>. En el estudio que Turbay hizo de algunos textos concluyó que estos reproducían estereotipos de género, lo cual sirvió de base para la formulación de programas cuyo propósito fue eliminar las imágenes estereotipadas que mujeres y hombres en los textos escolares, “al tiempo que se diseñaron programas educativos para promover la igualdad, la cooperación, el respeto mutuo y responsabilidad compartida entre niñas y niños, y aparecen los primeros programas de formación docente en orientación de género”.<sup>73</sup>

---

<sup>70</sup> *Ibíd.*, p.162

<sup>71</sup>Ver: Domínguez Blanco, M.E. *Equidad de género en la educación ¿Qué hemos logrado las mujeres colombianas?* Cuadernos del CES No. 13. Bogotá: Universidad Nacional, 2005

<sup>72</sup>Ver: Turbay Catalina. *Hacia la producción de textos escolares, desde una perspectiva de equidad en las relaciones de género*, Bogotá: UNICEF, 1993. Paradójicamente el estudio pionero es el de un hombre, el historiador Renán Silva, quien hizo un análisis sobre la imagen de la mujer en los textos escolares de primaria, publicado en la Revista Colombiana de Educación en 1979 (Renán Silva, “Imagen de la mujer en los textos escolares”, en Revista Colombiana de Educación, # 4, Bogotá: II semestre de 1979.)

<sup>73</sup>Domínguez Blanco, M.E. *Equidad de género en la educación...p.9.*

En el sistema educativo, en 1992, se creó el Proyecto de *Coeducación* con el fin de generar cambios en las concepciones de los maestros "haciéndolos conscientes de la discriminación de género que continúan los procesos de socialización en escuela"<sup>74</sup>. Entre 1993 y 1994 el Proyecto de *Coeducación* se amplió al territorio nacional y se integró a la formulación de políticas la mirada 'experta' de académicos para la conceptualización de la noción de *género* y su incorporación en el desarrollo de los procesos educativos. Sin embargo, en la ley 115 de 1994 sólo se hizo mención al acoso sexual como causal de mala conducta y la referencia explícita a la equidad de género se hizo en función del desarrollo integral de las personas y, en particular, de la construcción de identidad sexual: "desarrollar una sana sexualidad que promueva el conocimiento de sí mismo y la autoestima, la construcción de la identidad sexual dentro del respeto por la equidad de los sexos, la afectividad, el respeto mutuo y prepararse para una vida familiar armónica y responsable"<sup>75</sup>

El Comité para la eliminación de la Discriminación contra la mujer – CEDAW- de la ONU, en 1995 hizo una serie de observaciones al informe presentado por Colombia en 1993: "El Comité lamenta que la nueva Ley General de Educación de diciembre de 1993 no haya incluido medidas de acción afirmativa relacionadas con la educación no sexista, ni disposición alguna específicamente relacionada con las mujeres"<sup>76</sup>, lo que obligó a la *Consejería Presidencial para la Juventud, la Mujer y la Familia* a seguir impulsando programas destinados a superar los estereotipos sobre hombres y mujeres en los libros de texto y demás material escolar, y en la formación de docentes en los programas de estudio escolares.

Es así como entre 1994 y 1998, el Comité hizo recomendaciones para el diseño de lineamientos curriculares, revisión y cambio de textos escolares que promovieran la educación no sexista, y entre 1998 y 2002 la *Consejería* propuso líneas de acción en el

---

<sup>74</sup>Gutiérrez, 1994, citado en Fuentes Lya y Holguín Jimena. *Reformas educativas y equidad de género en Colombia...* p.160

<sup>75</sup>Ley 115 de 1994, artículos 13, literal d.

<sup>76</sup>Fajardo Luis Andrés. *Voces excluidas: legislación y derechos de lesbianas, gays, bisexuales y transgeneristas en Colombia*, Diakonia-Colombia Diversa: Bogotá, 2005, p.76

tema educación, que plantearon el acopio de información desagregada por sexo y el diseño de indicadores de género; análisis periódico de las Pruebas Saber y de ICFES, sensibilización en torno a los factores asociados a las relaciones de género y la deserción escolar, apoyo a madres y padres adolescentes, promoción de una educación libre de estereotipos sexistas, desarrollo de proyectos de coeducación y comprometer a las editoriales en elaboración de materiales no sexistas. Sin embargo el Ministerio de Educación no participó en el diseño de estas líneas.

La perspectiva de equidad de género también fue incluida en el *Plan Decenal de Educación* (1996 – 2005), producto de la iniciativa de varias organizaciones de la sociedad civil y se justificó al afirmarse que el sistema “reproduce prejuicios y prácticas cotidianas basadas en la idea de superioridad de uno de los sexos, por lo tanto es preciso tener en cuenta, en primer lugar, que las políticas tienen un impacto diferencial en las niñas y, segundo, garantizar los derechos educativos que consagra para ellas la ley 51 de 1981, que busca la eliminación de todas las formas de discriminación contra las mujeres”<sup>77</sup>. El Plan Decenal planteó que “la identidad cultural de la nación se logrará a través del reconocimiento de la diversidad regional, étnica, cultural, y de las diferencias de género, confesiones religiosas y origen social”.<sup>78</sup> Este bien puede ser el enunciado arquetípico de la nueva ciudadanía.

A la par aparecen las primeras versiones del *Plan Nacional de Educación Sexual*<sup>79</sup> en las que el enfoque de equidad de género no fue fundamental, pero en la versión final de 1999 se incluyó en la formulación del objetivo: “replantear los roles sexuales tradicionales, buscando una mejor relación hombre-mujer que permita la desaparición de sometimiento del uno por el otro, basados en los principios de igualdad social, jurídica y económica de ambos sexos”<sup>80</sup>.

---

<sup>77</sup>Fuentes Lya y Holguín Jimena. *Reformas educativas y equidad de género en Colombia...* p.159

<sup>78</sup> MEN. *Plan Decenal de Educación, 1996-2005...*, p.17

<sup>79</sup> MEN. *Proyecto de educación sexual para la vida y el amor. Actualización.* Colombia: MEN, 1999

<sup>80</sup> *Ibíd.*

Por su parte la serie de educación sexual publicada por el MEN, especialmente el texto AMOR-SEXO<sup>81</sup>, mencionó por primera vez el tema de la orientación sexual reconociendo la homosexualidad y la bisexualidad como parte de la experiencia sexual de los individuos. De igual manera aparecieron otros textos producidos por la Consejería y por UNICEF como el libro *Mi mamá me mima, mi papá fuma pipa: por una educación con igualdad de oportunidades para niños y niñas*<sup>82</sup> publicado en 1995 y la guía *Sexismo y Educación. Una guía para la producción de textos escolares no sexistas*<sup>83</sup> publicada en 1999 y promovida por el MEN y la Dirección de que Equidad para las Mujeres, con el apoyo de la UNESCO.

En la guía de coeducación que publicó finalmente el MEN en 1999, se insta a pensar que "Las instituciones educativas son lugares privilegiados para la formación de mentes pluralistas que valoran las diferencias como parte de la riqueza de los grupos y desarrollan la capacidad de aprovecharlas en beneficio de todos"<sup>84</sup>. La coeducación es entendida como un elemento que es importante para lograr el pleno desarrollo de la personalidad, primer fin de la educación del país.

El paso de una educación mixta, establecida en el país en los años 60, a un enfoque de coeducación a puertas del siglo XXI, es visto como un progreso, pues "no obstante la educación mixta hace referencia ala escolarización conjunta de niños y niñas en una misma aula, constituyendo la integración de las niñas en el modelo cultural masculino. Así, desde esta perspectiva, se configuran también los mecanismos discriminatorios en el ámbito ideológico de las prácticas educativas"<sup>85</sup>. Mientras tanto, el modelo de coeducación fue visto como la posibilidad de construcción de espacios reales

---

<sup>81</sup> Ortiz Umaña Germán. *Amor-sexo*. Serie Documentos especiales-Cuadernos de sexualidad. Colombia: MEN, Viceministerio de la Juventud, 1995

<sup>82</sup> Osorio Zenaida, Ospina Paulina y Ochoa Juan C. *Mi mamá me mima, mi papá fuma pipa: por una educación con igualdad de oportunidades para niños y niñas*. Colombia: Presidencia de la República, 1995

<sup>83</sup> Osorio Zenaida. *Sexismo y educación*. Colombia: Fondo de Naciones Unidas, 1999

<sup>84</sup> Espinosa Giraldo Adriana. *Guía de Coeducación*. Colombia: Ministerio de Educación nacional, 1999, p.6

<sup>85</sup> *Ibíd.*, p.26

de “igualdad de oportunidades y de respeto e integración de las diferencias entre hombres y mujeres”<sup>86</sup>.

La coeducación estará en la línea de lo propuesto por los discursos *psi*, pero también dentro de las estrategias de la racionalidad política del liberalismo avanzado, en tanto que se muestra como parte de un “un modelo cultural más amplio que incluye tanto los valores femeninos como los masculinos”, lo que le da un tono democrático, para lograr que “las personas se descubren en su obra, se autodeterminen, tengan unas mismas garantías de desarrollo de sus potencialidades y puedan construir una vida de sensibilidad compartida y responsabilidad solidaria”<sup>87</sup>. La coeducación será así una intervención intencional para modificar comportamientos considerados inequitativos en consideración al género y ello entrará a la escuela a través del fomento de procesos participativos, democráticos y autónomos, los cuales además deberían tener en cuenta criterios que estuvieran acorde con criterios de equidad de género, como por ejemplo:

El proceso integración de nuevos estudiantes y docentes al sistema educativo, la participación igualitaria de alumnos y alumnas en elección del consejo directivo, la participación igualitaria de profesoras y profesores en elección del consejo directivo, la participación igualitaria y madres y padres en el mismo estamento, la participación proporcional de profesoras y profesores en el consejo directivo y en el consejo académico, la participación igualitaria de alumnas y alumnos en el consejo de estudiantes, la participación proporcional que madres y padres en la asociación de padres de familia y la participación proporcional de madres y padres en el consejo de padres de familia<sup>88</sup>.

El respeto por la diferencia entre hombres y mujeres, los iguales niveles de exigencia y calidad en cuanto rendimiento académico de alumnos y alumnas, iguales criterios y prácticas normativas y de promoción para alumnos y alumnas para que se contribuyera a superar los estereotipos de la orientación escolar y profesional, que se construyan procesos de comunicación que no reproduzcan las atribuciones tradicionales a los géneros como rasgos intrínsecos y naturales y que se construyan procesos de

---

<sup>86</sup> *Ibíd.*

<sup>87</sup> *Ibíd.*

<sup>88</sup> *Ibíd.*, p.45

comunicación, serían baluartes para posibilitar la convivencia armónica respetuosa de hombres y mujeres.

Romper el androcentrismo, desarrollar la capacidad de los estudiantes para un análisis crítico de los roles tradicionales femenino y masculino, respetar y fomentar el respeto por la diversidad y evitar la tradición de valores estereotipos de género, revalorar lo femenino, fomentar la tolerancia, el respeto y revaloración de las diferentes creencias e ideas para evitar las relaciones de dominación entre las personas. La autonomización tendrá también una perspectiva de género revalorando lo femenino y “una enseñanza de valores que permite la construcción del autonomía en las mujeres [...] que prepare a mujeres y hombres para la vida del ámbito público y privado y que brinde los elementos para que construyan un proyecto de vida propia sin estereotipos de género”<sup>89</sup>.

Ahora bien, a finales de los 90, y paralelo a la normatividad nacional e internacional, cuya perspectiva estuvo atravesada por la de equidad e igualdad de oportunidades, los estudios sobre género y las reflexiones de organizaciones sociales giraron en una nueva dirección que desvinculó la categoría de ‘género’ al de ‘mujer’ y profundizó en la noción de ‘diversidad sexual’. Así se empezó a hablar de ‘opción sexual’, ‘orientación sexual’<sup>90</sup>, y de ‘feminidades y masculinidades’ desde proyectos como el de *Arco Iris* dirigido por Ángela María Estrada, en el 2001 con el apoyo de la Consejería para la Equidad de la Mujer, Compensar, El Departamento Administrativo de Bienestar Social-DABS, El Instituto Pensar, la Casa de la Mujer y la Universidad Central. El proyecto produjo una serie de fascículos denominada EDUGENERO destinada a la formación docente y que se proponía brindar elementos para cambiar las relaciones de género en la Institución Escolar<sup>91</sup>.

---

<sup>89</sup> *Ibíd.*, p.90

<sup>90</sup> En el 2003 la Comisión de Derechos Humanos de Brasil ante la ONU propuso que la orientación sexual fuera considerada como un derecho, lo cual a pesar de obtener respaldo de un buen número de países, no fue aprobado en primera instancia y se pospuso su discusión para la sesión del 2005, año en que tampoco fue abordado. (Fajardo Luis Andrés. *Voces excluidas: legislación y derechos de lesbianas, gays...*). A la fecha no existe normatividad Internacional que consagre la orientación sexual y la identidad de género como derecho.

<sup>91</sup> Domínguez Blanco, M.E. *Equidad de género en la educación...*

La incursión de la noción de ‘diversidad sexual’ abrió el espectro de las reivindicaciones sexuales frente a prácticas de discriminación y se dio un despliegue de ‘acciones afirmativas’ definidas como “políticas o medidas dirigidas a eliminar desigualdades o lograr una mayor representación de grupos discriminados”<sup>92</sup>. Las llamadas minorías sexuales se expresaron de manera organizada en movimientos de LGTB, (Lesbianas, gays, transexuales y bisexuales) y en Colombia hicieron su aparición jurídica en sociedad a comienzos de la década del 2000,<sup>93</sup> con la participación política y la demanda de reconocimientos, en tanto ciudadanos, de ciertos derechos que especialmente tendrían que ver con los reconocidos a parejas homosexuales, como derecho a celebrar legalmente su unión marital, a adoptar, etc.<sup>94</sup>, pero sobre todo hizo visibles prácticas de discriminación violenta a este grupo

El trabajo de 1995 de Juan Pablo Ordoñez “No Human Being is Disposable: Social Cleansing, Human Rights, and Sexual Orientation en Colombia” llamó la atención sobre la mal llamada “limpieza social” o crímenes extrajudiciales y la violencia por prejuicios basados en la orientación sexual o identidad de género sucedida en varios lugares del país. En un informe de la ICCHRLA (1996) se mencionan asesinatos extrajudiciales, la acción de escuadrones de “limpieza

---

<sup>92</sup> Serrano José Fernando. Cartilla Por una Ciudad de Derechos. Lineamientos Generales de la Política Pública para la Garantía Plena de los Derechos de las personas lesbianas, gays, bisexuales y transgeneristas - LGBT- y sobre identidades de género y orientaciones sexuales en el Distrito Capital. Bogotá: Secretaría Distrital de Planeación, 2008

<sup>93</sup> La Política Pública LGBT, no está caracterizada desde un acto legislativo en la figura de ley sino del Decreto 608 de 2007, primero y posteriormente en el Acuerdo 371 de 2009, y que establecen “lineamientos de política pública para la garantía plena de los derechos de LGTB, sobre identidades de género y orientaciones sexuales”. Cabe anotar que son exclusivamente de regencia en Bogotá, pero que son vistas por las comunidades LGTB como un avance en el país. La homosexualidad se destipificó como delito en 1980, el actual Código Penal Colombiano reconoce como causal de ‘mayor punibilidad’ la conducta resultado de motivaciones discriminatorias por orientación sexual. (Fajardo Luis Andrés. *Voces excluidas: legislación y derechos de lesbianas, gays,...*). Ha sido en mayor grado la jurisprudencia la que ha reconocido los derechos sexuales.

<sup>94</sup> Múltiples sentencias de la Corte Constitucional falladas en acción de tutela terminaron reconociendo derechos matrimoniales de personas del mismo sexo (C-075 de 2007), derecho de las parejas del mismo sexo a la afiliación del compañero o compañera al régimen de salud (Sentencia C-811 de 2007) y el derecho a la sustitución pensional para las parejas del mismo sexo (Sentencia C-336 de 2008). Estas sanciones están antecedidas por jurisprudencia que proviene de la década del 90 como la que señala la protección de homosexuales privadas de la libertad (T-1096 de 2004), la libertad de expresión referida a los reinados de travestis (Sentencia T-268 de 2000), el libre desarrollo de la personalidad referida al cambio de condición sexual de transexuales y transgeneristas en documento de identidad (T-594 de 1993 y T-504 de 1994) (Ver: Serrano José Fernando. Cartilla Por una Ciudad de Derechos...). El derecho a la adopción de niños por parejas homosexuales es hoy arduo objeto de discusión jurídica.

social”, las detenciones arbitrarias y las amenazas de muerte contra personas homosexuales y transgeneristas. En 1997 Germán Rincón, activista Colombiano por los Derechos Humanos presentó ante la Comisión de Derechos Humanos de las Naciones Unidas, en un informe sobre el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, la situación de vulneraciones de derechos de personas de los sectores LGBT, Mujeres y personas Afrocolombianas.<sup>95</sup>

Organizaciones como Colombia Diversa, creada en el 2004, en su informe sobre Derechos Humanos señalaba tres tipos de vulneraciones al derecho a la educación: El primero es la existencia de “reglamentos escolares que consignan expresa o tácitamente sanciones para las personas LGBT”<sup>96</sup> como el contenido del manual de convivencia de un Colegio de Barranquilla “comportamientos anticonvencionales muy graves: [...] Practicar dentro o fuera del plantel el homosexualismo o acoso sexual realizado con actos que sean comprobados y causen escándalo desmeritando la buena imagen del colegio”<sup>97</sup>. Otro tipo señalado es la indiferencia institucional ante la deserción escolar de personas LGBT y el tercero son las expresiones discriminatorias de autoridades educativas<sup>98</sup>.

El primer periodo de gobierno de Álvaro Uribe, (2002 – 2006) estableció líneas de acción referidas a diseñar y promover una programa nacional de educación en género y diversidad, la elaboración de un boletín sobre pedagogía en género, y la concertación con las editoriales para la publicación de textos sin sesgos sexistas. El enfoque de género en el campo de la educación apareció en el objetivo del programa diseñado por la Consejería Presidencial para la Equidad de la Mujer:

fomentar en todos los espacios en nuestra sociedad una educación para la vida que promueva el aprecio por la diversidad, la tolerancia y el respeto a las diferencias de género de las personas, así como garantizar con igualdad y equidad, en todos los niveles, tipos y modalidades educativas, atención específica a las niñas y a las mujeres, para ampliar su participación y desempeño

---

<sup>95</sup> Serrano José Fernando. Cartilla Por una Ciudad de Derechos... pp.12-13

<sup>96</sup>Fajardo Luis Albarraçín Mauricio. Situación de los Derechos Humanos lesbianas, gays, transgeneristas y bisexuales Colombia... p.42

<sup>97</sup>Ibíd., p.42

<sup>98</sup>La publicación Homofobia y convivencia en la escuela, resultado de una investigación sobre prácticas de discriminación sexual en colegios de Bogotá, abrirá la discusión sobre la posibilidad de formar en ciudadanía desde el respeto a la diversidad sexual en las escuelas. (Ver: Cantor Eric. Homofobia y convivencia en la escuela. Bogotá: UPN- Corporación Promover la Ciudadanía, 2007)

en todos los campos de la actividad humana, con un sentido de justicia al margen de prejuicios y discriminaciones<sup>99</sup>

Ya el “embrujo autoritario”<sup>100</sup> ha tenido sus propios análisis, pero para el tema que nos ocupa debo señalar, aunque de manera tangencial, la divergencia/convergencia entre la política de *seguridad democrática* de Uribe y el supuesto avance de los derechos, como el de esta política de género. En primer lugar hay que recordar que el gobierno de Uribe nunca aceptó que en el país existiera un conflicto político armado, argumentando que más bien lo que había era un *terrorismo* que para él habría “sido el verdadero obstáculo para la profundización de la democracia en el país y la instalación de la paz”<sup>101</sup>. El único conflicto reconocido era “el de la vida diaria y que es el que nos obliga a trabajar en este estímulo a las competencias ciudadanas” el cual no puede eliminarse sino administrarse para que produzca efectos positivos

Nuestro mundo cada vez más interdependiente por esta revolución de las comunicaciones, es un mundo que nos mantiene en permanente conflicto. Y hay dos opciones: o manejamos constructivamente el conflicto y ese manejo constructivo nos lleva a producir un mejor resultado para la sociedad diariamente, o lo manejamos destructivamente y nos mantenemos sumidos en peleas parroquiales y estancamos el progreso de la sociedad. ¿Para qué es el estímulo a las competencias ciudadanas? Para el manejo constructivo del conflicto, que se deriva de la creciente interrelación e interdependencia de todos los actores sociales.

Así las cosas, se identificó un enemigo: el terrorismo. La política de seguridad democrática planteó entonces que existía la necesidad de fortalecer las actividades y presencia de los órganos de seguridad a lo largo del territorio nacional, y que al mismo tiempo debía ser la sociedad y no sólo los órganos de seguridad quien debía colaborar para obtener un éxito militar satisfactorio frente a los ‘grupos terroristas’, en el que sólo incluyó a la guerrilla pero no a los grupos paramilitares. Recuérdese que estos

---

<sup>99</sup> Citado en: Fuentes Lya y Holguín Jimena. *Reformas educativas y equidad de género en Colombia...*p.163

<sup>100</sup> Me refiero al título del libro de Paredes Natalia (Edit.). *El embrujo autoritario*. Primer año de gobierno de Álvaro Uribe Vélez. Bogotá: Plataforma Colombiana de Derechos Humanos, Democracia y Desarrollo, 2003

<sup>101</sup> Discurso de Álvaro Uribe Vélez, pronunciado en la instalación del Foro Nacional de Competencias Ciudadanas realizado por el Ministerio de Educación Nacional, octubre 25 de 2004

sucedieron a las cooperativas de vigilancia privada – *Las Convivir*- cuya oferta fue la seguridad ‘ciudadana’ sobre todo de grandes empresarios y terratenientes.

Esto genera unas preguntas: ¿Se renovaba la política de seguridad nacional de los años 60 y 70 implementadas contra el comunismo? ¿O se trató de una nueva forma de gestión de la seguridad? La seguridad hoy tiene un estatus distinto al de los Estados Modernos, y en especial del Estado Benefactor que era básicamente un Estado de Seguridad, o mejor; la seguridad era una tecnología de gobierno de ese tipo de Estado, que ostentaba además el monopolio de la fuerza Sin embargo la historia Latinoamericana ha mostrado que esa forma de Estado fue postergada en la mayor parte de sus países.

Sin haberla experimentado plenamente Colombia se vio, desde una nueva racionalidad de gobierno, en medio de estrategias de internacionalización de la información, la economía, la cultura y aún de la guerra misma en la que la relación globalización-democracia impulsó otras formas de administrar la seguridad. En esa nueva racionalidad, el Estado simplemente velará porque la mayor parte de individuos puedan autorregularse, gestionar sus propios riesgos y se asegurasen a sí mismos.

La seguridad, hasta el Estado de Bienestar, implicaba en el ámbito institucional; un sistema de defensa contra las amenazas externas e internas del orden político y social, y en el jurídico; la integridad de los derechos humanos, cuya protección corresponde al Estado, pero la tesis de Bodemer plantea que en un mundo globalizado los déficit de legitimación y representación de la soberanía o autonomía del Estado se relacionan con una creciente desconfianza de sectores intermedios entre el Estado y la Sociedad, tal como los partidos políticos y los movimientos de presión, lo que ha provocado nuevas formas de participación política. Bodemer afirma que este fenómeno ha producido también un nuevo autoritarismo “visible en el surgimiento de nuevos líderes populistas *outsider*, nacionalismos étnicos, en nuevas corrientes de la derecha, en un regionalismo

separatista y en un fundamentalismo religioso tanto en Europa como en América Latina»<sup>102</sup>.

En esa nueva racionalidad política de un Estado Neoliberal, la generación del riesgo<sup>103</sup>, como peligro o amenaza permanente, aparece como uno de los objetivos centrales de gobierno, que obliga a las personas a aceptar inclusive una dirección autoritaria con tal de ver cumplida la promesa de disminuir el riesgo y el peligro bien sea económico, social o político. Pero el individuo ahora responsable de gestionar sus propios riesgos entre ellos lo que ‘amenazan’ esa seguridad, pero no lo hace solo sino que acude a un ‘mercado’ de la vigilancia, la justicia y la defensa de esa seguridad en el campo de la democracia, un mercado que ya no es de fuero exclusivo del Estado, sino que este es una fuente más.

La oferta de la política de *seguridad democrática* puso su centro en el miedo a la amenaza de la seguridad, sensación que se basó principalmente en el conflicto armado interno, además de la generada por las situaciones económicas, sociales y culturales provocadas por la globalización, y compartida con los países de la región. La política de seguridad democrática supeditó las políticas de derechos humanos a ella, porque prometer y aceptar la promesa de la seguridad implicaba un precio: arrogarse y otorgar la concentración de poder y con ello la definición de qué derechos privilegiar en la defensa y garantía de los mismos, lo cual estratégicamente situó a la seguridad, como ‘derecho’ por encima de los demás. No sobra decir que ese argumento se alinderó con la Ley patriota que EE.UU emitió luego del acontecimiento del 11 de septiembre de 2001.

---

<sup>102</sup>Bodemer Klaus. Democracia y seguridad en un mundo globalizado y de riesgos. Algunas anotaciones. En: Quórum. Revista de pensamiento iberoamericano. Otoño No. 12, Universidad de Alcalá, Madrid, España, 2005, pp. 126-139, p.131

<sup>103</sup> La noción de riesgo no es asumida aquí como una consecuencia negativa de la industrialización que se exagera en el mundo post-capitalista (como lo analizan los sociólogos de la modernidad reflexiva como Beck, Giddens o Bauman) sino como lo plantearon algunos discípulos de Foucault (Ewald, Dean, Miller, Rose, Rabinow, O’Malley, Lazzarato, Donzelot, Procaccio y Lemke) en tanto no se preguntaron qué es el riesgo sino como funcionan las tecnologías del riesgo. Ver: Castro-Gómez Santiago. Historia de la gubernamentalidad...pp.229-266)

Es por esta postura<sup>104</sup>, que junto con el señalamiento que hiciera el mismo presidente sobre el carácter de ‘aliadas del terrorismo’ de algunas ONG defensoras de derechos humanos en Colombia, en la versión preliminar del diseño de los estándares de competencias ciudadanas se excluyera un eje específico referido al tema de los derechos humanos, el cual resultó formulado como tema ‘trasversal’ a los otros tres ejes. Así el eje de convivencia y paz se redujo al tema del conflicto ‘cotidiano, el de participación y responsabilidad democrática en temas que afianzaron sobre todo la responsabilidad individual y el eje de *pluralidad, identidad y valoración de las diferencias* concentró el tema de los derechos, especialmente los culturales, diluyendo los políticos, económicos y sociales.

En este período, entre el 2002 y el 2006, como ya he señalado anteriormente, se publicaron los últimos lineamientos curriculares correspondientes al área de Ciencias sociales los cuales incorporan de manera decidida el enfoque de género, a diferencia de los de Democracia que sólo hicieron alusión al voto femenino, y a los de Ética y Valores que incorporaron la idea de que la afectividad, estereotipo femenino, no puede estar separado de lo cognitivo –estereotipo masculino-, y que la sexualidad es “una dimensión cultural más que biológica del ser humano”.<sup>105</sup> La política de estándares de competencias, especialmente los de ciencias naturales y sociales, entran en el uso del ‘lenguaje incluyente’, haciendo énfasis en el cuidado del cuerpo, en las decisiones relacionadas con la sexualidad y la reproducción y en una postura crítica frente los papeles tradicionales de género y sus vivencias. Finalmente el discurso sobre la diferencia y el respeto por la diversidad apareció en la definición del tercer eje de las competencias ciudadanas, *pluralidad, identidad y valoración de las diferencias*, en el que la idea de diferencia se relacionó con una noción de diversidad más amplia y con la

---

<sup>104</sup>La socialización de los estándares de competencias ciudadanas, tuvo dos voces ‘públicas’ la del ex alcalde Antanas Mockus, quien como hemos visto representa de alguna manera una tendencia discursiva sobre la educación ciudadana fundamentada en una ética cívica y la del presidente Álvaro Uribe, quien por su mismo discurso, podría afirmarse que representa la de la educación cívica de tinte patriótica y nacionalista. ¿Dos versiones de un mismo dispositivo de ciudadanía? quizá valga la pena indagarlo en futuras investigaciones.

<sup>105</sup>Lozano Rocío et al. Lineamientos Curriculares en Educación Ética y Valores Humanos... p.67

identificación de prácticas de discriminación en relación con el origen cultural, el género, la edad, la religión, lo social o limitaciones individuales. Se promovió la necesidad de conocer y respetar los derechos de aquellos grupos a los que históricamente se les han vulnerado (mujeres, grupos étnicos minoritarios, homosexuales, etc.) y esta vez se amplió la noción de orientación sexual, al enunciar en primera persona para los grados de octavo y noveno que “comprendo que la orientación sexual hace parte del libre desarrollo de la personalidad y rechazo cualquier discriminación al respecto”.<sup>106</sup>

Todo el asunto de la identidad de género y la constitución de comunidades en torno a ello, históricamente transitando de las reivindicaciones feministas hasta las del hoy movimiento LGBT, plantea, como bien lo proponían los profesionales de la ONG PROFAMILIA<sup>107</sup>, que los derechos sexuales y los derechos reproductivos fueran considerados “los más humanos de todos los derechos y representan el pilar fundamental para el ejercicio de la ciudadanía, entendida más allá de la simple posibilidad de tomar decisiones en el ámbito público (elegir y ser elegido); ya que implica la posibilidad de mujeres y hombres de tomar decisiones autónomas sobre su propio cuerpo y vida en los campos de la sexualidad y la reproducción”<sup>108</sup>. Esto hizo posible que la forma ‘ciudadanía’ ya no estuviera sólo en el campo de “lo público” sino que, como efecto de la desmultiplicación de la figura única de la ciudadanía jurídica hacia las *diversas identidades*, se ramificara a la esfera íntima del sujeto, terreno en donde la lucha se plantea por preservar esta esfera de la intromisión del Estado, a la vez que se demanda de él reconocimiento del ejercicio de unos derechos que amparan esa misma intimidad.

---

<sup>106</sup> MEN. Formar para la ciudadanía si es posible, Colombia: MEN, 2004, p.23

<sup>107</sup> Esta ONG se creó como Asociación en 1965 con la finalidad de orientar a la mujer en temas de planificación familiar, salud sexual y reproductiva. Más tarde en 1985, crea programas de clínica para el hombre y en 1986 crea el programa de Consultoría Jurídica Familiar para promover la garantía de derechos sexuales y reproductivos y en los 90 crea el programa para Jóvenes entre 12 y 19 años y participó en la delegación colombiana en la Conferencia de Beijing, crea el programa para padres y madres adolescentes, en la década del 2000 incorpora el tema de las orientaciones sexuales y de víctimas de violencia sexual, violencia intrafamiliar y realiza durante varios momentos la encuesta nacional de demografía y salud. (Ver: [http://www.profamilia.org.co/pdfs/historia\\_profamilia.pdf](http://www.profamilia.org.co/pdfs/historia_profamilia.pdf))

<sup>108</sup> Quintero, Alexandra. *Guía para la formación en Derechos Sexuales y Reproductivos para población en situación de desplazamiento con énfasis en violencia intrafamiliar y delitos sexuales*. Bogotá: PROFAMILIA – Defensoría del pueblo – OIM, 2006, p.12

1.4. *Comunidad educativa y relación intergeneracional contra la sociedad adultocéntrica: el desplazamiento del alumno y la soberanía del joven sujeto de derecho*

El cuarto referente nuevo de identidad y pertenencia, será la misma comunidad educativa en la que la dimensión generacional se constituye en referente aglutinador. En la escuela la entrada de estos discursos de la diversidad se entrecruzan en un *performance* en el que ella misma es el centro de una comunidad: la educativa, que congrega ya no sólo a maestros y alumnos, sino que integra a padres de familia, empresarios del sector donde se ubica la escuela y otras organizaciones de la localidad.

La comunidad educativa en el artículo 68 de la Carta Magna, sería una nueva figura a la que le correspondería participar en la dirección de las Instituciones Escolares. El artículo 6º de la Ley 115 de 1994, señaló como debía estar conformada: por estudiantes, educadores, padres de familia, egresados, directivos docentes y administradores escolares, quienes deberían participar en adelante en el diseño, ejecución y evaluación del PEI.

Esto pareció suficiente para prometer una identidad y la generación de un sentido de pertenencia a algo que supuso hacía distinta a la escuela, su apertura democrática, lo que al mismo tiempo le exigía participar de la construcción de propias búsquedas, es decir de la gestión de sí misma. Es una nueva forma de escuela en la que circuló la demanda de mutar de una institución de la unicidad a una institución heterogénea, de una institución excluyente a una inclusiva, capaz de reconocer la diversidad étnica, sexual y cultural. Esto produjo nuevas formas de ser maestro y de ser alumno, este último suspendido en nuevas categorías que le significaron otras comprensiones al propio maestro, pues el sujeto que la escuela había formado para el trabajo y para la ciudadanía durante casi dos siglos, no era ya sólo un ‘alumno’ sino ante todo era ahora no sólo un ‘sujeto de derechos’, jurídicamente identificado, sino además un ‘sujeto cultural’, que se reivindicaba desde su etnia, su género, su religión pero además por su

edad. Así ser niño, adolescente y joven definió un estatuto adicional a esas otras condiciones de singularidad que otorgaron los discursos de la diversidad.

Si bien desde 1965, la Asamblea General de la ONU aprobó la "Declaración sobre el fomento entre la juventud de los ideales de paz, respeto mutuo y comprensión entre los pueblos"<sup>109</sup>, en la que se subrayaba la importancia del papel que desempeñaba la juventud en el mundo contemporáneo, pasaron dos décadas para que el pronunciamiento del Año internacional de la Juventud "Participación, desarrollo y paz", en 1985, provocara la aprobación de directrices aplicables a la planificación de nuevas medidas complementarias apropiadas en el ámbito de la juventud.

En 1989 se reconocía jurídicamente los derechos de la niñez en la Convención Internacional de los derechos del niño que entendió por niño "todo ser humano menor de 18 años de edad, salvo que, en virtud de la ley que le sea aplicable, haya alcanzado antes la mayoría de edad"<sup>110</sup>. La Convención, estableció la participación como un derecho (artículos 12 al 15, el subrayado es mío) que al decir de UNICEF generaría condiciones para que niños, niñas y adolescentes tuvieran en *forma explícita* el derecho a la ciudadanía, incluido el derecho a votar, y pudieran desarrollar sus propias capacidades para contribuir en la familia, comunidad y sociedad

Sin embargo la especificidad de la noción de joven hizo que se generaran marcos jurídicos específicos. Con la creación, en 1992, de la Organización Internacional de la Juventud se impulsaron nuevas iniciativas como la de la Asamblea General del Programa de Acción Mundial para los jóvenes, en 1996<sup>111</sup>, que diseñó una estrategia internacional para tratar de resolver los problemas de la juventud y aumentar sus oportunidades de participación en la sociedad. La Asamblea General también invitó a que una Conferencia Mundial de Ministros responsables de la Juventud que se llevase

---

<sup>109</sup> ONU. Declaración sobre el fomento entre la juventud de los ideales de paz, respeto mutuo y comprensión entre los pueblos. 1965, consultado en: <http://www.ordenjuridico.gob.mx/TratInt/Derechos%20Humanos/INST%2014.pdf>

<sup>110</sup> ONU. Convención Internacional de los derechos del niño, 1989, consultada en: <http://www.acnur.org/t3/fileadmin/scripts/doc.php?file=biblioteca/pdf/0021>

<sup>111</sup> ONU. Asamblea General del Programa de Acción Mundial para los jóvenes, 1996, consultada en: <http://www.cinu.org.mx/temas/desarrollo/dessocial/integracion/pmaccion2000beyond.pdf>

acabo en Portugal (Lisboa), en 1998, específicamente para tratar la aplicación del Programa de Acción Mundial, el cual empezaría a ser ejecutado del año 2000 en adelante.

La Asamblea instó a los Estados miembros a fomentar la participación activa de los jóvenes en todas las esferas de la sociedad y en los procesos de decisión. Se convocaron a cuatro períodos de sesiones del Foro Mundial de la Juventud, el primero ya se había celebrado en Viena en 1991, el segundo se llevó a cabo en 1996 también en ese país, el tercero se celebró en Braga, Portugal, en 1998 y el cuarto tuvo lugar en Senegal en 2001, con el tema “habilitar a la juventud para la acción”<sup>112</sup>. En todas las sesiones se plantearon diversas estrategias enfocadas a mejorar las condiciones de los jóvenes y se constituyeron en espacio de comunicación entre organizaciones juveniles y los distintos organismos de la ONU, que promovieron en adelante este tipo de eventos y desarrollaron diversas estrategias para impulsar la participación juvenil:

Entonces, ¿por qué la participación juvenil es importante? Bueno, primero que nada ¡es un derecho! Los jóvenes tienen el derecho de participar plenamente en la sociedad y expresar sus opiniones sobre los asuntos que repercuten en sus vidas. Si se alentara a los jóvenes para que participen plenamente en la sociedad, tendrían mayor conocimiento de sus derechos, y serían ciudadanos más responsables. Las sociedades democráticas y tolerantes están sostenidas por ciudadanos que hacen uso de su formación para participar. De tal manera, la participación se convierte en una inversión para el futuro del país.<sup>113</sup>

Finalmente en el 2005 se realizó la Convención Iberoamericana de Derechos de los Jóvenes “con el espíritu de reconocer a los jóvenes como sujetos de derechos, actores estratégicos del desarrollo y personas capaces de ejercer responsablemente los derechos y libertades que configuran esta Convención”<sup>114</sup>. La presente Convención consideró bajo las expresiones ‘joven’, ‘jóvenes’ y ‘juventud’ a todas las personas, nacionales o

---

<sup>112</sup>Consultado en: <http://www.un.org/esa/socdev/unyin/documents/spanishtoolkit.pdf>

<sup>113</sup>ONU. Haciendo realidad los compromisos, Guía Juvenil para evaluar políticas nacionales en juventud. Departamento de Asuntos Económicos y Sociales, 2004, p. 58, consultada en: <http://www.un.org/esa/socdev/unyin/documents/spanishtoolkit.pdf>

<sup>114</sup> Organización Iberoamericana de Juventud. Convención Iberoamericana de Derechos de los Jóvenes, Madrid, 2005, consultada en: [http://www.unicef.org/lac/CIDJpdf\(3\).pdf](http://www.unicef.org/lac/CIDJpdf(3).pdf)

residentes en algún país de Iberoamérica, comprendidas entre los 15 y los 24 años de edad y reconoció que esta población era “sujeto y titular de los derechos”.<sup>115</sup>

Todas estas políticas partieron de una idea universal de joven como un sujeto ‘bueno’ pero a la vez potencialmente ‘peligroso’ pues se le signaron características, inclusive legitimadas por saberes disciplinares, como el ser irresponsable, vago, rebelde, ‘vulnerable’ en ‘condición de riesgo’, afectados en algunos casos por problemas de violencia y adicciones, y como poco participativos y solidarios, y apáticos políticamente, por lo que en cada uno de los programas se buscaría precisamente volverlos participantes, responsables, solidarios, etc. Así, cada nueva definición de identidad ciudadana se hace creando una rejilla de atributos que marca una diferencia entre lo admisible y lo no admisible. Y la “juventud” se configura como un *objeto de discurso* (objeto de estudio, objeto de enunciación, objeto de institucionalización, objeto de intervención), como en otro tiempo se constituyera “la infancia” como objeto. Pero esta *objetivación* no ocurre sin un proceso correlativo de *subjetivación*: empoderamiento de los grupos, legitimación de sus demandas, visibilidad de sus “necesidades”; individualización de modos de ser y hablar, e intensificación de sus resistencias y disidencias.

En Colombia la participación política de los jóvenes devino constitucional gracias al movimiento de la ‘séptima papeleta’, integrado por organizaciones juveniles provenientes de diversos sectores que “convocaban a una Asamblea Nacional Constituyente de representación popular”<sup>116</sup>. La participación de algunos jóvenes en la Constituyente derivó en el reconocimiento expreso de la participación juvenil, consagrada luego en el artículo 45 de la CPC, que señaló que “el Estado y la Sociedad garantizan la participación activa de los jóvenes en los organismos públicos y privados que tengan a cargo la protección, educación y progreso de la juventud”<sup>117</sup>

---

<sup>115</sup> *Ibíd.*, p.11

<sup>116</sup> Zapata, Carlos. *Del dicho al hecho: Algunas Nociones sobre ciudadanía juvenil y su realidad en Colombia*. Revista de Estudios sobre juventud. Vol.6 No.16, pp. 28 -45. México: Instituto Mexicano de la Juventud, 2002, p.40

<sup>117</sup> CPC, Art. 45

Todo estuvo dado para “dar” a los jóvenes a su propio destino, nadie dudó de que no fuesen capaces de autogobierno, y se denominaron sujetos plenamente ciudadanos. Así, durante este período se hizo visible el interés por la juventud ya no sólo en la escuela sino como actor político y social<sup>118</sup>, en tanto sujeto participativo y de derechos sociales. Es así como el 4 de julio de 1997 se expidió la ley 375, o Ley de la Juventud, cuya finalidad fue la de “promover la formación integral del joven que contribuya a su desarrollo físico, psicológico, social, y espiritual. A su vinculación y participación activa en la vida nacional, en lo social, lo económico y lo político, como joven y ciudadano. El Estado debe garantizar el respeto y promoción de los derechos propios de los jóvenes que le permitan participar plenamente en el progreso de la Nación”<sup>119</sup>.

Esta ley consideró joven a la persona entre los 14 y los 26 años de edad por lo cual una franja de esta población se supone está escolarizada. Así mismo, entendió la juventud como el cuerpo social dotado de una considerable influencia en el presente y en el futuro de la sociedad, que podrían asumir responsabilidades y funciones en el progreso de país y se le reconoció, por tanto, el derecho a vivir la adolescencia y la juventud como una etapa creativa, vital y formativa. Los jóvenes son así reconocidos expresamente como sujetos de derecho, para lo cual desde esta política de juventud se “crearon condiciones que fortalecieron la capacidad del Estado y la sociedad para reconocerlos ciudadanos plenos”<sup>120</sup>.

Temas como el tiempo libre, el acatamiento de la Constitución y las leyes, la solidaridad, el respeto a la autoridades legítimamente constituidas, la participación en la vida cívica, política, económica y comunitaria del país, que antaño fueran parte de los planes de estudio, las disciplinas escolares, los textos escolares de civismo, y los

---

<sup>118</sup>Herrera et al, señalan que desde 1968 se venía pensando en la atención institucional para este grupo poblacional apareciendo unas primeras políticas estatales en la educación, el deporte y la recreación, así como en la capacitación al trabajo y la inserción en el mercado laboral desde los 80, (Ver: Herrera Martha et al. *La Construcción de Cultura política en Colombia. Proyectos hegemónicos y resistencias culturales...* p.231) pero fue la Ley de Juventud la que los ubicó como actores responsables de su propio destino.

<sup>119</sup> Ley 375 de 1997, Art. 2

<sup>120</sup> Herrera et al. *La Construcción de Cultura política en Colombia. Proyectos hegemónicos y resistencias culturales...*p.232

programas gubernamentales de intervención; ahora se hacían ley y se prescribían como derechos de la juventud. Apareció el reconocimiento y la garantía del derecho al libre y autónomo desarrollo de la personalidad, la libertad de conciencia, la diversidad étnica, cultural y política de los jóvenes y la promoción de sus identidades, modos de sentir, pensar, actuar y sus visiones e intereses. De igual manera se definieron políticas para la participación de los jóvenes, pues se consideró que “la participación es esencial para su desarrollo, para que aprendan a ejercer la convivencia, el diálogo y la solidaridad, considerándolos interlocutores del Estado como actores políticos”<sup>121</sup>. Así, fueron distintas prácticas jurídicas como la Ley de la Juventud las que afianzaron la dimensión política de la noción de joven.

La juventud como categoría etaria, proviene de una perspectiva sociodemográfica como la definida por las Naciones Unidas. Pero lo que fue configurado por las teorías emergentes en los años noventa, fue una juventud como *noción cultural*, que les identificaría en adelante por un pensar y actuar que les ‘son propios’. Singularidades clasificadas por las ciencias sociales como ‘subcultura(s)’<sup>122</sup>, ‘culturas juveniles’, ‘bandas o pandillas’ o ‘tribus urbanas’<sup>123</sup> y que estarán atadas a una cuestión de identidad desde un aspecto emocional de pertenencia a esa comunidad, como lo fuera alguna vez la alusión a la patria para el ciudadano nacional.

La relación juventud-escuela se dimensionó en la educación secundaria, pues allí la figura del adolescente entra con una carga de significado negativa, pues se asocia a la rebeldía y a cambios que le hacen ambiguo a la norma. El conflicto escolar, que entra junto con la democracia a la escuela, muchas veces es visto desde una confrontación generacional que se trasladó de la relación maestro-alumno a la de adulto-adolescente, en la que se le acusa al maestro/adulto de desconocer la particularidad del

---

<sup>121</sup> Ley 375 de 1997

<sup>122</sup> La subcultura se caracteriza por una oposición sistemática a la cultura dominante. Los miembros de una subcultura señalarán a menudo su pertenencia a la misma mediante un uso distintivo de ropa y música.

<sup>123</sup> Algunos de esos trabajos son: Maffesoli, Michel. El tiempo de las tribus urbanas. Siglo XXI Editores: México, 2004, Costa, P., Pérez T., Tropea, F. Tribus urbanas. El ansia de identidad juvenil: entre el culto a la imagen y la autoafirmación a través de la violencia, Barcelona: Paidós, 1996 y Feixa, Carles. De jóvenes, bandas y tribus. Barcelona: Ariel, 1999.

niño/adolescente/joven. Es así como se genera una tensión generacional entre dos sujetos que tienen ahora una posición distinta a la planteada por la escuela moderna. Lo exigible fue entonces demandarle a la escuela y al maestro, en su posición de adulto, que respetara esas singularidades de sus alumnos –en su posición de jóvenes- y que promoviera el desarrollo de una ciudadanía juvenil<sup>124</sup>.

La aparición en el escenario de las llamadas ONG, o tercer sector, también representaron un punto importante de ubicación de la emergencia de nuevos cálculos de gobierno de la población desde la figura de ciudadanía, pues junto a los discursos sobre la comunidad y a su posibilidad en la construcción de lazos identitarios y de ampliación de márgenes de participación, las ONG aparecen como un mecanismo de acción social que de manera organizada gestionan y administran ciertos riesgos del campo social y del ejercicio mismo de la ciudadanía.

Algunas organizaciones no gubernamentales emprendieron esa búsqueda relacional, ONGs como Centro de Promoción EcuMénica y Social-CEPECS-, creada en 1979, y que desarrolló para Bogotá en 1996 la *Oficina para la Defensa de los Derechos de los Jóvenes*, en la que señala una labor de educación y formación de maestros encaminada a “la transformación de la práctica pedagógica tradicional y a la superación del autoritarismo, el transmisionismo y la ausencia de espacios de participación democrática del estudiantado y de la comunidad, así como el reconocimiento de los jóvenes como sujetos de derechos”<sup>125</sup>. Otras organizaciones son Corporación Región de Medellín, creada en 1989, y que ha realizado proyectos sobre convivencia escolar, derechos humanos y jóvenes; Fundación Presencia, que desde 1991 ha desarrollado programas educativos, entre los cuales se encuentran los currículos que conforman el

---

<sup>124</sup>El Proyecto de Ley Estatutaria de Ciudadanía Juvenil se presentó en el Congreso de la República el 26 de agosto de 2010 con la que se pretendió establecer un marco institucional que garantice a la población juvenil el ejercicio pleno de sus derechos en los ámbitos civil, personal, social, público y so pretexto de que la Ley 365 no cumplió con el objetivo de vincular a los jóvenes en procesos de participación y representación de manera significativa. La categoría ciudadanía juvenil fue acuñada por Rossana (Ver: Reguillo R. Ciudadanías juveniles en América latina. Última Década n°19, CIDPA- Viña del Mar, noviembre 2003, pp. 11-30) y luego apropiada en el país por varios investigadores de ‘lo juvenil’ como Martha Herrera y Germán Muñoz, desde una perspectiva de la ciudadanía cultural.

<sup>125</sup> Ver: Website de CEPECS, <http://www.composicionjuvenil.8m.net/dedonde.htm>

programa *Hacia la Construcción de una cultura ciudadana* -diseñados para ser aplicados en espacios de educación preescolar, básica y media; y el Centro Internacional de Desarrollo Humano – CINDE- con su programa Jóvenes, Constructores de Paz, que además fundó un Doctorado especializado en temas de Juventud y Niñez. Ahora sobre el papel de estas ONGs podría arriesgarse una hipótesis que valdría la pena explorar en futuras investigaciones: ¿el surgimiento y crecimiento de estas organizaciones muestran ser un ‘medio’ de gobierno de los individuos (individuales y colectivos), un gobierno de sí? O por el contrario ¿ellas han sido formas de institucionalización de un gobierno a distancia?

## **2. El ‘repliegue’ de la obediencia y la ‘ofensiva’ de la participación escolar**

Una tensión tan visible en la reconfiguración de las figuras de ciudadanía, como la movilizadora por el juego de relaciones pertenencia/identidad, ha sido la constituida alrededor de los juegos de obediencia/participación, pues esta última se muestra como una forma de desconcentración del poder en un aparente acto de delegación en el estudiante, producto del perfeccionamiento de la democracia escolar o como una acción reivindicatoria, producto de formas de *responsabilización* del sujeto, es decir que el discurso de la participación se convierte en propuesta central y consensuada de las prácticas de ciudadanía en la escuela y fuera de ella, que opera en relación con un régimen de la moral centrado en la *autonomización* de sujetos tanto individuales como colectivos.

Las *tecnologías de formación para la participación* que describiremos a continuación, se han desenvuelto en un juego estratégico de poder en el que *las conductas se conducen* hacia la participación, considerada como el más importante derecho de la ciudadanía, y a su vez el propio sujeto se constituye de una manera específica a partir de ellas, lo que coincide con la emergencia de un sujeto ‘responsable de sí mismo y de otros’.

2.1. *El servicio social estudiantil: de la caridad cristiana a la solidaridad social*

La religión católica ha hecho énfasis, a través de su función educadora, en la ‘vocación de servicio’ como expresión de amor al prójimo y de caridad cristiana desde prácticas de obediencia, fundamentalmente como manifestación de abnegación hacia el individuo y desde la comunidad cristiana. Sin embargo, a partir de cierto momento, se implementará en la escuela la práctica de servicio a la ‘comunidad’ con otro sentido, el cual ha tenido un efecto en la producción de una subjetividad política, es decir de la posición de un sujeto como ciudadano, en lo que tiene que ver con valores que tradicionalmente se han llamado democráticos: la participación, y en relación con ella la responsabilidad social y la solidaridad.

Hay una estrategia de creación del sujeto participativo, del sujeto de responsabilidad y del sujeto solidario en función de una nueva racionalidad política, proceso en donde no se trataría de una “democratización del poder” sino de nuevas formas de su ejercicio que se valida en consensos, pues nadie dudaría de las bondades de formar personas en estos valores ciudadanos.

Así, el servicio social de los estudiantes, como tecnología pedagógica, serviría para varios fines, entre ellos los de vincular a la escuela con la comunidad y desarrollar aquellos valores. En 1962 se decretó el Servicio Social de Alfabetización y Acción Comunal, el cual debía ser cumplido por estudiantes de los dos últimos cursos de educación media, normalista y enseñanza superior no universitaria<sup>126</sup>. En ese momento la justificación expresada por el Gobierno estaría basada en dos compromisos de carácter internacional: el primero, el de ampliar la enseñanza primaria a toda la población

---

<sup>126</sup>MEN. Decreto 2059 de 1962

colombiana en edad escolar<sup>127</sup> y el segundo, el de erradicar el analfabetismo en la población adulta<sup>128</sup>

Siguiendo las recomendaciones de esas dos instancias se acudió para su cumplimiento, entre otras estrategias, a la función educativa de los planteles de enseñanza que “debe abarcar actitudes de cooperación y de servicio social de los educandos [...] dado que los recursos humanos no son suficientes para atender las demandas de alfabetización y que espontáneamente varios planteles educativos y grupos de estudiantes han iniciado campañas contra el analfabetismo y de acción comunal”<sup>129</sup>.

Pero en el país hubo un referente de trabajo comunitario que sería apropiado indirectamente por la escuela, el cual ya mostraba una dinámica propia del Estado y de los mismos sujetos respecto a la relación entre ellos. La apropiación de formas de ayuda mutua, como las mingas o los convites, devinieron en actividades comunitarias formalmente organizadas en lo que se conoció como ‘acción comunal’ para afrontar necesidades colectivas con la ayuda técnica y financiera del Estado que, mediante la Ley 19 de 1958, asumió la responsabilidad de promover, orientar y subvencionar las ‘iniciativas’ de la comunidad, en un contexto en el que el discurso sobre el desarrollo invadía los más amplios y diversos sectores de la sociedad.

La estrategia de acción comunal permitió canalizar el trabajo de las comunidades barriales y veredales que asumieron en buena parte la responsabilidad del desarrollo de sus territorios, a través de la participación, representación y construcción de obras de infraestructura. La acción comunal se convocó en un momento dramático de violencia entre los partidos tradicionales, reflejada en el asesinato de Jorge Eliécer Gaitán, para

---

<sup>127</sup>UNESCO. Segunda conferencia mundial de educación de adultos, Montreal, consultada en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001338/133863so.pdf>

<sup>128</sup> Con esta Carta, de 1961, se crea el programa para América Latina denominado Alianza para el Progreso que estaría operando hasta 1970 y que terminó limitándose a la ayuda financiera de Estados Unidos a países de la región para contrarrestar la influencia comunista del bloque soviético.

<sup>129</sup> MEN. Decreto 2059 de 1962

“frenar transitoriamente la violencia partidista, que se desdoblaba en guerra civil, amenazando el sistema tradicional y sus privilegios”<sup>130</sup>.

El discurso sobre la actividad comunal proveniente de demandas externas e internas se asentó inicialmente en el sector educativo, dependiendo de la División de Acción Comunal del Ministerio de Educación Nacional<sup>131</sup> y que luego sería trasladada al Ministerio de Gobierno<sup>132</sup>. Pero fue durante el gobierno de Carlos Lleras Restrepo (1966 a 1970) cuando se le dio un replanteamiento a la estrategia de la acción comunal desde la perspectiva del ‘desarrollo comunitario’, definida en su Plan de gobierno como

Un proceso educativo, democrático y de organización, mediante el cual la comunidad se capacita para intervenir y aportar su concurso en forma consciente y planificada en los servicios de interés comunal, que junto con la acción oportuna y coordinada del Estado podrán llevar al desarrollo integral y a la incorporación definitiva de las comunidades a la vida nacional. En sentido amplio pretende inducir y acelerar los cambios social y económico mediante el aumento de la capacidad de las gentes para determinar los factores que influyen en su desenvolvimiento y para actuar sobre ellos acrecentando la calidad y cantidad de su participación en la formulación, adopción y ejecución de programas oficiales y privados<sup>133</sup>

La organización comunitaria sería así un nuevo *locus de gobierno de la población* que operaría como mecanismo para que desde sus ‘propios’ intereses y circunstancias particulares ‘participaran’ en el proceso de su ‘propio’ desarrollo y se “disminuya su exagerada dependencia del gobierno en la satisfacción de sus necesidades”<sup>134</sup>. La organización comunitaria sería “un instrumento de capacitación, expresión de autogobierno y de participación efectiva del pueblo”, que generaría “un clima de confianza recíproca, de cohesión creciente y de disposición positiva de

---

<sup>130</sup>Ver: Huertas Carlos. 50 años de acción comunal en Colombia. Construyendo comunidad, mirando futuro. Bogotá: Fundación para la Participación Comunitaria – PARCOMUN, 2008

<sup>131</sup> MEN. Decreto 1761 de 1959

<sup>132</sup> Min. Gobierno. Decreto 164 de 1960.

<sup>133</sup> Departamento Nacional de Planeación. Capítulo III El Desarrollo de la Comunidad, Colombia: DNP, 1966, p.8. Consultado en:

<http://www.dnp.gov.co/LinkClick.aspx?fileticket=oQaYW8fp7%2FY%3D&tabid=66>

<sup>134</sup> *Ibíd.*

cooperación y solidaridad”<sup>135</sup>. La Junta de Acción Comunal –JAC-, como organización comunitaria, fue definida como “una corporación cívica sin ánimo de lucro compuesta por los vecinos de un lugar, que aúnan esfuerzos y recursos para procurar la solución de las necesidades más sentidas de la comunidad”<sup>136</sup> y que tendría entre sus objetivos “capacitar a la comunidad para que participara en el ejercicio de sus derechos y deberes ciudadanos”<sup>137</sup>.

Este discurso se fue perfilando como una práctica estatal hasta llegar a instalar la actividad comunal como “una expresión social organizada, autónoma y solidaria de la sociedad civil, cuyo propósito es promover un desarrollo integral, sostenible y sustentable, construido a partir del ejercicio de la democracia participativa en la gestión del desarrollo de la comunidad”<sup>138</sup>.

Pero también desde movimientos sociales pronto se cuestionó la injerencia estatal en la organización comunitaria, lo que desencadenó una deslegitimación de las JAC y el apareamiento de nuevas formas de organización comunitaria, produciéndose en un efecto de ‘atomización’ de organizaciones llamadas de ‘base’ cada vez más particularistas en sus intereses y en sus construcciones identitarias: organizaciones ambientalistas, juveniles, culturales, deportivas, artísticas, de madres comunitarias, etc. Situación que como ya se ha señalado, no estuvo al margen de la Institución escolar.

La ‘promoción social y el desarrollo comunitario’ sería una modalidad que aparecería en el ciclo vocacional de la Educación Media Diversificada, establecida en 1969, especialmente con la creación de los Institutos de Educación Media Diversificada–INEM, que se concibió como parte de la comunidad en la que estaban localizados y por tanto “centros de la comunidad, cuyas actividades estarían dirigidas para y por la comunidad”<sup>139</sup>. La Educación Media Diversificada se entendió como “la etapa posterior a la educación elemental y durante la cual el alumno tiene oportunidad de

---

<sup>135</sup> *Ibíd.*

<sup>136</sup> Presidencia de la República. Decreto 1930 de 1979

<sup>137</sup> *Ibíd.*

<sup>138</sup> Ley 743 de 2002

<sup>139</sup> MEN. Decreto 1962 de 1969

formarse integralmente, a la vez que puede elegir entre varias áreas de estudio, la que más se ajuste a sus necesidades, intereses y habilidades. Así, el alumno podrá ingresar a la universidad o desempeñar más efectivamente una determinada función en su comunidad”<sup>140</sup>. Una de las áreas<sup>141</sup> de este tipo de educación sería la de técnico social con tres modalidades: salud, desarrollo de la comunidad y orientación familiar.

Para 1974, hubo nuevas disposiciones sobre educación media<sup>142</sup>, manteniendo la definición de 1969 pero cambiando la denominación del área técnico social por bachillerato en promoción social<sup>143</sup>. Para esta ocasión los objetivos fueron precisados de manera más amplia, entre los cuales se incluían formar al estudiante para “ser miembro activo de la sociedad” que implicaba que este aprendiera a “vivir en un orden social democrático [...] adquirir actitudes y hábitos de cooperación y de trabajo en equipo, dentro de las concepciones de convivencia y mutua tolerancia [...] comprender que el bienestar de cada individuo y el progreso de la comunidad son la meta máxima de toda sociedad”<sup>144</sup>. Así se volvió una obligación para el estudiante “prestar a la comunidad por un tiempo no inferior a 80 horas de trabajo escolar, alguno de los servicios de alfabetización, de promoción de la comunidad, de recreación y deporte, de tránsito, u otros similares”<sup>145</sup>.

Es así como la formación ciudadana empieza a no sólo formar un estudiante activo en el colegio, sino que aportara a la sociedad, desde la intención de desarrollar en él la solidaridad social que empezaba a aparecer en los textos escolares como unidad temática:

---

<sup>140</sup> *Ibíd.*

<sup>141</sup> Las otras áreas fueron: Académica con dos modalidades: ciencias y humanidades, industrial con tres modalidades (electricidad y electrónica, metalmecánica y construcciones), el área comercial con las modalidades de secretariado y contabilidad; agropecuaria con dos modalidades: técnica de cultivos y zootecnia. Para 1974 se denominó Bachillerato a las áreas, incluyendo la modalidad de bachillerato pedagógico o de formación normalista, manteniendo las modalidades.

<sup>142</sup> Se hace énfasis en la salud y se incorpora la cátedra de comportamiento y salud, a la que nos referiremos en extenso en el último capítulo.

<sup>143</sup> MEN. Decreto 088 de 1974

<sup>144</sup> *Ibíd.*

<sup>145</sup> MEN. Decreto 1002, Artículo 12, de 1984

Llamemos solidaridad social al sentimiento personal y comunitario que nos infunde compartir con las demás sus triunfos y sus problemas, para colaborar en soluciones y para proseguir con aquello que a todos nos ha de beneficiar. Solidaridad Social es todo lo opuesto al egoísmo, al individualismo y a ese decir, que debemos desterrar en definitiva, cuando se afirma que “cada cual en lo suyo, yo no me meto”. Porque en una época en la que el hombre es cada vez más social, es decisivo también no existir solo, ni creer que no se necesita de los demás, ni aislarse en la soledad. El hombre requiere de la comunidad familiar, de los vecinos del barrio, de la acción comunal o comunitaria, de sus compañeros de estudios y de empleo o trabajo, de los demás creyentes con los que asiste al templo para orar y amar a Dios. Solidaridad Social es una obligación. O sea, que si profesamos la vocación de vivir en comunidad, juntos, en paz, podremos entender esta sentencia que alguna casa de comunicaciones en Colombia lanzó en una campaña cívica: “Todos somos responsables de todos”. He aquí todo un programa de formación para practicar la verdadera solidaridad social.<sup>146</sup>

Los programas más visibles en los años 80, y que movilizaron a muchos bachilleres en su trabajo comunitario, y por tanto en la formación de una ciudadanía participativa, responsable y democrática, fueron el *Frente Social Juvenil para la Supervivencia y Desarrollo de la Infancia*<sup>147</sup> y la campaña masiva de alfabetización CAMINA.

En 1984, en el campo de la salud se reorientaron las políticas de población, formulándose el *Plan Nacional para la Supervivencia y el Desarrollo Infantil*, previsto para cinco años. El gobierno de Belisario Betancourt decidió apelar a la juventud del país para “darle la noble misión de salvar la vida de miles de niños colombianos por medio de un plan para la supervivencia del infancia. Este será un aporte invaluable, que la juventud, el sector educación y el sector salud ofrecerán al país en la búsqueda de la equidad social y de la paz”<sup>148</sup>. Esto parece coincidir con lo predicado por las Naciones Unidas en 1985, declarado el año Mundial de la Juventud con el lema “participación, desarrollo y paz”.

---

<sup>146</sup>Osorio, Jorge Luis. Educación para la democracia...p. 91

<sup>147</sup> Presidencia de la República. Decreto 534 de 1985

<sup>148</sup>Ministerio de Salud (MS) –Ministerio de Educación Nacional, (MEN).Frente social juvenil por la supervivencia de la infancia. 1985

Por su parte, las campañas de alfabetización, como la “Simón Bolívar” que se desarrolló en 1980, enfatizaban en la educación básica de adultos y en especial en erradicar el analfabetismo. El Plan Nacional de alfabetización y Post- alfabetización de la campaña de Instrucción Nacional CAMINA de 1983, pretendió, entre otras cosas, aumentar oportunidades que propiciaran el desarrollo comunitario. Esta, a diferencia de la Simón Bolívar, se constituía en una estrategia que brindaría educación formal y no formal a un población más amplia que incluía, niños, adultos, ancianos y “limitados” y cuyas acciones articularían diferentes instituciones estatales y privadas que desplegaron distintos programas que iban desde la alfabetización, educación primaria y bachillerato para adultos, programas de desarrollo comunitario, de cultura, recreación, de salud básica y capacitación técnica, hasta educación abierta y a distancia de nivel universitario.

Se construyeron y dotaron bibliotecas y *Centros Comunitarios de Cultura yRecreación*, se acudió al uso de medios masivos de comunicación para ampliar la cobertura en programas alfabetización y de educación primaria y bachillerato para adultos. Tal fue el caso de programas radiales producidos por la Radiodifusora Nacional de Colombia y otras emisoras privadas que asumieron esta la labor como misión social, como la ACPO de base religiosa, con su emisora Radio Sutatenza, dirigida fundamentalmente a la población rural, pionera desde 1953 en estrategias de alfabetización en el país. Otro medio masivo fue la televisión a través de la cual se emitieron programas diseñados y desarrollados por el Fondo de Capacitación Popular de INRAVISION. La recepción de los cursos a través de la televisión se organizó en los llamados telecentros en los cuales cumplían sus horas de servicio social los estudiantes de los dos últimos grados de educación media, sirviendo como guías que ayudaban en su funcionamiento, complementaban las clases, ayudaban a aclarar las dudas de los estudiantes adultos y les animaban, para lo cual previamente eran formados en aspectos generales de la educación de Adultos, la administración de los telecentros, la promoción y organización de los grupos de estudio y aspectos específicos sobre manejos de contenidos y metodologías. Otro espacio lo constituyeron los centros de Desarrollo

Vecinal creados por el Programa de Integración de Servicios y Participación de la Comunidad diseñado por la Secretaría de Integración Popular de la presidencia de la República<sup>149</sup>.

El gobierno de la población a través de la comunidad, exigía no sólo este tipo de ofrecimiento en la educación sino el seguir consolidando la práctica misma del servicio social en procura de ese nuevo despliegue de formas de la solidaridad que se vislumbraba necesaria en el tránsito de un Estado de Bienestar a uno de Gestión, por lo que resultaba perentorio para el poder soberano, “formar a los alumnos en una adecuada escala de valores y cultivar en ellos actitudes y hábitos que los preparen para un compromiso solidario con la comunidad”<sup>150</sup>. Se reorganizó el servicio social público entendiéndolo como “la práctica con la comunidad que deben realizar los estudiantes de Educación Básica Secundaria y Media Vocacional, como aplicación de los conocimientos adquiridos a lo largo del proceso educativo y en procura del desarrollo personal y comunitario”<sup>151</sup>.

Para la década del 90 la obligatoriedad del servicio social estudiantil se mantuvo<sup>152</sup> con la intención de integrar al estudiante a la comunidad para que contribuyera a su mejoramiento social, cultural y económico “colaborando en los proyectos y trabajos que lleva a cabo y desarrollar valores de solidaridad y conocimientos del educando respecto a su entorno social”<sup>153</sup>. Así como en los años 70 el tema central fue la alfabetización y en los años 80 la salud, para la década del 90 será el “medio ambiente”<sup>154</sup>, pero los objetivos y los frentes de trabajo se dejaron para que libre y autónomamente fueran definidos en el Proyecto Educativo Institucional de cada colegio, para lo cual legislativamente se contempló que los programas de servicio social

---

<sup>149</sup>Ver: Hurtado Bolívar, L. Programas de alfabetización, post - alfabetización y educación continuada en la perspectiva de la educación permanente de Colombia. Colombia: UNESCO, 1984.

<sup>150</sup> MEN. Decreto 0891 de 1986

<sup>151</sup> *Ibíd.*

<sup>152</sup> Ley 115 de 1994, Artículos 66 y 97

<sup>153</sup> MEN. Decreto 1860 de 1994

<sup>154</sup> MEN. Decreto 1743 de 1994

podían ser ejecutados conjuntamente con entidades gubernamentales y no-gubernamentales.

A pesar de la autonomía que se le dio a los colegios para la formulación de su PEI, en 1996 se definieron criterios para formular el proyecto de servicio social obligatorio en las Instituciones Escolares, delimitando muy bien cuáles eran los valores que específicamente debían desarrollarse, como la solidaridad, la participación, conservación del ambiente, la dignidad y sentido del trabajo y del tiempo libre, la cooperación y la tolerancia<sup>155</sup>. Así el servicio social estaría destinado a atender necesidades educativas, culturales y de aprovechamiento del tiempo libre de las comunidades ‘más marginales’, ‘más desfavorecidas’, ‘más pobres’, etc.; y que se clasificaron taxativamente en proyectos de “alfabetización, promoción y preservación de la salud, educación ambiental, educación ciudadana, organización de grupos juveniles y de prevención de factores socialmente relevantes, la recreación dirigida y el fomento de las actividades físicas e intelectuales”<sup>156</sup>. El estudiante sería visto finalmente como “un gran capital social que aporta un valor agregado a la comunidad”<sup>157</sup>.

Entre las reformas de los 80 y de los 90, otra intervención sobre el estudiantado para usar su ‘capital social’ fue el censo poblacional de 1993, así a suposición de ‘alfabetizador’ y de ‘promotor social’ se le sumaría la de ‘empadronador’. Este nuevo rol que asumía en el cumplimiento de su servicio social tuvo su antecedente en el pre-censo de 1973 que fue ejecutado por estudiantes de los últimos tres años de educación secundaria, personal del SENA, empleados estatales y de algunas entidades particulares, Juntas de Acción Comunal y otras asociaciones comunitarias, previamente ‘capacitados’.

---

<sup>155</sup>MEN. Resolución 4210 de 1996

<sup>156</sup>Ibíd.

<sup>157</sup>En los proyectos educativos de dos colegios aparece este enunciado dentro del capítulo del servicio social. Ver. [http://laenseñanzapereira.edu.co/laenseñanza/index2.php?option=com\\_content&do\\_pdf=1&id=53](http://laenseñanzapereira.edu.co/laenseñanza/index2.php?option=com_content&do_pdf=1&id=53), 2004 y <http://institucionmarcofidel.blogspot.com/p/proyecto-de-servicio-social.html> al parecer tomado del documento de la Agencia Colombiana para la Reintegración de la Presidencia de la Republica que tiene como objetivo coordinar, asesorar y ejecutar, en coordinación con otras entidades públicas y privadas, la ruta de reintegración de personas desmovilizadas en el país.

En 1993, la capacitación curricular para empadronadores y supervisores urbanos, como fue denominada, se desarrolló dentro del currículo de los grados undécimo, décimo y noveno de todos los colegios públicos y privados de enseñanza media en las materias de sociales y filosofía,

para capacitar unos 390.000 empadronadores y 130.000 supervisores, para un total de 520.000 personas no contratadas, además de cerca de 15.000 para instrucción, mediante convenio firmado con el Ministerio de Educación, refrendado mediante la Resolución 01426 del 18 de marzo de 1993. Esta resolución involucraba a personal de las Secretarías de Educación, rectores, profesores de sociales y filosofía y los estudiantes de los grados mencionados. Asimismo, determinaba la obligatoriedad de modificar el pensum de estas materias para introducir el módulo del Censo. Además se vinculó a FECODE, organismo rector de los docentes, mediante un acuerdo que garantizó el cumplimiento de todo el proceso en todos los colegios del país.<sup>158</sup>

Esta capacitación se desarrolló durante 24 horas de clase, con una intensidad de tres horas semanales y un taller de práctica de diligenciamiento de los formularios censales, realizado en dos jornadas.

La responsabilidad y solidaridad social que atraviesan la tecnología del servicio social estudiantil aparecieron vinculados a esas nuevas líneas que contornearon la figura del ser ciudadano, y los discursos sobre la participación en este sentido, se verán complementados con los que se desarrollaron a partir de 1991 en la Nueva Constitución Política de Colombia. Participación que pretende enfatizar en una educación para la Democracia, ya no desde un paquete de contenidos teóricos, sino desde el ejercicio mismo dentro de la escuela, y ya no sólo hacia fuera de ella. Este será un viraje capital en la gubernamentalización de las prácticas de ciudadanía escolar.

## *2.2. La participación democrática escolar : gobierno escolar y constitución del estudiante como sujeto de participación política*

---

<sup>158</sup>DANE. Memoria Técnica del Censo de 1993. Colombia: DANE, reedición, 2009, p.179

La configuración de un sujeto escolar participativo emerge de las intersecciones entre aquellas prácticas de ciudadanía que convirtieron a la escuela en una institución democrática y los fines éticos de una mayor autonomía moral de los mismos. No bastó con declarar entonces el manifiesto de una escuela democrática si en ella no estaba presente la participación ‘efectiva’ de quienes habían aparecido hasta ahora como silenciados, y formados en la obediencia. ¿Significó esto el fin del gobierno del alma infantil? Quizá de esa alma producida por la sociedad disciplinaria, pero se debe decir que otras formas de gobierno pretendieron reemplazarla -haciendo aparecer nuevos umbrales de libertad, y con ellos otros dispositivos de gobierno de sí mismo y de los otros. Aunque es más preciso decir que no hubo un reemplazo total sino una inserción de las nuevas tecnologías en los estratos anteriores de gubernamentalidad.

Ya se ha dicho que a partir de la Constitución de 1991 y de la promulgación de la Ley General de Educación, fue posible el ingreso de la democracia al ámbito escolar, siendo uno de los grandes pilares de esa entrada, la organización de gobiernos escolares y la adopción de mecanismos de participación para elegir representantes de los estudiantes a los órganos directivos de las instituciones educativas. Esto dio lugar a afirmar que en la escuela se instalaba una democracia representativa y no ‘verdaderamente’ participativa’:

En el aula, cuando se está en relación con el docente, el estudiante busca la participación como una concesión a opinar, a actuar. Por su parte, la institución propicia la participación de los chicos como un mecanismo de mediación para comunicar las decisiones que ha tomado, en las cuales actúa como intermediario el representante de los estudiantes. Este es el caso en el cual la participación adquiere el carácter de democracia representativa más que de democracia participativa.<sup>159</sup>

En el gobierno escolar se consideraron las iniciativas de los estudiantes, maestros, administradores y padres de familia en aspectos como la “verificación del

---

<sup>159</sup> Rodríguez, E., Charria, M., Abadía N. Los Jóvenes: su participación, sus aprendizajes y la calidad de la educación. Informe final de Investigación. Bogotá. Fundación Universitaria Monserrate – IDEP, 1999, p. 76

reglamento escolar, la organización de las actividades sociales, deportivas, culturales, artísticas y comunitarias, la conformación de organizaciones juveniles y demás acciones que redunden en la práctica de la participación democrática en la vida escolar”<sup>160</sup>

El decreto 1860 reactualizó aquella vieja figura del gobierno escolar que fue presentada como uno de los medios que tendrían los estudiantes en la mayoría de las instituciones escolares para participar. El Decreto ,en su capítulo cuarto, “El Gobierno Escolar y la Organización Institucional”, expresa de manera sucinta, que la comunidad educativa compuesta por los actores que participan en la institución como estudiantes, padres de familia o acudientes, docentes y directivos, tendrían la obligatoriedad para la conformación del gobierno escolar, representado por lo menos en los siguientes órganos:

1. El Consejo Directivo, como instancia directiva, de participación de la comunidad educativa y de orientación académica y administrativa del establecimiento.
2. El Consejo Académico, como instancia superior para participar en la orientación pedagógica del establecimiento.
3. El Rector, como representante del establecimiento ante las autoridades educativas y ejecutor de las decisiones del gobierno escolar<sup>161</sup>

En el primer órgano de representación participa un estudiante elegido por el Consejo estudiantil entre los alumnos de último grado. Esto significó que la mayoría de las veces el joven adolescente estaría rodeado de 7 adultos entre quienes se encuentran el rector, dos docentes, dos padres de familia, un representante de los ex alumnos y uno del sector productivo.

Este órgano tendría como funciones tomar las decisiones que afectarían el funcionamiento de la institución, servir de instancia para resolver los conflictos “una vez se hayan agotado los procedimientos previstos en el manual de convivencia”<sup>162</sup>, adoptar el manual de convivencia, fijar los criterios para la asignación de cupos, asumir la defensa y garantía de los derechos de toda la comunidad educativa, aprobar el plan anual

---

<sup>160</sup> Ley 115 de 1994, Art. 142

<sup>161</sup> MEN. Decreto 1860 de 1994

<sup>162</sup> *Ibid.*, p.

de actualización académica del personal docente, participar en la planeación y evaluación del PEI y el currículo, “estimular y controlar el buen funcionamiento de la institución, establecer “estímulos y sanciones para el buen desempeño académico y social del alumno”<sup>163</sup>, participar en la evaluación de los docentes, directivos y administrativos, recomendar criterios de participación de la institución, establecer el procedimiento para permitir el uso de las instalaciones, promover las relaciones con otras instituciones escolares, fomentar las asociaciones de padres de familia<sup>164</sup> y de estudiantes, reglamentar los procesos electorales, (el subrayado es mío) de los que trata el decreto, aprobar el presupuesto y darse su propio reglamento.

Ha sido necesario listar todas las funciones sólo para ver como y desde donde se constituye el lugar para el ‘alumno/joven participativo’. Por su parte La Ley 107 de 1994, indicaría que “los rectores de los colegios públicos y privados tendrán la obligación de realizar actividades que promuevan la participación democrática de los estudiantes y que todos aquellos que ejerzan labores de alfabetización deberán incluir como materia de estudio elemental, lo relativo a las instituciones democráticas”<sup>165</sup>.

Pero la constitución del estudiante como sujeto participativo, no se hizo sólo desde la ley sino también desde la investigación socioeducativa. En esta línea la propuesta Roger Hart, cuya publicación *La participación de los niños, de la participación simbólica a la participación auténtica (1993)* auspiciada por la Oficina Regional para América Latina y el Caribe de UNICEF, clasificaba en ‘una escalera de

---

<sup>163</sup> *Ibíd.*, p.

<sup>164</sup> Mediante Decreto 1286 de 2005, se derogan varios artículos del decreto 1860 que hacen alusión a la figura de Asociación de Padres de Familia y así desliga la figura ‘Consejo de padres de familia’ de la Asociación, que se diferencia de esta última porque no “requiere registro ante ninguna autoridad y para pertenecer a él no se podrán establecer cuotas de afiliación o contribución económica de ninguna especie.” La figura de la Asociación queda completamente desvinculada de la Institución Escolar, pues la única finalidad reconocida directamente con el colegio es la de “apoyar la ejecución del proyecto educativo institucional y el plan de mejoramiento del establecimiento educativo”. Dentro de las funciones del Consejo está la de “apoyar las actividades artísticas, científicas, técnicas y deportivas que organice el establecimiento educativo, orientadas a mejorar las competencias de los estudiantes en las distintas áreas, incluida la ciudadana y la creación de la cultura de la legalidad” (el subrayado es mío), con lo que los padres quedan comprometidos en la ‘educación ciudadana de sus hijos’, lo cual será reforzado con el formato de cartilla de los estándares en competencias ciudadanas que fue dirigida a la ‘opinión pública’ pero en especial a ellos.

<sup>165</sup> Ley 107 de 1994

la participación infantil', las conductas que la promueven o no. Dicha escalera tendría dos niveles. El primero que definiría como de no participación o de participación aparente y que subdivide en tres: manipulada, decorativa y simbólica. El otro nivel lo describiría como de participación real o auténtica y tendría cinco grados ascendentes de participación –asignada pero informada, consultada e informada, iniciadas por los adultos; decisiones compartidas con los niños, iniciada y dirigida por los niños e iniciadas por los niños; decisiones compartidas con los adultos-. Esta perspectiva fue apropiada, quizá por su carácter más pragmático, fundamentalmente por ONGs como CINDE, en el 2002, en su proyecto de formación para la paz, que además incluye a Hart en el comité científico de la revista de su doctorado, y de manera más tardía es invitado por el MEN a los talleres realizados sobre aprendizaje ciudadano en el 2004 y su teoría es usada por la SED para formular en la política de infancia y adolescencia de Bogotá en el mismo año.

Aparecieron otros investigadores del 'fenómeno de la participación escolar' que reconocieron como 'avance' lo planteado por la legislación pero vieron que la participación escolar se realizaba de acuerdo con las intencionalidades, los intereses y los roles que jugarían cada uno de los actores que los representaban.

La omisión de participación se ve como un problema correlativo a la ausencia de líderes y al desinterés de la institución de involucrar a los estudiantes en sus designios, así como al desconocimiento o a la negación de involucrarse en sus propias lógicas. Sin embargo, se reconoce que la Ley de Educación ha constituido un avance para los procesos educativos, aun cuando los jóvenes no tienen una real participación en las decisiones que los afecta<sup>166</sup>

De igual manera se sostuvo que no era suficiente con fomentarla participación en instancias institucionales cada vez que hubiera elecciones, ni con que funcionara regularmente como estaba planteada en la ley, ni que se señalara como causa el que la escuela no tuviera en cuenta los contextos en los que se desenvolvían los estudiantes y por ello no podía "atraer su atención y generar verdaderos espacios de participación, lo

---

<sup>166</sup> Rodríguez, E., Charria, M., Abadía N. Los Jóvenes: su participación, sus aprendizajes y la calidad de la educación..., p. 63

que hace que la escuela sea discriminatoria, ya que sólo le otorga credibilidad a unos, desconfiando de los compromisos que son capaces de asumir todos conforme a sus propias inquietudes”<sup>167</sup> Se afirmó que en los colegios se estaba dando cumplimiento a la construcción de la democracia en la escuela, pero que era necesario una

mayor concientización sobre la democracia participativa y crítica, de manera que todos los participantes de la escuela se validen como sujetos de derecho, debido a que el reconocimiento de los derechos fundamentales en nuestra constitución, involucra al sistema educativo e implica el reconocimiento de todos los miembros de la comunidad educativa como sujetos de derechos. Sin embargo, la reglamentación oficial no garantiza la transformación de las prácticas escolares, como prueban las numerosas tutelas instauradas para defender los derechos estudiantiles frente a prácticas autoritarias arraigadas en el sistema escolar, lo que ha llevado a la Corte Constitucional a establecer varios criterios para orientar la convivencia escolar<sup>168</sup>.

El reclamo que hicieron algunos investigadores recayó sobre una práctica de participación que desconocía el liderazgo de los jóvenes “quienes son la razón de ser de la educación”<sup>169</sup> y la promoción de espacios que fueran más allá de la legislación y que se permitiera que la “participación de la comunidad educativa fuera directa en la toma de decisiones y que esto se institucionalice”<sup>170</sup>. La participación de la comunidad educativa (padres, docentes, directivos y estudiantes), sólo tendría sentido si “se construye como cultura en la cual cada miembro de la comunidad educativa forme parte de la institución y encuentre que su opinión es tomada en cuenta para tomar las decisiones que interesan a todos y todas”<sup>171</sup>.

Apareció una perspectiva habermasiana que recogió la comunicación como mecanismo para fomentar una ‘cultura de la participación’ en la escuela, asumiendo que esta debía ser un escenario “de deliberación y espacio de concertación entre diferentes,

---

<sup>167</sup> *Ibíd.*, p.67

<sup>168</sup> Aguilar, J., Betancourt, J. Construcción de Cultura Democrática en instituciones Educativas de Santa Fe de Bogotá. Bogotá: IDEP- INNOVE, 2000, p.70

<sup>169</sup> Bayona, A. y García A. Participación escolar ¿Posibilidad o realidad? Bogotá: Instituto para el desarrollo de la Democracia Luis Carlos Galán, 2000, p. 5

<sup>170</sup> Aguilar, J., Betancourt, J. Construcción de Cultura Democrática en Instituciones Educativas de Santa Fe de Bogotá, ... p.39

<sup>171</sup> Bayona, A. y García A. Participación escolar ¿Posibilidad o realidad?...p.9

donde se construyen y reconstruyen los valores culturales, sociales y humanos”<sup>172</sup>, y en la que asumiera y fortaleciera “la libertad del sujeto personal; [por tanto] debe establecerse una escuela del sujeto. Al mismo tiempo, teniendo en cuenta la importancia de la diversidad cultural y el reconocimiento del otro, la escuela debe ser una escuela de la comunicación”<sup>173</sup>. Quizá la conclusión más sugestiva que señala Cubides es que “en el ámbito de la escuela, como en los otros lugares sociales, habrá que tener en cuenta en todo caso, que la posibilidad de participar únicamente puede darse otorgando un valor especial a la capacidad y voluntad de cada actor, individual o colectivo, de transformar determinadas circunstancias en elementos de un proyecto personal de vida; sólo de este modo puede existir la formación política o ciudadana”<sup>174</sup>. He subrayado algunas palabras pues es justamente el significado dado a ellas por la racionalidad política contemporánea del neoliberalismo, lo que ha posibilitado la emergencia de un tipo de ciudadano que es formado en la Institución escolar para ser responsable de sí mismo: su proyecto personal de vida es la condición de posibilidad de empoderarse como ciudadano.

Siguen apareciendo evidencias de que los procesos participativos llevados a cabo en las instituciones escolares, si bien cuentan con la contribución de los padres de familia y los estudiantes, continúan aún en las formas tradicionales del ejercicio del poder basadas en el autoritarismo en las tomas de decisiones que competen a la comunidad educativa “y por tanto conllevan a que el propósito de que la propia organización escolar sea un espacio que eduque en la convivencia y la cultura democrática, permanezca también en el papel”<sup>175</sup>, encontrando que “la cultura política de la escuela y de sus agentes está ligada o vinculada en forma amplia a la cultura política dominante en el entorno, es decir, a las formas dominantes de ejercicio del poder, a la

---

<sup>172</sup> *Ibíd.*, p.23

<sup>173</sup> Cubides, Humberto. *El Gobierno Escolar y la Educación Ciudadana Estudio de casos. Informe Final*, Bogotá: Fundación Universidad Central-DIUC- IDEP-, 2000, p. 6

<sup>174</sup> *Ibíd.*, p.10. Los subrayados son míos

<sup>175</sup> Álvarez citado en: Hoyos Vásquez, G. “Formación ética, valores y democracia”. En A. Varios, *Estados del Arte de la Investigación en Educación y Pedagogía en Colombia (Vol. I)*. Bogotá: ICFES, Colciencias y SOCOLPE, 2001, p.4

concepción de la participación y de la propia democracia”<sup>176</sup>. De este modo la figura del gobierno escolar sería vista como un ‘símil’ del sistema político de la sociedad: “los estudiantes no creen en el gobierno escolar, consideran que las elecciones del mismo son una simple parodia que refleja el contexto social en general y que es un requisito que se exige marginalmente porque no ha logrado generar otras prácticas distintas a la réplica de una votación de representantes, quienes prometen lo irrealizable”<sup>177</sup>.

La pretendida ineficacia de los Gobiernos Escolares se estableció también por considerarse que no aportaban a la resolución efectiva de conflictos y por lo tanto tampoco al objetivo de “diseñar versiones apropiadas del ideal democrático”,<sup>178</sup> y aunque se reconoció que la ley planteaba un conjunto de principios y conceptualizaciones sobre democracia que enfatizó en el gobierno escolar como una herramienta de representatividad, esta dejó atrás la formulación hacia la vía de la participación. Los hallazgos de los investigadores sobre las dificultades de implementar el gobierno escolar apuntaron a una visión que restringía democracia a sufragio, y en la cual la participación se constreñía a la presencia de los estudiantes en los espacios definidos por las directivas de la institución.

Otras dos figuras cobran el interés de los investigadores educativos sobre la participación escolar: el personero estudiantil y el representante estudiantil ante el Consejo Directivo. La elección del personero estudiantil fue vista por algunos investigadores como “el fenómeno democrático que genera mayor nivel de interés en los estudiantes y es sin duda una de las mejores formas para lograr que éstos se aproximen a ese sueño en formación permanente, que se llama democracia”,<sup>179</sup> sin embargo se ‘diagnosticó’ un desencanto por el proceso mismo de elección y de ejercicio, pues fue percibido como un mero formalismo para cumplir con la norma o por la exigencia misma que hace la escuela para asumir ‘el cargo’ como que “para ser personero no se

---

<sup>176</sup> *Ibíd.*, p.5

<sup>177</sup> *Ibíd.*, p.79

<sup>178</sup> Cubides, Humberto. *El Gobierno Escolar y la Educación Ciudadana. Estudio de casos...* p.11

<sup>179</sup> Rojas Guzmán, C. M. “Las personerías estudiantiles como espacios generadores de democracia participativa”. *Universidad Militar Nueva Granada*, 52 – 75, 2007, p. 54

debe haber perdido ninguna materia[...] o en ocasiones los manuales de convivencia contemplan casos que dejan en el plano de la subjetividad casi caprichosa de las directivas docentes, la aprobación sobre si un alumno puede o no postularse para el cargo de personero estudiantil [...] o que los personeros estudiantiles realicen propuestas que no son alcanzables o no se cumplen”.<sup>180</sup>

El fracaso de la escuela, fue anunciado una vez más: “la adopción de mecanismos democráticos no redujo significativamente los márgenes del autoritarismo escolar, ni garantizó la plena vivencia de la democracia en la escuela”,<sup>181</sup> mientras que desde el Estado se seguía mostrando la necesidad de persistir en el deseo de constituir una escuela democrática. Un péndulo que marca aún ese dispositivo de promesa de la ‘educación ciudadana democrática’ en la escuela, promesa que se sigue tornando inalcanzable y que es la que paradójicamente mantiene el anhelo de saberla indispensable como labor de esa Institución.

Después de la participación escolar decretada, el tema apareció en la definición del segundo eje de los estándares básicos de competencias ciudadanas denominado *participación y responsabilidad democrática* que se orientó “hacia la toma de decisiones en diversos contextos, teniendo en cuenta que dichas decisiones deben respetar, tanto los derechos fundamentales de los individuos, como los acuerdos, las normas, las leyes y la Constitución que rigen la vida en comunidad”<sup>182</sup>

Participación es entonces decidir y hacerse cargo de ello. En los todos grados esa participación se expresa en la manifestación de ideas, sentimientos, intereses y puntos de vista y se hace nuevamente mención a las emociones, esta vez como impedimento de la participación o cómo forma de valorar la propia:

Reconozco que emociones como el temor o la rabia pueden afectar mi participación en clase. Manifiesto desagrado cuando a mí o a alguien del salón no nos escuchan o no nos toman en cuenta y lo expreso... sin agredir [...]

---

<sup>180</sup> *Ibíd.*, pp.62-67

<sup>181</sup> Pinilla Díaz, A. La ilusión democrática en la escuela colombiana. En: Viva la ciudadanía. Bogotá, 2007, p. 5

<sup>182</sup> MEN. Estándares básicos de competencias en Ciencias Naturales y Sociales: ¡el desafío! Colombia: MEN, 2004, p. 12

Manifiesto indignación rechazo, dolor, rabia) cuando se vulneran las libertades de las personas [...] Analizo cómo mis pensamientos y emociones influyen en mi participación en la decisiones colectivas<sup>183</sup>

No se abandona la participación como elemento electoral, que se despliega en la maquinaria de la elección para la constitución del gobierno escolar, en la formulación y aplicación del Manual de Convivencia y en la vigilancia de que se garanticen los derechos de los escolares en la figura del personero estudiantil. Tampoco se deja de lado las tecnologías de la solidaridad cuando se invita al estudiante a participar en proyectos colectivos “orientados al bien común”, así como conocer la Declaración de los Derechos Humanos, los mecanismos constitucionales para defenderlos

La participación también se relaciona con la capacidad del escolar de comprender qué es la norma, de la posibilidad de construirlas con otros, como un acuerdo, y de las consecuencias de no cumplirlas. Si bien se abre la posibilidad de enunciar que la ley puede modificarse si se considera injusta, la apelación es a participar en su transformación “de manera pacífica”

Aparece la necesidad de que el escolar conozca los principios básicos del Derecho Internacional Humanitario, y explícitamente se nombra como ejemplo “la protección a la sociedad civil en un conflicto armado”<sup>184</sup>. Aunque no se diga que el país lo este viviendo a lo largo de la Guía No. 6, hay alusión a situaciones provocadas por él, como por ejemplo:

Identifico los sentimientos, necesidades y puntos de vista de aquellos a los que se les han violado derechos civiles y políticos y propongo acciones no violentas para impedirlo [...] Expreso empatía ante grupos o personas cuyos derechos han sido vulnerados (por ejemplo en situaciones de desplazamiento) y propongo acciones solidarias para con ellos<sup>185</sup>

Parece que se dejara a responsabilidad del propio sujeto y de su emoción el que genere acciones solidarias con quienes sufren una situación producto del conflicto

---

<sup>183</sup> MEN. Estándares básicos de competencias...p.17, 21

<sup>184</sup> *Ibid.*, p.25

<sup>185</sup> *Ibid.*, pp.23, 25

armado. Otra manifestación de responsabilización, es lo que deja ver la apropiación del lenguaje de las teorías sobre resolución de conflictos. En este eje se formula la ‘acción reparadora’, como aquella que busca enmendar el daño hecho por trasgredir la norma, también de ‘perdón’ y ‘reconciliación’, lenguaje que llega a la escuela desde otros escenarios que en ese momento en el país hablaban de reparación. Me refiero a los antecedentes de la Ley de Paz y Reconciliación (Ley 975 de 2005) del gobierno Uribe que se sitúan en el 2002 cuando en cabeza de mismo Uribe y del Alto Comisionado para la Paz, Luis Carlos Restrepo, siquiatra, autor del libro *El Derecho a la Ternura*, al cual ya he hecho mención, iniciaron un proceso que diera un marco jurídico en el cual grupos armados al margen de la ley, como los grupos paramilitares de las Autodefensas Unidas de Colombia y las guerrillas, entregaran las armas y se reincorporaron a la sociedad civil en lo que se conoce como *la desmovilización*.

El objeto de la ley plantea “facilitar los procesos de paz y la reincorporación individual o colectiva a la vida civil de miembros de grupos armados al margen de la ley, garantizando los derechos de las víctimas a la verdad, la justicia y la reparación”.<sup>186</sup> Estos tres conceptos, *verdad, la justicia y la reparación*, serán entendidos en adelante como derechos, junto con el debido proceso de los juzgados. En la misma ley aparecen otras nociones como las de *reconciliación y víctima* que también harán su aparición en la escuela, en clave de leer el fenómeno de ‘moda’: el ‘conflicto’ o la ‘violencia’ escolar’, ahora desde nociones como *bullying* o *matoneo*.

En la práctica de la desescolarización del ciudadano, nuevas figuras de participación escolar aparecieron promovidas por otras instituciones del Estado que vieron posible hacer en la escuela ‘réplicas’ de ‘cargos’ representativos del sistema democrático de gobierno. En Bogotá, instituciones como el Consejo, la Personería, la Contraloría y la Veeduría promovieron sus propias figuras como el *cabildante menor*, el *veedor* y el *contralor estudiantil*, con la finalidad de brindar espacios que permitieran a los estudiantes entender la organización del Estado y propiciar mayor participación

---

<sup>186</sup> Ley 975 de 2005, Art. 1

ciudadana dentro del Colegio. A partir del Acuerdo 116 de 2003, el Concejo de Bogotá estableció el día del ‘cabildante menor’,<sup>187</sup> el cuál iba a ser celebrado el último viernes del mes de abril de cada año, para lo cual se debían escoger dos cabildantes menores por cada localidad, el ente encargado de inscribir, seleccionar y orientar el proceso sería la veeduría ciudadana.

Mediante esta figura se elige a menores entre los 7 y 17 años, inclusive, de colegios distritales de la ciudad. Dicho espacio pretendió que los niños, niñas y adolescentes, con el apoyo del Concejo de la ciudad, hablaran en ese escenario. A pesar que se escogían dos cabildantes, ellos serían acompañados por 18 menores como grupo de apoyo que participarían diciendo cómo ven la realidad, y sus ideas de cómo pueden solucionar los problemas.<sup>188</sup> Dicha iniciativa se promulgó con la finalidad de propiciar una participación directa de los niños y adolescentes en las distintas decisiones que los afectarían.<sup>189</sup>

---

<sup>187</sup> Consejo de Bogotá, D.C. Acuerdo 116 de 2003. Esta figura fue cambiada por la figura del cabildante estudiantil, por medio del proyecto de acuerdo 011 de 2010, con el fin de ampliar los espacios de participación a todos los colegios en el distrito, sin discriminación alguna, y al mismo tiempo velar por la integridad y la participación democrática de los estudiantes del distrito.

<sup>188</sup> Ver. Veeduría Distrital. Cartilla Cabildante Menor. Bogotá: Veeduría Distrital, 2005. Consultada en: <http://www.casadelcontrolsocial.gov.co/?idcategoria=39561>

<sup>189</sup> En el año 2008 los cabildantes escolares expresaron diferentes inquietudes con respecto al desarrollo de la ciudad y sobre sus necesidades: “Las peticiones tienen que ver con el derecho a la participación, la formación en medio ambiente y recuperación de espacios, orientación en información sobre salud, educación sexual y sustancias psicoactivas. Además, lo concerniente con la seguridad dentro y fuera de los colegios”, aseguró uno de los participantes” (“El Concejo recibió a más de 300 estudiantes de Colegios Distritales”. Periódico El Espectador, 2008). Para el año 2010 los cabildantes propusieron lo siguiente: “Fortalecer la participación activa de niños, niñas, adolescentes y jóvenes en la vida pública y social del país, exigiendo la garantía de sus derechos, mediante un análisis de las problemáticas propias de la infancia, la adolescencia y la juventud, que genere propuestas de solución, conjuntamente con las entidades locales, distritales y los organismos no gubernamentales, en la construcción de políticas, programas y proyectos de reconocimiento y garantía de sus derechos, que promuevan oportunidades económicas, políticas, sociales, culturales y de expresión de nuestra identidad” (Consejo de Bogotá. Proyecto de Acuerdo 011 de 2010). Y es precisamente a partir de estas peticiones que en el proyecto de acuerdo 011 de 2010, se justifica la importancia de abrir los espacios de participación de los jóvenes, debido a que ellos visibilizaron cómo son incluidos o excluidos e incluso no informados, de los procesos de participación que se lideran y el cómo se ven inmersos directa o indirectamente, con y en las instituciones tanto de carácter público como privadas, proyecto que fue aprobado en Septiembre del año 2011.

Por su parte, los Contralores estudiantiles, figura que está funcionando desde el año 2006<sup>190</sup>, tendrían como función “promover y actuar como veedores del buen uso de los recursos públicos de cada institución, incluyendo los del Fondo de Servicios Educativos.”<sup>191</sup> De acuerdo con la propuesta presentada por el Organismo de Control, la Contraloría Estudiantil estaría compuesta por el Contralor, el Vice Contralor y el Comité Estudiantil de Control Social. Los dos primeros serían elegidos por un período fijo de un año por los alumnos matriculados en la respectiva institución. Por su parte, el Comité Estudiantil de Control Social lo conformarían delegados de cada curso.

El Contralor Estudiantil<sup>192</sup> sería un estudiante matriculado en el colegio, que curse entre sexto y décimo grado y tendrá entre otras funciones:

Contribuir en la creación de una cultura del Control Social a través de actividades formativas y/o lúdicas con el apoyo de la institución y de la Contraloría de Bogotá. Trabajar por la defensa del patrimonio ambiental de la ciudad. Presentar a la Contraloría de Bogotá las denuncias relacionadas con las presuntas irregularidades detectadas, con relación al uso de los recursos y bienes públicos de la institución educativa a la que pertenecen. Participar en las reuniones de red local y de la red distrital de Contralores Estudiantiles, promovidas por la Contraloría de Bogotá. Presentar semestralmente una rendición de cuentas de sus actuaciones<sup>193</sup>.

La constitución del niño y el joven como sujeto de derechos se centró fundamentalmente en su capacidad de participación, la que fue puesta en oposición a la incapacidad jurídica de la infancia, es decir, esa carencia de ciudadanía que consistía principalmente en equipararla a una incapacidad política. Pero el reconocimiento de su condición de sujeto de derechos significó también el reconocimiento de su responsabilidad en las decisiones que toma tanto en su vida privada como en la pública. De allí que incluso el Derecho Penal haya tenido que modificar el término de ‘menor’

---

<sup>190</sup> A pesar de estar funcionando, esta propuesta fue presentada como “Proyecto de Acuerdo No.276 de 2008 Por el cual se crea la Contraloría Estudiantil en los establecimientos públicos de educación básica y media del Distrito Capital”.

<sup>191</sup> “Contralores estudiantiles a marchar en forma”, 2008. Consultado en: <http://www.mineducacion.gov.co/observatorio/1722/article-152105.html>

<sup>192</sup> En adelante esta iniciativa sería seguida por otros departamentos como Antioquia que publicaría en el 2010 su Manual para el contralor estudiantil y Pereira la haría en 2011.

<sup>193</sup> “Contralores estudiantiles a marchar en forma”, ...

para reconocer el estatuto de ciudadano al niño y al joven, sin que necesariamente se sujete a la noción de ‘mayor de edad’, con lo cual también se ha redefinido la penalización en relación a considerar cuando se juzga a un ‘menor de edad’ como adulto.

### 3. A modo de síntesis

Si acudiéramos a la clásica definición de Marshall sobre la ciudadanía como una pertenencia plena a una comunidad, se pensaría que se estaba refiriendo al Estado-Nación y si se acepta que hoy esta figura está en crisis, entonces cabe preguntarnos: ¿a qué tipo de comunidad pertenece ahora el ciudadano? Si en la Nación el lazo social estaba constituido por un relato común, por una historia compartida que sintetizaba unas aspiraciones ficcionales de identidad alrededor de lengua, territorio, derecho -y en el caso colombiano hay que agregar religión-¿qué es hoy lo que configura la identidad del ciudadano? Y si el ciudadano era el soporte subjetivo de ese tipo de vínculo, “como sujeto de conciencia: de la conciencia política, de la conciencia moral, de la conciencia jurídica, en definitiva de la conciencia nacional”<sup>194</sup>¿qué tipo de ciudadano emerge dentro de un Estado que no aparece ya sino como un instrumento técnico-administrativo y mediador?

Lo que aquí se sostiene es que el ciudadano que emerge en estas condiciones es un *consumidor de identidades* y que por tanto busca pertenecer a lo que García-Canclini denominó “comunidades interpretativas de consumidores, es decir, conjuntos de personas que comparten gustos y pactos de lectura respecto de ciertos bienes que les dan identidades compartidas”<sup>195</sup>. En esto, Lewkowicz identifica una consecuencia y es la del repliegue de las identidades sociales en aquello que denomina ‘guetos’, que para el caso de otras lecturas sería un nuevo individualismo<sup>196</sup>.

---

<sup>194</sup>Lewkowicz, I. Pensar sin Estado. La subjetividad en la era de la fluidez...p.30

<sup>195</sup>García Canclini, N. Consumidores y Ciudadanos... p.196

<sup>196</sup> Un repliegamiento del yo, es una tesis que coincide con lo que Tocqueville anunciaba tempranamente como ‘la era del individualismo’ y que varios autores recogerían en la segunda mitad del siglo XX bajo

El primer eje de la discusión lo constituye la emergencia, tras la identificación de una crisis del relato de Nación, de los discursos de la *diversidad*, que afirmo han contribuido a la constitución de esos ‘guetos’. Pero este término de ninguna manera es usado aquí en sentido peyorativo, más bien lo que deja es una pregunta por lo que ha hecho posible que ello suceda y por los efectos que hoy en día tiene. La *diversidad* se erige desde la segunda mitad del siglo XX como expresión de una ‘democracia radical’, por encima del de ‘igualdad’, generando, como afirma Fraser,<sup>197</sup> una segmentación de la política cultural respecto a la política social y el eclipse de esta última por la primera, en lo que la misma autora distingue una separación entre las “luchas por el reconocimiento” y las luchas por la “redistribución”, que por cuestiones de espacio no detallaré, pero que retomo para afirmar que las luchas por el reconocimiento reestructuraron las identidades nacionales y redefinieron los lazos de pertenencia ya no a una ‘comunidad política’, como lo fue la del Estado-Nación, si no principalmente a una ‘comunidad cultural’, o mejor, ‘multicultural’.

El multiculturalismo, entendido como un hecho jurídico y político en nombre de la diversidad cultural,<sup>198</sup> hace posibles nuevos órdenes sociales en los que la diferencia no se gestiona más como una *desventaja* sino como una *oportunidad*, dentro de una racionalidad política que calcula y despliega sus estrategias constituyendo lo que podría llamarse unas “políticas de la diferencia”. Los debates académicos, que han centrado su discusión en el multiculturalismo, el pluralismo cultural o el comunitarismo, muestran la tensión entre lo particular y lo universal, así como la cuestión de la identidad dada bien por el relato de una ‘comunidad imaginada’ como lo era el de la nación y por el de los particularismos, a lo cual no fue ajeno el país a través de los debates filosóficos de

---

denominaciones como la de ‘segunda revolución individualista’ (Lipovetsky), ‘la cultura del narcisismo’ (Lasch) y ‘la sociedad íntima’ (Sennett) y desde otra orilla interpretativa ‘individualismo institucionalizado’ (Beck), ‘la individualización’ (Bauman) y ‘reflexibilidad del yo’ (Giddens).

<sup>197</sup> Ver: Fraser Nancy. ¿De la distribución al reconocimiento? Dilemas en torno a la justicia en una época postsocialista, en: Fraser N. *Iustitia Interrupta. Reflexiones críticas desde la posición postsocialista*, Bogotá: Universidad de los Andes/Siglo del Hombre Editores. 1997, pp.17-54

<sup>198</sup> Ver: Restrepo, Eduardo. Multiculturalismo, gubernamentalidad y resistencia. En Óscar Almario & Miguel Ruiz (eds.). *El giro hermenéutico de las Ciencias Sociales y Humanas*, 35-48. Medellín: Universidad Nacional, 2008.

Hoyos, Cortina y Adela, entre otros, y en los debates sociales como los planteados por CINDE o los del Magisterio como lo expresado por FECODE.

Si bien la invención de la nación significó una violentación en tanto estrategia de homogenización cultural, el multiculturalismo también afecta las identidades culturales,<sup>199</sup> evidenciándolas en una especie de fragmentación de lo social, que dará lugar a la reaparición de la noción de comunidad, que se configura hoy como un nuevo centro de gobierno.

El segundo eje que emerge, es la relación escuela-comunidad. Siguiendo a Lewkowicz, la producción del ciudadano se soportó en la escuela, la cual le enseñaría a delegar la soberanía, que no permanece en él aunque emane de él. Es por esto que enseñar a ser ciudadano es enseñar a estar en relación con la ley y “el acto ciudadano por excelencia es el acto de representación por el cual él delega los poderes soberanos en el Estado constituido”.<sup>200</sup> El Estado-Nación delegó en sus instituciones, entre ellas la escuela, la producción de lo que el autor llama su soporte subjetivo, es decir, el ciudadano, así se produce una relación entre escuela y ciudadanía que se naturalizó en lo que se ha conocido como ‘educación ciudadana’, la cual se volvió objeto de intervención a partir de lo que hemos denominado *prácticas de ciudadanía*, que por supuesto en el mundo contemporáneo no operan solo en el ámbito escolar. Estas prácticas se cruzan con *prácticas pedagógicas* que ya habían buscado generar hábitos de disciplina y orden, y un futuro ciudadano devoto y útil a la patria. Pero en esa reconfiguración de la forma Estado-Nación, la propia escuela muta y surge una nueva definición de ‘educar al ciudadano’, configurándose una escuela postnacional, caracterizada como un espacio multicultural, construida por el cruce de referencias identitarias que generan efectos diversificados de vinculación.

Lo que tienen en común las cuatro referencias de identidad y pertenencia que he descrito es la de caber en la denominación de comunidad, que como he dicho, aparece

---

<sup>199</sup> Ver: Hall, Stuart y Du Gay Paul. Cuestiones de Identidad cultural. Buenos Aires. Amorrortu editores, 2003

<sup>200</sup> Lewkowicz, I. Pensar sin Estado. La subjetividad en la era de la fluidez..., p.6

con la emergencia de una racionalidad que ubica al Estado ya no como proveedor sino como mediador de una ciudadanía, que ya no es universal, sino que se adscribe a lo que determine la elección individual en la que ella misma se adjetiva: ciudadanía diferenciada, infantil, juvenil, escolar, étnica, de género, etc.

El discurso de la comunidad produce un efecto en la intención de promover un tipo de ciudadano funcional para un nuevo marco de gubernamentalidad que se pretende más democratizador, que necesita que el ciudadano participe activamente en su propio gobierno y cuya responsabilidad será con los más cercanos, es decir con los miembros de *su* comunidad, por lo que el gobierno de ese sujeto debe producir a su vez nuevas formas solidarias y filiaciones menos remotas y artificiales, que las que le proveía el Estado-Nación. La comunidad renace así como una propuesta para la construcción de un proyecto colectivo que se muestra como propicia en un Estado de gestión que necesita servir sólo como administrador y en el que se perfila una sociedad desintegrada en una variedad de “comunidades éticas y culturales, con lealtades incompatibles y obligaciones inconmensurables”.<sup>201</sup>

Las cuatro referencias están atravesadas también por los discursos de la diversidad, como noción de una *ciudadanía cultural* que emerge para redefinir las lealtades ya no vinculadas a una identidad única sino a otras múltiples, pues la diferencia ya no es negativa sino productiva, esto es, que no hay que invisibilizarla o ‘atraparla’ en la uniformidad sino que ella misma provee nuevos lazos identitarios, cada vez más complejos. Por ejemplo, no bastará ya con reivindicarse mujer, sino que además puede hacerse desde su condición de joven, de negra, de protestante y/o lesbiana.

Esto, a mi modo de ver, produce varios efectos: uno; la visibilización del conflicto como algo productivo, dos; la solidificación de la idea de fragmentación social, y tres; la sensación de que aquellas reivindicaciones sociales de los años 60 y 70 pudieron haber sido reapropiadas por la racionalidad política del liberalismo avanzado por la vía de una estatalización de las mismas, dándoles un uso y un sentido distinto al

---

<sup>201</sup>Rose Nikolas. ¿La muerte de lo social?... p.146

que tenían. Esto deja en suspenso la crítica, pues “cuando el capitalismo se ve obligado a responder a los puntos destacados por la crítica para tratar de apaciguarla y para conservar la adhesión de su tropas –que corren el peligro de prestar atención a las denuncias de la crítica-, procede en esa misma operación a incorporar en su seno una parte de sus valores en nombre de los cuales era criticado”.<sup>202</sup>

La diversidad y la comunidad se constituyen entonces en nuevos asuntos de gobierno, en el sentido de gubernamentalidad. El reconocimiento y promoción de los derechos de las personas como sinónimo de profundización de la democracia y la ciudadanía activa, el derecho a la igualdad, a la orientación sexual, a la intimidad y al libre desarrollo de la personalidad, así como a la participación de grupos históricamente excluidos, hicieron que la edad, la etnia, el género y la ciudad, se convirtieron en nuevos referentes identitarios que desplazaron –sin terminar con ellos- a los del Estado-Nación, pero también parecieron sustituir aquella otra noción aglutinadora que se correspondería con la figura de un Estado de Bienestar: la de Clase Social.<sup>203</sup>

Aquello que constituyó una actuación sobre la experiencia colectiva, es decir ‘lo social’ y que produjo un efecto de homogenización a expensas de lo que la sociología crítica de los años 60 llamó “la destrucción de las diferencias positivas, de lenta erosión de la singularidades regionales, sociales, sexuales, existenciales”.<sup>204</sup> Ahora sufren un proceso inverso, esas singularidades han hecho explosión en el crisol de ‘lo cultural’. Tanto posturas de izquierda como de derecha vieron algo ‘malo’ en el Estado Benefactor y el progreso cedió su lugar a la noción de cambio, así cambiar la vida consistía “en consolidar en la base la autonomía del sujeto, así como las singularidades y diferencias”,<sup>205</sup> y el sujeto de gobierno ya no será el ciudadano social cuya relación con el Estado fue acusada de una excesiva dependencia, debe ser ahora un ciudadano activo en su propio gobierno su responsabilidad se remite a los más cercanos, sus filiaciones

---

<sup>202</sup> Boltanski Luc y Chiapello Eve. El nuevo espíritu del capitalismo... p.72

<sup>203</sup> *Ibíd.*, p. 404

<sup>204</sup> Donzelot, J. La invención de lo social. Ensayo sobre la declinación de las pasiones políticas, Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 2007, p.144

<sup>205</sup> *Ibíd.*, p.149

serán menos remotas y artificiales que las que proveía el Estado-Nación. La comunidad sería una propuesta a esa era del individualismo que se veía como peligro para la construcción de un proyecto colectivo.

Por ello, formar hoy un *ciudadano cultural* es formar para aprender a vivir en la diferencia y a convivir con otros pacíficamente, y en donde saber actuar políticamente en lo público, tiene otro sentido. Así, las prácticas pedagógicas de ciudadanía entran en la Institución Escolar para ir ‘naturalizando’ la producción de este tipo de ciudadano y de una ‘escuela incluyente’ de cara a una compleja relación con las comunidades de referencia, tal como lo reflexionan los maestros de un colegio bogotano, haciendo coexistir conceptos de los dos modos de constitución de ciudadanía que hemos descrito:

en una escuela deliberativa que aspira a convivir democráticamente, la pedagogía como práctica cultural crítica, interpreta y potencia los procesos y las relaciones a través de un lenguaje ético-político en el cual se negocian textos e identidades, se regulan las relaciones y se aprende a convivir respetando la identidad y dignidad de la persona y las prácticas y modos de ver el mundo que son objeto de una valoración singular.<sup>206</sup>

En este texto, nacido de la sistematización de experiencias de un colectivo de maestros, podemos reconocer las tensiones de coexistencia de dos lenguajes, dos matrices de ciudadanía, apoyándose en la más antigua, pero pugnando por dar salidas a la nueva. En esta serie de tensiones se debate la “formación ciudadana” en nuestra escuela colombiana contemporánea.

---

<sup>206</sup> Riaño Stella et al. Democracia antes de los 18 años 1989-1999. Sistematización de 10 años de innovación pedagógica en el proceso de convivencia democrática de la comunidad infanto-juvenil femenina, en ambiente urbano. Informe Final. Santa Fe de Bogotá Colegio del Santo Angel - IDEP, 1998, p.190

## **CAPITULO VII**

### **PRÁCTICAS CORPORALES DE CIUDADANIZACIÓN Y BIOPOLÍTICA EN LA ESCUELA**

#### **1. La Cátedra de *Comportamiento y Salud* y otras prácticas de educación para la salud sexual y reproductiva, 1974- 1992**

En este capítulo queremos ensayar una hipótesis acerca del repentino desinterés por seguir tratando el tema de la salud en la escuela como contenido del currículo y el fortalecimiento de estrategias de intervención directa sobre la población escolar a través de programas y campañas ‘saludables’, a partir de examinar otra dimensión de las prácticas de ciudadanía que hemos visto emerger en el periodo estudiado: las prácticas de ciudadanía referidas a los cuerpos de los adolescentes y jóvenes.

A partir de los años 60 surgen en el mundo occidental nuevos discursos sobre la sexualidad que tendrían como telón de fondo la emergencia de los movimientos feministas que reivindicaban la igualdad de los sexos y derechos como el del aborto y el uso de la píldora anticonceptiva. Esto ubicó al sexo no como una práctica exclusiva de reproducción sino dentro de la del placer y la satisfacción.

Las transformaciones provenientes de la llamada Revolución Sexual, que desde la segunda mitad del siglo XX introduciría profundos cambios en el mundo occidental respecto a la moral y al comportamiento sexual humano, abrieron también las posibilidades de aceptación del homosexualismo y a la exigencia del reconocimiento de los derechos sexuales y reproductivos. Esto dio cabida a que la mujer decidiera sobre su cuerpo, en un efecto de la lucha por la ciudadanía en materia de libertades individuales y que tendría eco en los derechos políticos y sociales.

Los efectos de Mayo del 68 también se sintieron en Colombia pues, aunque con un movimiento estudiantil fragilizado, los jóvenes ganaban cada vez más protagonismo en el

ámbito cultural y político desbordando los cauces de la participación ciudadana convencional, con lo cual emergieron grupos de educación popular, comités de barrio, asociaciones estudiantiles, grupos feministas, ecologistas, hippies, sicodelia, anarquistas, maoístas etc.

Los nuevos patrones de ocio, trabajo, consumo y socialización se hicieron evidentes y los movimientos de liberación nacional fueron engrosados por las simpatías que los jóvenes, muchos de ellos reclutados durante la secundaria, sentían por personajes como el Che Guevara o el cura guerrillero Camilo Torres, así como por la utopía revolucionaria que representaban<sup>1</sup>.

El hippismo se expresaba en la experimentación sensorial, por el consumo de sustancias como el LSD o la marihuana, en el uso de indumentaria que evocaba una reconciliación con la naturaleza, en la transformación de las relaciones de pareja que promulgaba el ‘amor libre’ en oposición a la monogamia, en la apropiación de prácticas corporales orientales como la meditación y en tendencias hedonistas, espirituales, religiosas, artísticas y ecológicas que decían no al consumismo. La irrupción en la escuela de estas manifestaciones estético-corporales fueron consideradas una clara contravención moral y la censura se vio en los textos escolares en los que el hippismo era sinónimo de vagancia, degeneración y rebeldía, quedando en la escuela un registro de temor a los jóvenes como una fuerza potencialmente peligrosa y en contra de los valores tradicionales de la sociedad colombiana. El psicólogo Miguel de Zubiría, en 1995, hizo mención a ello, cuando afirmó que fue después de mayo del 68, cuando la “escuela tradicional comenzó a derrumbarse y con ella, el último baluarte en la formación moral y valorativa de los individuos”<sup>2</sup>.

En contraste con las expresiones juveniles contraculturales del amor, la sexualidad y la política y debido a que Colombia sufrió, hacia finales de los años 60, un precipitado proceso de urbanización acelerado por el fenómeno de la violencia política, se produjo un

---

<sup>1</sup> Ver: Moreno, David. Rock y política de izquierda en Bogotá. Parte 3. El pasaje de los hippies. 2003, En <http://www.estudiocaos.com/molodoi64/hippies.htm>

<sup>2</sup>Zubiría Miguel. Formación en valores...p.19

acontecimiento demográfico que afectó también la relación con el cuerpo y con el ejercicio de su sexualidad, a través de políticas de salud centradas en el control de la natalidad.

A principios del Frente Nacional, Colombia ocupaba uno de los índices mundiales más altos de natalidad y ello preocupaba especialmente a los gobernantes como Alberto Lleras Camargo. De acuerdo con las ideas proclamadas por la Alianza para el Progreso y patrocinadas por el Banco Mundial, en Colombia se emprendió un vasto programa de planificación familiar que se convirtió en piloto para el mundo subdesarrollado. De esta suerte, si en el periodo 1960-1965 la tasa de natalidad era del 44.6%, ésta cayó al 31.0% entre 1980-1985.<sup>3</sup>

Saberes como la fisiología y los discursos sobre la salubridad se consolidaron como una estrategia expansiva en función del riesgo. Las tensiones entre las políticas antinatalistas y la posición de la Iglesia católica, que se opuso rotundamente a tal campaña por considerarla inmoral, abrió un camino a la cultura laica que puso en crisis la ética religiosa de nuestro país. Estas tensiones quedaron expuestas en los planes de estudio de finales de los años 60 que muestran cómo se empieza a intervenir en la regulación de la sexualidad del escolar desde el control natal, dejando paulatinamente los discursos de la cortesía, la higiene y el desarrollo de una cultura física, socializados por la urbanidad, la educación social y la educación física durante la primera mitad del siglo XX.

En buena parte de Latinoamérica, se instalaron programas de atención materno-infantil y de planificación familiar, diseñados por la Organización Panamericana de la Salud –OPS- que se inclinaban por los primeros; y por el Fondo de las Naciones Unidas para Actividades de Población –UNFPA- que promovían las segundas. Los dos programas fueron asumidos por el Ministerio de Salud Pública en una clara política de población articulada al desarrollo socioeconómico:

La política de población anota que la reducción del ritmo de crecimiento de la población por medio de la disminución de la fecundidad, plantea acciones a nivel de la sociedad y de la familia. Las primeras se refieren a lograr cambios estructurales tendientes a una redistribución del ingreso y a elevar los niveles educativos de la población, como también a lograr una mayor participación de la mujer en la actividad económica. A nivel familiar la política de población está acorde con que la oportunidad de decidir el número y espaciamiento de los hijos es un derecho

---

<sup>3</sup>Tirado Mejía Álvaro. Del Frente Nacional al momento actual: Diagnóstico de una crisis. En: Nueva Historia de Colombia. Bogotá: Editorial Planeta, 1989, p.402

fundamental, y establece que para que este derecho pueda ser ejercido plenamente es necesario: elevar el nivel educativo con el fin de lograr una mayor responsabilidad de las parejas; proporcionar la información objetiva y adecuada referente a la vida familiar y sexual, que permita a la pareja tomar una libre decisión; hacer asequibles los servicios médicos necesarios con el fin de asegurar una correcta atención médica, garantizando el respeto debido a la conciencia de los solicitantes.<sup>4</sup>

En la primera mitad de la década de los años 70, la Organización Mundial de la Salud proponía dar prioridad a las poblaciones para desarrollar programas de asistencia primaria o de servicios básicos de salud, que hacían énfasis en estrategias curativas-preventivas en el marco de la promoción del Desarrollo, que preveía la educación y la participación de la comunidad como factores para mejorar la calidad de vida y de la salud de los pobres. Así la OPS estableció la meta Salud para Todos (STP) que planteaba que “para el año 2000 todos los ciudadanos deberían haber alcanzado un nivel de salud que les permitiera llevar una vida social y económicamente productiva”<sup>5</sup>, consolidándose como política la relación Salud–Desarrollo.

En el sector educativo, mediante el decreto 080 de 1974 del MEN, se estableció un *Plan Fundamental Mínimo de Estudios para la Educación Media*. La educación media fue definida como “la etapa de formación posterior a la educación elemental mediante la cual el alumno podía completar su formación integral para desempeñarse más eficientemente en una determinada función en su comunidad”.<sup>6</sup> Esto evidencia la necesidad que se tenía de enfrentar a esa nueva población que se hacía visible, los jóvenes, con políticas que estimularan su escolarización para retenerlos más tiempo en el sistema educativo pero también para acceder a su cuerpo en función de las políticas de población que fueron constituidas por instituciones como el Estado, la Iglesia y la Escuela y por las ciencias biológicas, médicas y económicas. La salud se explicitó como condición esencial para “el

---

<sup>4</sup>Hernández y Obregón. *La Organización Panamericana de la Salud y el Estado colombiano: cien años de historia, 1902-2002*, Bogotá: OPS, 2006, p.168

<sup>5</sup> *Ibíd.*, p. 200

<sup>6</sup> Decreto 080 de 1974 del MEN

desenvolvimiento individual y social como parte de un orden social democrático”,<sup>7</sup> en el que las concepciones de convivencia y mutua tolerancia eran fundamentales.

En este plan, se incluyó, dentro del área de ciencias sociales, la cátedra de *Comportamiento y Salud* que fusionaba temas cívicos y morales, pero esta vez en función del cuerpo. Con dos horas de clase para los dos últimos grados del bachillerato, buscó responder a los propósitos del Plan de “enseñar que la salud es condición esencial para el desenvolvimiento individual y social y que su conservación depende del conocimiento y la práctica de ciertas normas por la cual el alumno debe [...] valorar la importancia de la salud [...] practicar las normas que rigen su conservación y mejoramiento [...] y adquirir los hábitos que favorezcan su salud física y mental [...]”<sup>8</sup>. La Cátedra también parece haber sido resultado de la propuesta de varios psicólogos y orientadores del colegio INEM (Instituto de Educación Media Diversificada) de Medellín,<sup>9</sup> quienes buscaban estrategias para prevenir los embarazos en la adolescencia y las enfermedades de transmisión sexual centrandose su enseñanza en aspectos de la anatomía y la fisiología humana.

Si bien la cátedra pareció continuar con las aspiraciones que se iniciaron en los años 30 con los programas de higiene escolar y cultura física, la relación salud-sexualidad se concreta como estrategia de las *prácticas de ciudadanía del cuerpo* desde dos frentes: la gestión y control de la natalidad desde prácticas de salud sexual y reproductiva, y la gestión de la propia sexualidad del adolescente desde técnicas pedagógicas como la educación en valores y de la afectividad, marcando una distancia con la regulación que se hacía del comportamiento desde virtudes de cortesía y buenas maneras.

La Cátedra se organizó en tres grandes partes. En la primera se abordaba las nociones de comportamiento y salud, en la segunda se desarrollaban temas de fisiología centrados en la maduración y el desarrollo del ser humano y finalmente la tercera parte trabajaba el tema de la adolescencia desde aspectos físicos, psicológicos y sociales. Esta

---

<sup>7</sup> *Ibíd.*

<sup>8</sup> *Ibíd.*

<sup>9</sup> MEN. *Hacia una nueva educación sexual en la escuela. Aspectos generales.* Colombia: MEN, 1995, p.13

cátedra estuvo presente en el currículo colombiano por diez años con algunos matices que sólo se perciben en la edición de los textos escolares.

Por ejemplo, el texto de Federico Arbeláez Lema,<sup>10</sup> conocido autor de textos de cívica, buscaba ayudarles a los alumnos a mejorar su comportamiento y a conservar activa y vivificante su salud física y mental. Hacía hincapié en determinados aspectos sico-sexuales para “evitar errores en el futuro” y “para adquirir criterios amplios que además de comprensivos no se aparten de las normas culturales ni de los patrones propios de nuestra civilización occidental”<sup>11</sup>. Por su parte, otro libro publicado por una tradicional editorial católica especializada en textos escolares, manifestaba que su propósito era “ir más allá de lo cognoscitivo y trascender en la conducta y comportamiento de las personas. El joven hoy busca claridad en la exposición y participación en el desarrollo del tema y encontrar él mismo los principios éticos que le regulen su conducta”.<sup>12</sup> En este texto, la juventud se objetivaba como un cuerpo arrollador, desenfrenado, al que ya no se podía desconocer o reprimir, sino más bien utilizar a favor del desarrollo del país. La palabra *joven* fue emblema de esperanza y de futuro

tu patria te necesita, pues el pleno desarrollo de la nación sólo se logrará cuando todos tomemos conciencia de la necesidad de cambiar las estructuras que no sirven y demos nuestro aporte. Será la única forma de llegar a una verdadera integración, es decir, a la unión de fuerzas para hacer de Colombia una nación progresista. Tú eres importante, pero para que en el futuro lo seas mucho más, sé responsable desde ahora, prepárate a conciencia, aprecia el estudio, ama el mundo, emplea grandemente tus facultades, utiliza tus aptitudes; en otras palabras, ocupa el sitio en el mundo que te corresponde por ser racional, por estar dotado de inteligencia y voluntad, por ser tú quien por sus condiciones, estás en capacidad de gobernar, transformar, dirigir.<sup>13</sup>

Los textos escolares inician su temario mezclando lo biológico con lo psicosocial y sitúan las características sicobiológicas del joven en un amplio rango cronológico

---

<sup>10</sup> Cabe señalar que este autor publicó varias ediciones de textos escolares de Educación Cívica y Social desde 1966 hasta 1976 y muchos de sus planteamientos pasaron sin mayor tamiz a los textos que escribió para la cátedra de Comportamiento y Salud.

<sup>11</sup> Arbeláez Lema, Federico. Comportamiento y salud. Bogotá: Alonso-Ediciones, 1975, p.5

<sup>12</sup> Gómez de Marroquín Luz Ángela y Miranda. Comportamiento y salud 1, relaciones humanas. Bogotá: Voluntad Editores Limitada y compañía, 1976, p.3

<sup>13</sup> *Ibíd.*, p.70

establecido entre los 15 y 25 años. Pero ese rango de edad también distinguiría en qué momento entraría a la "edad civil", edad de "la plena responsabilidad social". En el texto de Arbeláez, el adolescente fue descrito como el que se rebelaba "contra la religión, la moral y la cortesía de buenos modales, el que busca sacudir el yugo de sus padres y de sus maestros, liberarse de todos los imperativos sociales y religiosos, susceptible de ahogar su naciente personalidad, y el que se opone con el mismo vigor a los grandes principios morales y a los hábitos de cortesía".<sup>14</sup>

En ambos textos la mirada normativa supone necesario normatizar las conductas de los jóvenes adolescentes, por lo que el comportamiento exigido amerita el cumplimiento de unos deberes: unos deberes consigo mismo, con el cuerpo y el alma, fundados en la moral individual y en la idea de la persona humana, que hacían perentorio trabajar en el perfeccionamiento de sí, por lo que no era admisible atentar contra la integridad personal exponiendo la vida, "a no ser que fuera por causas nobles como morir por la patria o tratando de salvar a alguien".<sup>15</sup> Esta priorización del *sí mismo* coincide con lo que he descrito en el anterior capítulo, la ética de los deberes morales que viene del siglo XIX: con Dios, con los demás, consigo mismo; se invierten. De hecho la noción de ser humano se incluyó en la de persona: "Suele definirse a ser humano, considerado como persona así: un ser racional capaz de conocerse asimismo, independiente, libre, señor de sus actos, responsable, indivisible, completo, único y sujeto de derechos y obligaciones".<sup>16</sup>

Los deberes para consigo mismo seguían contemplando el cuerpo: las mismas reglas de higiene, aseo, alimentación, ejercicio y el buen empleo del tiempo libre, que se prescribían en los manuales de Urbanidad y Educación Cívica y Moral de la primera mitad del siglo XX. Del mismo modo, los deberes con el alma se mantuvieron orientados a la domesticación de las inclinaciones, apetitos y deseos para cultivar la inteligencia en aras de fortalecer la voluntad para plegarla al cumplimiento satisfactorio de las obligaciones.

---

<sup>14</sup>Arbeláez Lema Federico. (1975). Comportamiento y salud...p.13

<sup>15</sup> Ibíd., p.14

<sup>16</sup>Gómez de Marroquín Luz Ángela y Miranda. Comportamiento y salud 1, relaciones humanas 2...p.60

El control natal, la prevención de enfermedades de transmisión sexual, la ocupación del tiempo libre y el trabajo aparecieron como prioridades temáticas a ser enseñadas. El tema del trabajo ya se venía desarrollando en los textos escolares de Educación Cívica y Social pero en relación con la virtud de la honestidad para ocupar el tiempo libre, en cambio en los textos de Comportamiento y Salud el tono es marcadamente utilitarista y pragmático.

Otro asunto, que ya lo había abordado la psicología como asignatura incluida en el Plan de Estudios de 1963 y que desapareció en 1974, fue el de la personalidad.

La personalidad es la manifestación de la persona. Algunos autores se han empeñado en hacer entre estos dos conceptos sus propias distinciones. Por ejemplo William Stern hace los siguientes comentarios al respecto, considerando las cosas desde el punto de vista psicológico: para él, personalidad es mucho más que persona. La persona es una unidad individual que vive y que además de vivir, es capaz de vivenciar. Por consiguiente en toda persona encontramos dos esferas: una vital, biológica, que es el vivir, como un hombre y otra psicológica que corresponde la parte relativa a las vivencias, incluyendo los fenómenos de conocimiento y los hechos de conciencia tanto intelectuales y positivos, como los mismos afectivos. La personalidad en cambio, además de comprender la esfera biológica y la psicológica, contiene la esfera de los valores, que son ciertas normas o ideales, creados por el hombre mismo, y que se convierten en estímulos para su obrar.<sup>17</sup>

Regular el comportamiento del cuerpo en el espacio público no podía restringirse sólo a los buenos modales, es decir a producir ciudadanos desde la cortesía cívica, sino que implicaba el dominio mismo de la salud, en especial de la sexual y reproductiva, y esto sólo era posible si se hacía visible el cuerpo, pero ya no intervenido desde una anatomopolítica sino ahora desde mecanismos biopolíticos, en un sutil desplazamiento del cuerpo individual al cuerpo social, gestionado desde la vida misma. Pero al hacerse visible el cuerpo adolescente también se hizo evidente el miedo a él, expresado en la reiteración de las normas y el uso adecuado del tiempo libre, que ya existía desde principio de siglo XX, sólo que en esta ocasión actuaría como contenedor de la expansión de un movimiento singular, *el hippismo*, que relacionaban directamente con la aparición de nuevos vicios, entiéndase ‘peligros’ y ‘riesgos’ para el gobierno de la población: “el hippismo en todas las latitudes

---

<sup>17</sup>Gómez de Marroquín Luz Ángela y Miranda. Comportamiento y salud 1, relaciones humanas...p.67

ha encontrado adeptos para sacrificar los años más hermosos del ser humano en aras de la drogadicción"<sup>18</sup>

El tema de la sexualidad se vinculó al ejercicio del futuro ciudadano desde la noción de *contención* como manera de prepararse para lo público

Pasemos ahora a un punto de capital importancia, aunque muy desprestigiado por ciertos sectores, como es el de la continencia positiva [...] sin embargo querer asegurar el desarrollo de los instintos de manera armoniosa y fuerte, es apenas un primer paso: aprovechando esta evolución es necesario pasar del instinto al espíritu, del egoísmo al amor; es necesario también utilizar ese dinamismo interior para comprometernos, de una vez y libremente, en la gran comunidad humana a la cual vamos a contribuir por medio de la procreación.<sup>19</sup>

La continencia positiva, como la denomina Arbeláez, actúa como sublimadora de las energías psicofísicas del Eros y, según él, llevaría a que el estudiante se comprometiera más en obras sociales y espirituales, esto es en obras cívicas. El discurso de los deberes descritos por este autor se asienta en la obediencia a mandatos religiosos universales, en contraste con el texto de Gómez y Miranda en el que el discurso de normas morales, del comportamiento y de la salud del ser humano, sería reflejo de los valores y actitudes del individuo y de la sociedad donde vive. El fundamento de tales normas ya no era exclusivamente religioso sino además científico: “Se quiere desarrollar en el educando la adquisición de conocimientos científicos que contribuyen a la adopción de un código ético de conducta adecuada, fruto del análisis objetivo y consciente de los aspectos positivos y negativos que proporcionan las relaciones humanas en la vida individual y en la familia”.<sup>20</sup>

El derecho a la vida es el primero en resaltarse como derecho inalienable del ser humano en uno y otro texto. El mayor peso temático en Arbeláez está en los valores y los deberes mientras que el problema demográfico tiene mayor presencia en el texto de Gómez y Miranda. Estos autores señalan la educación como un área importante para fomentar la responsabilidad familiar y manejar “humanamente” la sexualidad, pero a diferencia de Arbeláez, Gómez y Miranda plantean la validez de las campañas antinatalistas y la

---

<sup>18</sup>Gómez de Marroquín Luz Ángela y Miranda. Comportamiento y salud 1, relaciones humanas...p.63

<sup>19</sup>Arbeláez Lema Federico. *Comportamiento y salud...*p123

<sup>20</sup>Gómez de Marroquín Luz Ángela y Miranda. Comportamiento y salud 1, relaciones humanas...p.96

necesidad de una política de población, dentro de una política de progreso, que relacione crecimiento de la población con la justa distribución de la riqueza, de los recursos materiales, y con el cambio de las condiciones ecológicas. En lo que coinciden los autores, es que la regulación de la propia sexualidad debe fundamentarse en el orden moral ‘natural’ y en el respeto por las leyes divinas que gobiernan la vida, la dignidad de la persona, las exigencias de la justicia social y la responsabilidad propia de la familia. En estos dos textos puede verse la reacomodación interna del campo católico a los discursos desarrollistas sobre el control demográfico.

En 1984, en el *Plan Nacional para la Supervivencia y el Desarrollo Infantil*, previsto para cinco años. En este año fueron convocados en Colombia 140.000 estudiantes de noveno grado a prestar un servicio social obligatorio como vigías de la salud de 100 horas (20 de capacitación y 80 de práctica) y que serían acreditadas dentro de la asignatura de Comportamiento y Salud<sup>21</sup>. Cada Vigía cubriría 20 familias con niños menores de cinco años o mujeres gestantes para un total de 3.600.000 familias y con ellas aproximadamente unos 20 millones de colombianos “aspirando a cubrir casi la totalidad del infancia colombiana”<sup>22</sup>. Así el joven escolar se constituyó en gestor de la salud.

Las responsabilidades centradas en el sector educativo se inscribían en las acciones que el Ministerio de Educación debía realizar. Entre ellas la modificación de los contenidos y prácticas de la asignatura de Comportamiento y Salud con cooperación del Ministerio de Salud. Los textos escolares de los años 80 introdujeron así otros discursos, que se volvieron más homogéneos – por lo menos en los libros de texto que analizo aquí-. En estos textos de Comportamiento y Salud se ve también la influencia de las teorías del desarrollo evolutivo referidas antes, abordando el estudio de la vida por etapas y sus diversas dimensiones: desarrollo cognoscitivo, afectivo, lingüístico, religioso y social, con teorías de la psicología del desarrollo como las de Piaget, Erickson y Sullivan.<sup>23</sup> Lo fisiológico profundizó en los procesos de maduración sico-sexual y de reproducción humana pero muy unida a las

---

<sup>21</sup> “2.000 para Plan de Supervivencia de la Infancia”, El Tiempo, Febrero de 1984

<sup>22</sup> Ministerio de Salud (MS) – Ministerio de Educación Nacional, (MEN). Frente social juvenil por la supervivencia de la infancia...p.5

<sup>23</sup> Duque Hernando, Ortiz J. Comportamiento y salud 1. Décimo grado. Bogotá: Ediciones Paulinas, 1989

reflexiones sobre la familia y el matrimonio, el embarazo, el parto, la lactancia y los métodos de anticoncepción, con un particular señalamiento de la homosexualidad, el tiempo libre y la futura ocupación laboral como parte de ‘los problemas’ a resolver: “En forma breve nos referiremos a los siguientes problemas: masturbación, homosexualismo, rebeldía, agresividad, crisis de autoridad, alcoholismo, drogadicción, tabaquismo, enfermedades venéreas, el sida, el manejo del tiempo libre y la orientación profesional”.<sup>24</sup>

En los programas curriculares y textos escolares de esta década, se introdujo con mayor fuerza la noción del autoconocimiento para la autorregulación y las de personalidad, socialización y libertad. Se definió la educación como un proceso para hacer posible la autodeterminación personal y social y a la escuela como el espacio necesario para el diálogo y el desarrollo de la conciencia crítica. El conocimiento de sí mismo se supuso dado por unas operaciones mentales que evolucionan con la edad - responsables de la moralidad del individuo - y que van codificando progresivamente las reglas y la adhesión a los modos de conducta. Ya se ha precisado que es el momento en que Piaget se puso ‘de moda’ y en la que los discursos de las *psi* entran a través de tecnologías de formación como la literatura de autoayuda.

En algunos textos, el énfasis no estaba en los valores sino en el comportamiento, que fue asumido como el efecto de la “socialización” de los individuos. Esta noción de socialización situaba la formación moral en un plano distinto a la derivada del credo religioso, pues dicha formación resultaría de los procesos de interacción del hombre con la naturaleza y con los demás hombres y por esa interacción se aprendería y adoptarían las reglas de comportamiento de una sociedad dada, lo que supone no sólo el aprendizaje o internalización de normas, valores y sentimientos, sino también las respuestas sociales, el control social y el control personal, es decir, el control de los impulsos por decisión propia. Por eso, la estrategia desplegada fue ayudar a los jóvenes a “conocerse a sí mismos, a tomar conciencia de su propio desarrollo y comprender los procesos que, paulatinamente, van estructurando su personalidad, como también que identifiquen los valores y pautas de

---

<sup>24</sup> *Ibíd.*, p.103

conducta que les permitirán asumir su vida en forma consciente y responsable y orientar su comportamiento de acuerdo con las exigencias de su propia realización, tanto en el plano personal como el plano social”.<sup>25</sup>

Desde este lugar, la regulación del cuerpo pasó a ser responsabilidad exclusiva del individuo desde el conocimiento y dominio que se tuviera de sí mismo, que si bien tiene un efecto individualizante considero que es un acontecimiento pertinente para el ejercicio del poder en la población. La conducta es un asunto de *personalidad* que la sociedad debe ayudar a que se desarrolle de la manera más integral posible y para ello se distinguen espacios que llevarán al individuo “a ir adquiriendo esos conocimientos, normas y valores que le permitan alcanzar una conducta adecuada en sociedad, como la solidaridad, el altruismo, la conciencia social, el espíritu de servicio y la capacidad de trabajo en equipo”,<sup>26</sup> que los filósofos de la ciudadanía han definido como valores morales para la formación de virtudes cívicas.<sup>27</sup>

La invitación fue a conservar y potenciar una salud social que consistía “en el equilibrio que resulta de las buenas relaciones interpersonales, de una buena conducta emocional, social, verbal, de hábitos de cuidado y eso se aprende en los espacios de socialización como la familia, la escuela, los grupos de amigos y los medios de comunicación”.<sup>28</sup> El proceso de realización personal exigiría también la elección de actividades concretas que desarrollarían plenamente el potencial propio de cada persona y que le permitirían vincularse selectivamente a la vida de su comunidad.

La opción de escoger entre acciones autodestructivas e incompatibles con el progreso, tanto del individuo como de la humanidad, y actuaciones que estimularan el desarrollo de la persona y de la sociedad, era el resultado del ejercicio de la libertad del hombre. Una libertad condicionada por un conjunto de pautas, conductas y valores que

---

<sup>25</sup>Guerrero Carvajal María Eugenia, et. Al. De la concepción a la adolescencia. 1. Bogotá: Editorial Norma, 1983, p.3

<sup>26</sup>Duque Hernando, Ortiz J. Comportamiento y salud 1... p.34

<sup>27</sup>Ya se hizo mención a las tres corrientes que se abrieron paso en los debates del mundo occidental sobre la ciudadanía: la perspectiva liberal, la republicana y la comunitarista.

<sup>28</sup>Guerrero Carvajal María Eugenia, et. Al. De la concepción a la adolescencia... p.96

tendrían la finalidad de “orientar y conducir al hombre hacia la perfección, hacia la realización personal y hacia su plena integración en la comunidad”.<sup>29</sup>

La vida adquiere un peso importante, ya no como el soplo divino, sino como fundamento del discurso de los derechos

La vida es el don más precioso que hemos recibido de Dios creador y de nuestros padres. El reconocimiento y la protección de los derechos fundamentales del hombre es el primer objetivo de todas las constituciones del mundo. En Colombia la constitución consagra el derecho a la vida como la base de sus principios. Asimismo, en todos los países democráticos se admite la posibilidad de que el ejercicio de ciertos derechos fundamentales (libertad de expresión, libertad para reunirse pacíficamente) sea suspendido o limitado ante la ocurrencia de actos de violencia contra las instituciones. Sin embargo, la suspensión o limitación no debe afectar jamás el derecho a la vida ni la integridad física.<sup>30</sup>

Pero de cierto modo, este enunciado no remite ya a la plena vida biológica, es la integridad física, sumada a otra noción que es la de la realización personal y para ello se volvió necesario garantizar esa integridad y esa realización, así, la promoción del autocuidado se sumó al del cuidado de los otros. “La vida es sagrada”, dirá 15 años después Mockus, entendiendo que ella no es sólo la ‘zoe’, que es el simple hecho de vivir común a todos los seres vivos, sino el ‘bíos’, “que se refiere a la forma o manera propia de vivir de un individuo o un grupo”,<sup>31</sup> así se politiza la vida en un doble vínculo; uno de individualización y otro de totalización, en el que la vida misma es objeto de cuidado así como de vigilancia y regulación. Por esa politización, se redefinirá lo que entrará en el ámbito de lo público o en el ámbito de lo privado.

En el mismo año de las reformas del sistema de salud, también sucedieron transformaciones en el sistema educativo. El debate que dio el magisterio y un sector de los intelectuales de la educación a la reforma curricular de 1984, también incluyó la crítica a la Cátedra de Comportamiento y Salud por parte de maestros y de los expertos en la disciplina naciente de la *sexología*. Una de las primeras objeciones fue al carácter represivo y controlador desde un enfoque moralista de la expresión de la misma sexualidad, que

---

<sup>29</sup> *Ibíd.*, p.185

<sup>30</sup> Duque Hernando, Ortiz J. Comportamiento y salud 1... p.73

<sup>31</sup> Agamben, G. *Homo sacer. El poder soberano y la nuda vida...* p.9

relacionaban con la práctica confesional católica de los autores de los textos señalados como "canales a través de los cuales se introyectarán los mensajes de rechazo hacia la sexualidad, se refuerza la doble moral sexual, se fomenta la castidad y pasividad de la mujer, no la del hombre, se polarizan los roles masculino y femenino y se propicia la prolongación de tabúes sexuales, quien nada beneficia la vida sexual que la juventud."<sup>32</sup>

Las autoras, en su artículo, reivindicaban otro tipo de relación sexual por fuera de matrimonio, otra estructura familiar diferente a la constituida mediante unión legal, la conducta homosexual como una forma natural en el comportamiento sexual humano, la sexualidad infantil y el rol activo de la mujer junto con el erotismo como forma de expresión sexual separada de su función reproductiva. Se afirmó que la prostitución no era una conducta de raíces psicológicas sino una consecuencia de características estructurales de la sociedad.

La reforma curricular que se formuló en 1984, rediseñó todas las áreas. La Cátedra de *Comportamiento y Salud*, que se venía desarrollando de manera independiente en el currículo y asesorada por el Ministerio de Salud, se integró al área de *Ciencias Naturales y Educación para la Salud* y en adelante buscaría que “el alumno aprendiera a dar un tratamiento racional a los problemas de la salud de tal manera que desarrolle la formación de actividades y hábitos positivos para la preservación y uso adecuado de los recursos naturales y la protección del medio ambiente, estableciendo una relación directa entre el hombre y la naturaleza”.<sup>33</sup> Esta relación muestra, a mi parecer, el giro que toma en la escuela la técnica de la biopolítica que antes se basaba en la relación salud–sexualidad, pero que después de la reforma de 1994 es desplazada por la relación salud–ecología, lo cual abre una perspectiva diferente de la subjetividad ciudadana, que considero está estrechamente relacionada con prácticas de consumo de identidades culturales, como por ejemplo el vegetarianismo, pero también de cierta clase de derechos colectivos que reivindican por ejemplo los derechos ambientales y los de los animales. Esta es otra línea

---

<sup>32</sup>Nader, Lucia; Arias de Rico, Melba. Juventud y educación sexual en Colombia. En: Revista Educación y Cultura. N°6, Bogotá: FECODE, 1985, p.32.

<sup>33</sup>MEN, Marco general. Programas curriculares, Colombia: MEN, 1984, p. 177.

de indagación que queda descubierta en este trabajo y que representa nuevos retos para la investigación sobre las prácticas de ciudadanía

Para 1991, el MEN publicaba el manual de *Cómo ser Vigía de la Salud*, en la continuidad que tuvo por varios años el Plan Supervivir. Esta tecnología de formación, que he retomado también en el capítulo anterior por el efecto en la constitución de una tecnología de la participación que tuvo en los adolescentes, ahora se trae para analizarla en términos biopolíticos, pues en ese momento, la conservación de la salud y la prevención de la enfermedad fueron responsabilidad del joven que salía a la comunidad a identificar dónde estaban los riesgos, y educar él mismo en la salud:

La práctica comunitaria se instala como estrategia para que el estudiante Vigía visite las familias con el fin de educarlas en la prevención de las enfermedades de los niños. Se le dice al estudiante que en el trabajo con la familia debe tener una actitud libre de prejuicios y ser consciente de que su participación en la comunidad va a constituir no solamente un aporte sino un enriquecimiento personal por la interrelación con otros grupos humanos que permitirá ampliar su visión de la realidad social".<sup>34</sup>

Ser Vigía de la Salud, afirmaba el MEN, se presentaba como una buena oportunidad que tenían todos los estudiantes de educación básica secundaria, tanto de colegios oficiales como privados del país, para ayudar a la familias más necesitadas a mejorar sus condiciones de vida y así prevenir la enfermedad y muerte de los niños y niñas. "Es un espacio que tienes para servir a la sociedad y contribuir desde ahora a que Colombia sea mejor".<sup>35</sup>

En esta tarea de constituirse co-responsable en la labor del Estado, el escolar no estuvo solo. La figura del comité de participación de la comunidad, fue creada por la misma comunidad para velar por la salud de los ciudadanos de un determinado barrio, sector o municipio. Este comité, generalmente estaba conformado por distintos líderes que se reunían para analizar los principales problemas de salud de la comunidad y para "buscar

---

<sup>34</sup> Gómez Rojas Hernando. *Cómo ser vigía de la salud*, Colombia: MS, MEN, 1991, p.9

<sup>35</sup> *Ibíd.*, p.16

soluciones conjuntas entre otras, la de ayudar en la organización del trabajo en Vigía de la salud en las familias”<sup>36</sup>

En el manual del Vigía, el tema ambiental apareció también como una prioridad en relación con la concertación y la promoción de la salud. Así se invitó a reconocer la importancia que tenía la protección de las fuentes del agua, el aire, el suelo y los alimentos para el buen funcionamiento del organismo humano, a identificar factores de riesgo que afectaban el ambiente y a conocer la función del Estado colombiano en la prevención y control de la contaminación ambiental que la conservación de los recursos naturales en el territorio nacional.

La contaminación se estableció como una causa del deterioro de la salud y del impedimento para su completo bienestar. Se dieron toda una serie de contenidos para que se conociera cómo podía manejarse el agua, el aire y los alimentos, teniendo control sobre las excretas, las basuras y la propia higiene, vuelve a insistir en el baño diario con agua y jabón, el cepillado de los dientes, el corte de uñas de pies y manos, el uso diario de desodorante, de ropa limpia, de pañuelo y de zapatos. Al lado de estos nuevos discursos, permanecían los discursos de los hábitos de higiene, por considerarse determinantes para lograr un ambiente sano.

La noción de salud se relacionó con la de comunidad y con la de calidad de vida, entendiendo ésta último, como “el grado de bienestar que poseen, las personas y las comunidades, el cual está dado por la producción del uso de bienes y servicios, las relaciones culturales, la organización y el mayor o menor grado de aprovechamiento de los recursos naturales y técnicos”.<sup>37</sup> La comunidad, como ya lo he anotado en el capítulo anterior, se convierte en una forma de colectividad, distinta a lo social, que debe ser capaz de autogestionar su propio bienestar.

El tema de la salud sexual y reproductiva salió del currículo pero sólo para volverse más eficiente en la dispersión de su práctica. Desde el gobierno de Virgilio Barco (1986 –

---

<sup>36</sup>Ley 1. Enero de 1990, citada por *Ibíd.*, p.12

<sup>37</sup> *Ibíd.*

1990) se comenzó a hablar de salud reproductiva,<sup>38</sup> inscrita en un discurso de derechos que afirmaba que la atención en salud era un derecho fundamental de la población, considerado como una prolongación de su derecho a la vida, pero cuya universalización en cobertura se consideraba un servicio público. Esto, a la postre necesitó de financiación externa que prontamente brindó el Banco Mundial, lo que le permitió a este organismo financiero entrar de lleno en la definición de las políticas sociales.

En 1991 el gobierno de César Gaviria planteó una serie de reformas centradas en la estrategia de la apertura que requirieron de unas condiciones que confluyeron desde dos frentes: desde el gobierno y los grupos de poder económico, de un lado, y desde sectores sociales y políticos comprometidos en el proceso de paz que abogaban por la ampliación de la democracia social y política, del otro.<sup>39</sup> Es así como con la nueva Constitución Política de Colombia simboliza la conjunción de esos dos frentes.

En la Carta, la regulación ciudadano, desde la salud y la sexualidad, se reconoció en varios artículos a través de derechos relacionados con la seguridad social, una concepción amplia de la sexualidad, como el derecho a un libre desarrollo de la personalidad, la igualdad de derechos y deberes de la pareja, el derecho de la pareja a la libre decisión sobre el número de hijos, la igualdad de oportunidades para el hombre y la mujer, la protección de la mujer frente a cualquier clase de discriminación en el período de gestación y posparto, los derechos de los infantes a un desarrollo armónico e integral, los derechos de los adolescentes a una formación integral y los derechos de las personas a los servicios de promoción, protección y recuperación de la salud.

Con la entrada en vigencia de la nueva ley general de educación en 1994, el tema de la salud pareció ocupar un nuevo lugar en el currículo y surgió ahora ‘transversal’ a él. En la Ley el área de *Ciencias Naturales y de la Salud* pasó a denominarse *Ciencias naturales y educación ambiental*, y aunque el tema de la salud quedó como un objetivo específico de la educación básica respecto a su valoración y a los hábitos relacionados con ella,

---

<sup>38</sup>Hernández y Obregón. *La Organización Panamericana de la Salud y el Estado colombiano: cien años de historia, 1902-2002*...p.254

<sup>39</sup>Ibíd., p. 304

curiosamente el tema del cuerpo desapareció de la educación del adolescente para dar lugar a un interés por lo racional y científico en su formación, dejando atrás la obsesión por normar sus comportamientos y acudiendo ahora al discurso de la libertad con la que cada quien puede optar por las conductas que mas le convengan.

Es importante ver que en el panorama internacional, diez años después de la declaración del año mundial de la juventud, en 1995, se definía un Programa de Acción Mundial para los Jóvenes con proyección hasta el año 2000 y los años subsiguientes. En este programa se fijaron diez temas prioritarios que debían ser incluidos en las agendas políticas de gobierno de cada país, estos temas fueron: la educación, el empleo, la participación, el hambre y la pobreza, salud, medio ambiente, uso indebido de drogas, la delincuencia juvenil, actividades de tiempo libre; las niñas y mujeres jóvenes, y plena y efectiva participación de los jóvenes en la vida de la sociedad y en la toma de decisiones.

El tema de la salud en la escuela se fortalecería con estas iniciativas mundiales y otras estrategias externas que acudieron a tecnologías distintas a la del currículo, como la de *Escuelas Promotoras de la salud* planteada por la Organización Mundial de la Salud, (OMS), UNICEF y UNESCO a comienzos de la década de los 90, que enfatizó no sólo en la transformación de hábitos individuales sino en la consideración del entorno (físico y social) como factor de la salud. En Colombia la estrategia inició en 1996 pero se transformó en los siguientes tres años en el programa *Escuela saludable por la Paz* que se enmarcó en una política pública nacional, para hacer frente a la violencia que sufría el país y “tendiente a generar la convivencia pacífica en los espacios de la vida cotidiana de la escuela denominada Haz Paz”<sup>40</sup> La estrategia aprovechaba el espacio escolar para “promover competencias psicosociales, aptitudes y destrezas para enfrentar eficazmente los retos de la vida diaria. En la Escuela Promotora de Salud se equipara bienestar físico, social y emocional.”<sup>41</sup>

---

<sup>40</sup>Lamus Francisco et al. Hacia una escuela saludable: una experiencia de integración de los agentes educativos en torno a la calidad de vida. En: Revista Educación y Educadores Vol. 6. Colombia: Universidad de la Sabana, 2003, pp.17-44, p.24

<sup>41</sup> Ibíd., p.25

El programa se estructuraba en tres ejes: uno pedagógico que planteaba la transversalidad al currículo y que proponía “un cambio en la educación en salud normativa tradicional, que hace énfasis en la enseñanza de un conocimiento existente lleno de normas de comportamiento, hacia una educación formativa, que hace énfasis en el aprendizaje y en la libertad de elegir las pautas de conductas que se consideren más apropiadas”.<sup>42</sup> Un segundo eje, ambiental, que comprendía tanto un elemento físico, que puso a circular la idea de espacio público, como un elemento social que remitía a las relaciones con otros en el marco de una convivencia “armónica” en la que no se coartaran las libertades individuales, se respetara el derecho a la libre expresión y la participación. El tercer eje desarrollaba las acciones en salud y nutrición, orientados más a la prevención y promoción alrededor de temas como la salud sexual y reproductiva, la prevención de enfermedades de transmisión y de consumo de alcohol y de sustancias psicoactivas, así como la promoción de la salud mental y emocional, con seguimiento de condiciones nutricionales individuales y colectivas y difusión sobre los deberes y derechos en salud.

Los lineamientos publicados por el MEN y el MS en 1997 señalaban que “conscientes tanto el Sector Educativo de su compromiso con la formación de los ciudadanos que necesita la Colombia que soñamos, se esfuerza en lograr la educación para la vida, a través de los Proyectos Educativos Institucionales -PEI- y fortaleciendo los centros educativos para que sean instituciones con ambientes físicos y psicosociales que ofrezcan garantías para el desarrollo armónico y seguro de los escolares, de los maestros y de la comunidad educativa en general”<sup>43</sup>.

De igual forma el sector salud aceptó el reto expuesto en el documento Promoción de la Salud mediante las Escuelas, de la Organización Mundial de la Salud (1996), en el que se planteaba en pocas palabras cómo lograr este propósito en la cotidianidad de la

---

<sup>42</sup>Durán, Ernesto. La estrategia de Escuela Saludable. En: Boletín TIPICA vol. 1 No. 1, Colombia: Universidad Nacional, 2005, p.2, consultado en: [http://www.tipica.org/media/system/articulos/vol1N1/1\\_e\\_la\\_estrategia\\_de\\_escuela\\_saludable.pdf](http://www.tipica.org/media/system/articulos/vol1N1/1_e_la_estrategia_de_escuela_saludable.pdf)

<sup>43</sup> García Sarmiento Ana. Escuela saludable. La alegría de vivir en paz. Lineamientos. Bogotá: MS-MEN-ICBF-OPS-UNICEF, 1996, p.10. Consultado en: [http://new.paho.org/col/index.php?option=com\\_content&view=article&id=413:escuela-saludable-la-alegria-de-vivir-en-paz&catid=681&Itemid=361](http://new.paho.org/col/index.php?option=com_content&view=article&id=413:escuela-saludable-la-alegria-de-vivir-en-paz&catid=681&Itemid=361)

escuela: “Si fomentamos la salud, las esperanzas y las aptitudes de los niños, niñas y adolescentes, su potencial de crear un mundo mejor es ilimitado, si están sanos pueden aprovechar al máximo toda oportunidad de aprender. Si los niños reciben educación, pueden vivir una vida plena y ayudar a forjar un futuro mejor. La educación y la salud se apoyan y se fomentan mutuamente, juntas constituyen la base de un mundo mejor”<sup>44</sup>. La idea de crear escuelas saludables se relacionó con la adquisición de valores, conocimientos y habilidades para la formación de “los nuevos ciudadanos del tercer milenio. [Las] Escuelas [saludables] mejorarán la calidad de vida del escolar colombiano y de la comunidad educativa en general logrando la convivencia pacífica y por ende la paz”<sup>45</sup>.

Finalmente la estrategia no respondió a acciones masificadas sino focalizadas, en las que predominó la selección de un grupo de instituciones educativas que adoptarían la estrategia y que se consolidó en el 2000 en la llamada Red Colombiana de Escuelas Saludables. Esa focalización de la política social se correspondió con el cambio de una racionalidad política de un Estado Benefactor a uno neoliberal en el que el principio fundamental es un criterio de distribución de beneficios sociales, en contraposición al principio de universalidad del Providencialismo, que se correspondía con la noción de una ciudadanía social. En la focalización son las personas las que deben demostrar ciertos requisitos que los hacen ‘merecedores’ de acceder a beneficios sociales ofrecidos por el Estado, como última vía y sólo de manera temporal, pues debe ser el Estado y la Familia los primeros medios a través de los cuales los individuos deben satisfacer sus necesidades.<sup>46</sup> La selectividad que hace este Estado está basada en unas nociones que se volvieron familiares en las agendas de políticas públicas, desde los años 90, como las de *vulnerabilidad* y *riesgo social*, con las que es clasificado aquel segmento de la población

---

<sup>44</sup> *Ibíd.*,

<sup>45</sup> *Ibíd.*,

<sup>46</sup> Ver: Medrano, Anahely. Principales efectos de la focalización como parte del modelo de política social neoliberal. México Consejo de evaluación del desarrollo social del Distrito Federal, 2010, consultado en: [www.evalua.df.gob.mx/transparencia/2011/preffoc.pdf](http://www.evalua.df.gob.mx/transparencia/2011/preffoc.pdf)

que no es capaz de generar autoayuda y por tanto es el Estado quien debe apoyar a los que algunos autores denominan ‘residuos humanos’.<sup>47</sup>

Podría ahorrarse una hipótesis acerca del repentino desinterés por seguir tratando el tema de la salud en la escuela como contenido del currículo y el fortalecimiento de estrategias de intervención directa sobre la población escolar a través de programas y campañas ‘saludables’: La reforma educativa del 90 coincidió con reformas del Sistema Nacional de Salud, que se venían dando desde mediados de los 80, y que en la década de los 90 se concretaría en el marco de las primeras experimentaciones en el país de gobiernos con tintes neoliberales que fueron respondiendo al llamado “ajuste estructural” con las ya conocidas consecuencias en la disminución del gasto público que afectó seriamente el sector salud. Para argumentar la hipótesis señalo lo que resumía la nueva estrategia de salud:

En un extremo están los bienes netamente privados, cuyos beneficios son captados totalmente por la persona que recibe el servicio de salud, y en el otro extremo se hallan los bienes puramente públicos, cuyos beneficios perciben por igual todos los miembros de la sociedad. Una aspirina ingerida para calmar un dolor de cabeza constituye un buen ejemplo de bien de salud puramente privado. La fumigación para proteger a todas las personas de una enfermedad infecciosa se aproxima mucho a un bien de salud netamente público. Muchos servicios de salud son de tipo mixto [...] Casi siempre los consumidores están dispuestos a pagar directamente por los servicios que implican beneficios mayormente privados, pero por lo general son reacios a hacerlo por aquellos programas y servicios que benefician a la sociedad o a la comunidad como un todo”.<sup>48</sup>

De este planteamiento se derivó la reforma del financiamiento que se concentró en lograr el pago de los servicios de atención curativa por parte de las personas que pudieran pagar, criterio de las políticas de focalización. Podría suponerse que el tema de la salud desde la dimensión preventiva y promocional, que tan de manera eficaz se había servido de la escuela, resultaba en franca contradicción con el planteamiento del Banco Mundial pues, prevenir y promover el cuidado de la salud tenía sentido si era el Estado el que tenía que

---

<sup>47</sup> Ver: Bauman, Z. *Vidas desperdiciadas. La modernidad y sus parias*. Barcelona: Paidós, 2005

<sup>48</sup> Banco Mundial, citado por Hernández y Obregón. *La Organización Panamericana de la Salud y el Estado colombiano: cien años de historia, 1902-2002...p. 258*

pagar por la cura de la enfermedad, pero si ahora el que debía asumir el pago es el ciudadano, en tanto consumidor de un servicio, resultarían más rentables los estados de morbilidad. Las políticas de la vida ya no funcionaban más a partir de la higiene o la salud sino de la enfermedad y el joven ciudadano ya no aprendería a exigir su derecho a la salud sino su derecho a elegir el operador, prestador del servicio, que más le convendría. Este “deslizamiento” del derecho ciudadano a la salud hacia su ejercicio como servicio regulado por el mercado, marca el límite último del gran proyecto de formación de ciudadanos: si de un lado (el lado subjetivo-cultural) se profundiza y amplía el ejercicio de la *libertad* y la *autonomía*, del lado “objetivo” (el ejercicio institucional y social del derecho) se recorta y fragmenta en segmentos garantizados y exigidos por el Estado y otros segmentos regulados por el juego de la “mano invisible” del mercado.

## **2. La gestión de la sexualidad adolescente como asunto público, 1992-2006**

En el país, los discursos sobre la salud sexual girarían, a inicios de los 90 y a partir de un hecho particular hacia nuevas políticas del cuerpo centradas en la sexualidad misma del adolescente escolar. Con la entrada en vigencia de la Nueva Constitución, se consagró en su artículo 86 la acción de tutela como uno de los mecanismos para garantizar la eficacia de los derechos fundamentales, que quizás, podría afirmarse, configura un campo táctico de resistencias frente a las estrategias de ciudadanía. Utilizaré el contenido de algunas de estas tutelas para ilustrar como operaron estas tácticas.

Fue una acción de tutela, interpuesta por la profesora Lucila Díaz, la que provocaría en buena medida ese giro. Ella alegaba que le habían sido vulnerados sus derechos a la libertad de enseñanza y al debido proceso, al haber sido destituida del cargo que ocupaba en una escuela rural del Municipio de Ventaquemada, en el departamento de Boyacá.

La profesora de primaria, fue acusada de “haber incurrido presuntamente en la práctica de aberraciones sexuales y haber expuesto a menores de tercer año de primaria, en forma inadecuada, sin explicación lógica y normal al tema de la sexualidad, de forma

grotesca, creando en ellos una idea tergiversada de los elementos que conforman este tema”<sup>49</sup>.

En la sentencia, la Corte consideró que constitucionalmente la educación sexual era un asunto que incumbía de manera primaria a los padres pero que esta responsabilidad exigía de padres y colegios una estrecha comunicación y cooperación. En sus fundamentos jurídicos señaló que la escuela, como instancia socializadora por excelencia, por acción o abstención, reforzaría distorsiones o dejaría de suplir los vacíos que en esta materia podrían dejar los padres de familia y enfatizaba en que el abandono que se percibía en esta área “no se compadecía con la trascendencia que la sexualidad podría jugar en la vida individual y social.”<sup>50</sup>

Si bien se reconoce el papel preponderante que aquí deben desempeñar los padres respecto de sus hijos, es conveniente que la escuela moderna, de manera coordinada con ellos, coadyuve a su esfuerzo, practique una pedagogía que incorpore el reconocimiento y la comprensión cabal de la sexualidad, de suerte que los educandos reciban en cada momento conocimientos serios, oportunos y adecuados y gracias a esta interacción lleguen al pleno dominio de su "yo" y de respeto y consideración humana por el "otro"<sup>51</sup>

Aunque reconoció que la educación sexual sería del ámbito privado de la familia, indicado así por la Carta Política en su artículo 15, la Corte consideró necesario evaluar si al Estado le estaba permitido participar en la educación sexual. En un fallo sin precedentes, ratificó la facultad estatal de regular y ejercer la inspección y vigilancia de la educación “lo que incorpora el poder de planear y dirigir el sistema educativo con miras a lograr la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos, formación que justifica que los colegios participen en la educación sexual del niño”.<sup>52</sup> Este argumento se vio reforzado por el papel obligatorio que en la sentencia se le asignó a la escuela, para participar en la educación sexual de niños y jóvenes del país, no sólo por “la omisión irresponsable de los padres en el tratamiento del tema, sino porque el comportamiento sexual es parte esencial

---

<sup>49</sup>Sentencia No. T-440/92

<sup>50</sup>Ibíd.

<sup>51</sup>Ibíd. Las comillas son del texto

<sup>52</sup>Constitución Política de Colombia... Art. 67

de la conducta humana en general, del cual depende el armonioso desarrollo de la personalidad y, por esta vía, la convivencia pacífica y feliz de la sociedad”<sup>53</sup>.

Al suponer que la utilización de métodos inadecuados o inoportunos en la educación podían llevar a daños psicológicos que afectaran gravemente el desarrollo de la personalidad del niño; y que la libertad de enseñanza, garantizada en la Constitución, facultaba a los colegios y educadores respectivos para impartir la educación sexual, la Corte Constitucional consideró que “no es legal, ni constitucionalmente irrelevante la manera y el momento en que ello se haga”<sup>54</sup>, por lo que le ordenó al Ministerio de Educación elaborar un estudio sobre el contenido y metodología más adecuados para impartir la educación sexual en todo el país.

Según la jurisprudencia de la Corte, la educación sexual debía someterse, cuando menos, a los siguientes parámetros constitucionales:

En primer lugar, a comprender que la sexualidad no puede ser comprendida como un tema tabú del que no se puede hablar ni reflexionar sin caer en una falta moral. Por lo tanto resulta incuestionable que la sexualidad como tema esencial deba ser incorporado al pensum escolar para lograr el adecuado desarrollo de los adolescentes. Que la educación sexual no se agota en la explicación de la función reproductora y que debe por tanto incluir el elemento afectivo, social, simbólico y cultural. En segundo lugar se señala que la educación sexual debe formar al individuo para que resulte capaz de adoptar, con responsabilidad y conocimiento, sus propias opciones, y finalmente que, para cumplir con las finalidades constitucionales que la hacen obligatoria, la educación sexual debe estar orientada por valores, principios y derechos que guían los procesos educación en general, es decir el reconocimiento de la dignidad humana, la igualdad esencial entre hombre y mujer y el significado de un comportamiento reproductivo responsable.<sup>55</sup>

Así el MEN, el 2 de julio de 1993, expidió una resolución que establecía el desarrollo de proyectos y programas de educación sexual en todo el país. El acto administrativo, apoyado en la Constitución Política y con base en la sentencia de la Corte Constitucional, afirmaba que la formación integral de los educandos “justifica que los colegios participen en la educación sexual de los niños y adolescentes”. Entre las razones

---

<sup>53</sup>Sentencia No. T-440/92

<sup>54</sup>Ibíd.

<sup>55</sup>Botero Marino Catalina. Educación sexual y constitución política. En: IDEP. El amor eres tú... Bogotá: IDEP, 1999, pp. 105- 106

para dicha intervención señalaba que “la carencia de una adecuada educación sexual ha originado problemas sociales relacionados con una vivencia irresponsable de la sexualidad tales como los embarazos en adolescentes, los no deseados, los abortos, el abuso sexual y la violación de menores, el abandono de los niños, el maltrato infantil, los matrimonios en adolescencia, las enfermedades de transmisión sexual, el SIDA y la prostitución”.<sup>56</sup> Debo anotar que si bien estos argumentos aún se basaban en riesgos de salud pública, se acercaban cada vez más a considerar la sexualidad como un asunto de convivencia.

La educación sexual fue considerada como parte fundamental de la personalidad de todos los seres humanos, por considerarse que incidiría en las relaciones interpersonales que se establecen en el ámbito familiar, social y amoroso. La sexualidad en la escuela colombiana no se hizo visible sino hasta este momento, pues era un asunto del ámbito privado, que se tocó sólo de manera tangencial por la Urbanidad, por la Educación Social y por Comportamiento y Salud. Pero tras la nueva Constitución, el tema se volvía explícito mediante una acción jurídica de restitución de derechos, curiosamente el del trabajo de una maestra, y al mismo tiempo abría camino a reconocer la educación sexual como obligación del Estado y como derecho del escolar.

La educación sexual se presentó como parte de los ‘avances’ de la ciencia y la pedagogía pero también como factor de convivencia e igualdad, dos preceptos de la noción de ciudadanía: “la educación sexual, sólidamente fundamentada en los avances de la ciencia y la pedagogía, debe propiciar y favorecer en todos los estudiantes una formación rica en valores, sentimientos, conceptos y comportamientos para el desarrollo de la responsabilidad y la autonomía, cuya base fundamental sea el respeto y la igualdad entre las personas”<sup>57</sup>. Estos eran los mismos términos (convivencia e igualdad) en los que discutían Hoyos, Cortina, Marshall y otros el tema de la nueva ciudadanía.

En el ámbito internacional, la Conferencia Internacional sobre la Población y Desarrollo celebrada en el Cairo, Egipto, en 1994, reforzó la idea de brindar la educación sexual como política pública. La Conferencia consideró el tema de la salud y la educación

---

<sup>56</sup>MEN, Resolución 03353 de 1993

<sup>57</sup> Ibíd.

como una de las prioridades para el Programa de Acción que debían desarrollar todos los países. Determinó que una solución efectiva debía basarse en información y servicios que ayudaran a los jóvenes a alcanzar un grado de madurez necesario para tomar decisiones responsables, comprender su sexualidad y protegerse contra los embarazos no deseados, las enfermedades de transmisión sexual y el riesgo subsiguiente de infecundidad.<sup>58</sup> Pero también planteaba que debía superarse la visión de la sexualidad reducida a la función reproductiva y que se tuvieran en cuenta otras dimensiones del desarrollo del ser humano que contribuyan a su pleno bienestar físico y espiritual. Así, los servicios de salud reproductiva se complementarían con procesos educativos que garantizaran el ejercicio de los derechos sexuales y reproductivos.<sup>59</sup>

El mismo año de la Conferencia se expidió la Ley General de Educación, que señalaba como un objetivo común de todos los niveles, "desarrollar una sana sexualidad que promueva el conocimiento de sí mismo y la autoestima, la construcción de la identidad sexual dentro del respeto por la equidad de los sexos, la afectividad, el respeto mutuo y prepararse para una vida familiar armónica y responsable".<sup>60</sup> De la misma manera se hizo obligatoria en todos los niveles de educación, impartida en cada caso de acuerdo con las "necesidades psíquicas, físicas y afectivas de los educandos según su edad", pero no se exigió una asignatura específica para ello, sino que se sugirió incorporarse al currículo y desarrollarse a través de todo el plan de estudios.

También en 1994, la presidencia de la República crea el Viceministerio de la Juventud, adscrito al MEN. Esta instancia apareció como instrumento para enfrentar los problemas a los que se enfrentaban los jóvenes colombianos: "El desempleo en esta edad, la insuficiencia del sistema educativo, la violencia, el consumo de droga, la escasa participación política de los jóvenes"<sup>61</sup>. Todas las acciones del Viceministerio estarían

---

<sup>58</sup> ONU. Conferencia Internacional sobre la Población y Desarrollo, El Cairo, 1994, pp.45-47, consultado en: [http://www.unfpa.org/webdav/site/global/shared/documents/publications/2004/icpd\\_spa.pdf](http://www.unfpa.org/webdav/site/global/shared/documents/publications/2004/icpd_spa.pdf)

<sup>59</sup>Ver: Arbeláez Diego et al. Proyecto piloto de educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía. Hacia una política pública, Colombia: MEN, 2006, p.10

<sup>60</sup> Ley 115 de 1994, Artículo 13, literal d

<sup>61</sup> "Nació el Viceministerio de la Juventud". El Tiempo, 13 de agosto de 1994

enmarcadas dentro de un Plan Juventud 2.000 que tendría como objetivo “asegurar la integración efectiva de todos los jóvenes a la sociedad al terminar el presente siglo”.<sup>62</sup>

Así que ya no era el tema de la salud sexual lo que subía los ánimos de la sociedad colombiana, sino determinar a quién le competía la educación sexual de los escolares. La decisión de la Corte sobre entregarla al Estado provocó un debate en el país, marcando claras divisiones a favor y en contra; la primera división, dada en el terreno de la opinión pública, cuestionaba la intromisión del Estado en un asunto de la vida privada del individuo y la sociedad y del ejercicio de sus libertades, discutiéndose cuáles eran los linderos entre lo público y lo privado, con lo que la línea divisoria, en este asunto, se corrió a favor de lo público.

En la prensa se hizo manifiesto el malestar de la intromisión del Estado en la sexualidad de los sujetos y de su política de regulación:

Si un gobierno, aprovechando su poder coercitivo, decide imprimirle un revolcón a esa tradición, debe saber que se busca un problema de más difícil manejo que otros que lo están desbordando como la subversión guerrillera, la corrupción administrativa, la drogadicción y el narcotráfico. Está desafiando el derecho a la privacidad que es, sin duda, uno de los derechos fundamentales de la persona humana [...] El punto en cuestión es si el Estado, cuya función es crear coercitivamente un orden en la población de un país, tiene o no la posibilidad de introducir coercitivamente el orden, o la soberanía de la persona sobre sus instintos sexuales igual que se introduce orden en el tránsito de una ciudad. Si no tuviera ese poder, no tendría tampoco el derecho a imponer con la obligatoriedad de una ley un tipo determinado de educación sexual [...] No tiene sentido involucrar a todos los menores desde la edad preescolar en informaciones sobre la manera de tener relaciones promiscuas sin contagiarse del SIDA. La extrapolación de temas eróticos a la educación de los menores entra en la onda del erotismo en la literatura, en la poesía, en las revistas ilustradas, el cine, la televisión y la publicidad. Es una onda de prostibulización de la cultura.<sup>63</sup>

---

<sup>62</sup>Ibíd.

<sup>63</sup>Vergara Delgado, Hernán. “Un caso de totalitarismo o de insensatez”. *El Tiempo*, 20 de Marzo de 1994. Hernán Vergara (1910 - 1999) fue médico psiquiatra, ferviente militante del catolicismo e implacable crítico de las políticas antinatalistas impulsadas primero por el ex presidente Alberto Lleras Camargo y luego por Carlos Lleras Restrepo quien las centro en la práctica masiva de los anticonceptivos. En 1968 publica su libro *El complejo de Layo: antecedentes e interrogantes de la política demográfica*. El nombre del libro hace alusión al rey de Tebas y padre de Edipo quien enterado de su destino quiso eludirlo con el asesinato de su hijo. “Es posible afirmaba en la introducción, que el egoísmo, la ambición del poder y el dinero, el odio a los pobres y el desprecio por las consideraciones morales y religiosas estén hoy representado al infame Rey de Tebas y que el Estado Colombiano esté representando al criado, ojalá que tan ineficientemente como aquél, quien apenas encadenó a Edipo, pero lo dejó pronto para el castigo” (Vergara citado en: Ayala César. *Entre la*

Se aceptaba la intervención gubernamental en el sector salud, dada la obligación que se le adjudicaba al Estado de proteger a la población contra la propagación de las enfermedades que se transmiten por vía sexual, en especial el SIDA, mediante campañas informativas “objetivas y respetuosas para que la ciudadanía entienda que una de las alternativas para prevenir la enfermedad es el uso del preservativo”<sup>64</sup>, así como las acciones profilácticas de las enfermedades venéreas y la reglamentación de las profesiones que comercian con la promiscuidad. Pero los opositores no admitían su intromisión en el campo de la educación acudiendo al argumento de que “de ello se había encargado en el país de manera eficiente y por muchos años la Iglesia católica, quien había venido enseñando las consecuencias de una sexualidad malsana”.<sup>65</sup>

El autor de este artículo, Hernán Vergara Delgado, médico-siquiatra, pero ante todo un ferviente militante católico, calificaba de “*brote comunista*”, el que la sentencia de la Corte invadiera la esfera íntima de las personas y desconociera a la familia y la sociedad como instancias socializadoras, en las que los miembros que las integran podían tomar decisiones sobre la sexualidad, en un claro debate sobre los límites del ejercicio del poder del Estado y los de las libertades del individuo, insinuando que la obligatoriedad de la cátedra de educación sexual era síntoma de un totalitarismo.

Manes de Stalin y de Fidel! [...] La sentencia de la Corte Constitucional toma nota de que es necesario evaluar si al Estado le está permitido participar en la educación sexual y, en caso afirmativo, establecer en qué grado puede hacerlo [...] Lo menos que ha de hacer el Estado colombiano para ajustarse a la Constitución es observar un efectivo pluralismo que no desconozca y que ni siquiera ponga por debajo de él los fueros de la familia y de la sociedad. Es necesario dejar sentado que la educación sexual, en cuanto educación para un sentido de la vida, es privativa de la familia [...] (La educación sexual obligatoria) es una insensatez comparable a que el Estado estableciera como obligatoria la educación para la subversión guerrillera,

---

religión y la política. Hernán Vergara Delgado. In Memoriam. En: Revista Historia Crítica No. 19, Bogotá: Universidad de Los Andes, 1999, p.55). La postura de Vergara, es catalogada por Ayala como antiimperialista, pues Vergara afirmaba que las políticas de control de la natalidad expresaban un deseo genocida de los Estados Unidos y la evasión de la responsabilidad por parte de los gobiernos del Frente Nacional de enfrentar la pobreza. Latinoamérica resultaba ser un peligro demográfico para los intereses hegemónicos.

<sup>64</sup>Ibíd.

<sup>65</sup>Ibíd.

para el consumo de drogas alucinógenas o para el tráfico de las mismas. Lo único pensable es que el gobierno del presidente Gaviria ha sido infiltrado por un duende anarquista<sup>66</sup>

Una cosa era preservar y cuidar de la salud de la población y otra muy distinta gobernar la moral de lo sexual, y en un país que se debatía por formular un proyecto ético laico, la educación sexual propuesta por el Estado tendría que demostrar un amplio fundamento científico. Por eso en 1994 el MEN invitó a la Sociedad Colombiana de Sexología a realizar conjuntamente el Primer Congreso Suramericano de Educación Sexual y Sexto Colombiano de Sexología. Las argumentaciones de los sexólogos mostraban la necesidad de hablar abiertamente del tema con los adolescentes, y sobre la educación sexual opinaron que debía “ser un trabajo científico, formativo y enriquecedor y no una mera labor informativa o de simple adoctrinamiento [...] La educación sexual, por tanto, debe abordar la dimensión integral del ser humano, en sus aspectos biológico, afectivo, religioso, ético, moral y de relaciones interpersonales”.<sup>67</sup>

Estos debates, en general redimensionaban los efectos de una educación sexual estatalizada. Dos tendencias fueron identificadas por el sexólogo Carlos Tarquino: Unatendencia que la vio como la panacea para los males del país pues dado que la propuesta era propiciar, a través de ella, “cambios en los valores, conocimientos, actitudes y comportamientos relativos a la sexualidad, de acuerdo con la ciencia del humanismo, llevaría a actuar con tolerancia ante la diversidad de opciones de vida y ternura para aceptar y convivir con el otro como es”.<sup>68</sup> La otra tendencia supuso una catástrofe moral que desencadenaría el apetito sexual de los adolescentes y generaría en ellos comportamientos irresponsables e inmorales, signados por la promiscuidad, las prácticas sexuales antinaturales y la descomposición de la familia.

Sin embargo en este asunto, algo singular acontecía en el orden de lo moral, pues mientras se intentaba desplazar el fuero de la educación religiosa al ámbito de lo privado,

---

<sup>66</sup> *Ibíd.*

<sup>67</sup> “Educación sexual debe ser científica”. *El Tiempo*, 24 de marzo de 1994

<sup>68</sup> Tarquino P. Carlos E. Consideraciones sobre el proyecto nacional de educación sexual. En: *Revista Educación y Cultura* No. 36 – 37, FECODE: Bogotá, 1995, p.20

que estuvo en manos de la Iglesia Católica por casi dos siglos, la educación de lo sexual, que había sido de exclusivo gobierno de los sujetos, se instalaba en el ámbito de lo público. ¿Qué pudo hacer que este hecho tan paradójico fuera posible?

El problema no es la intromisión o no del Estado en asuntos de la intimidad del sujeto, ni la demarcación de que sería lo público o lo privado, de lo que se trata es de una economía del poder que reajusta lo que contiene cada uno. Así, en el terreno de la religión se renuncia a obligar a actuar moralmente desde el régimen católico y en esta estrategia se acude a la libertad religiosa, remitiendo la religión a las opciones de la vida privada. Esto ampliará la zona de responsabilización y autonomización del sujeto frente a las decisiones que toma en su vida. En el terreno de lo sexual ocurre exactamente igual, pero para que funcionara se necesitaba traerla a lo público, sólo así era posible que mediante una práctica de gobierno como es la educación, se pudiera hacer responsable al adolescente de su salud sexual y reproductiva, es la fórmula de “hacer vivir”<sup>69</sup>, maximizando los factores de protección y cuidado de la vida, es el gobierno de la vida íntima dispuesta en lo privado y en lo público.

Una vez aceptada la educación sexual de los adolescentes como asunto público, la discusión se centró en sus contenidos. Los defensores abogan por la enseñanza de los métodos anticonceptivos, los diferentes tipos de familia, y la diversidad en la orientación sexual. El sector más conservador propuso un enfoque centrado en la afectividad, con un énfasis en los valores familiares.

Sin embargo, de uno y otro lado lo común fue un deseo de establecer los límites de lo permitido y lo prohibido, demarcando bien desde discursos morales o científicos los comportamientos sexuales normales de los patológicos, y definiendo cual debía ser el papel de la sexualidad humana en la regulación del cuerpo individual y del cuerpo social, pues se afirmó que la sexualidad se hacía objeto de múltiples usos para servir a intereses

---

<sup>69</sup> Recuerdo al lector como Foucault en su análisis de poder después de 1976 comprende como la vida se volvió después del siglo XVIII, en objetivo de poder, lo que desplegó una serie de mecanismos de seguridad aplicados a la vida de los hombres como seres vivientes y biológicos, no ya como cuerpos individuales sino como especie humana, como masa, como población, mecanismos que -articulados con viejas tecnologías disciplinarias-, se orientaron, ya no a hacer morir, como el viejo poder soberano, sino a hacer vivir. A lo que llamo biopoder

particulares, principalmente de control social y del mantenimiento de la supremacía en el poder: “Lo que está en juego en el terreno de las prácticas es la propiedad sobre el cuerpo, especialmente el de las mujeres”.<sup>70</sup>

Este enunciado es parte del documento publicado por el Ministerio de Educación lanzó, en 1995, *Hacia una nueva educación sexual en la escuela*, proyecto que llegaba en el momento oportuno para mostrar un buen ejemplo de coordinación intersectorial dentro del Programa Nacional de Lucha contra el SIDA. Los objetivos propuestos apuntaban a "promover en el individuo, la familia y la sociedad, la formación de actitudes y valores que propendieran por valorar la sexualidad, la igualdad social de los géneros, la autonomía, la responsabilidad, la convivencia armónica, la solidaridad y la salud”.<sup>71</sup> Se afirmaba que hasta ahora se había hecho énfasis sólo en lo anatómico y fisiológico del aparato reproductor, en lo cognoscitivo, lo racional, lo instruccional, dejando de lado lo vivencial y afectivo sin llegar a incidir decisivamente en el análisis, cambio y transformación de actitudes, valores y comportamientos.

Planteamientos que coincidieron con la Conferencia Mundial de la Mujer en Beijing, en la que se reconocieron explícitamente los derechos sexuales y reproductivos de hombres y mujeres y se afirmó que la salud sexual debía estar encaminada al desarrollo de la vida y de las relaciones personales y no sólo a la atención en temas de reproducción y enfermedades de transmisión sexual.

Dentro de los objetivos específicos del proyecto estaban el de replantear los roles sexuales tradicionales y contribuir al desarrollo armónico, equitativo y democrático entre mujeres y hombres, en los planos personal, escolar, de pareja, familiar y social, para “trascender el machismo, victimismo, situaciones de violencia, injusticia y sometimiento, basados en los principios y derechos de igualdad social, jurídica y económica de ambos sexos. Favorecer la toma de decisiones conscientes responsables con respecto a la

---

<sup>70</sup>Polanco Mauricio. *Hacia una nueva educación sexual en Escuela. Aspectos generales*. Santa Fe de Bogotá: MEN, 1995, p. 10

<sup>71</sup>Ibíd., p.19

sexualidad en ejercicio, gracias al reconocimiento y práctica de los derechos y deberes sexuales de sí mismo y de las demás personas”.<sup>72</sup>

Sin embargo los fundamentos estéticos, éticos y religiosos de este proyecto de educación sexual se le cedieron a la doctrina católica, entendiendo que sólo así era posible legitimar un tema que no podría ser abordado por fuera de las creencias y valores religiosos que de manera contundente habían marcado los comportamientos de los colombianos:

Tener en cuenta y apelar a los aspectos objetivos de la religión cristiana, que constituye la dimensión religiosa de la cultura nacional y sus implicaciones ético-morales, es buen principio para motivar una sana formación sexual de los colombianos [...] El enfoque ético y moral de la educación en la sexualidad, teniendo en cuenta el impacto de la actual crisis cultural deberá, para recuperar la dignidad de la condición humana, formar espíritus capaces de juzgar en libertad, entre valores pluralistas e ideologías contradictorias en materia de sexualidad, de modo que se eviten el indeterminismo ético y la pérdida de identidad que en muchos casos podría conducir a la locura y al nihilismo.<sup>73</sup>

La vida es ratificada como el derecho fundamental de todos los derechos con base en el argumento de que toda vida humana es respetable y debe ser respetada y cuidada desde el momento mismo de su concepción. Temas como la pena de muerte, la eutanasia y el aborto, valorados desde el mismo principio, se consideraron máximos atropellos contra la *dignidad humana* en lo que bien podía resultar una contradicción con el reconocimiento del *derecho a decidir sobre el propio cuerpo*, lo que a la larga ha propiciado intensos debates en nuestro país en las últimas décadas.

Se consideró que la sexualidad era una realidad y una acción humana que debía asumirse y realizarse bajo la guía de la razón, la voluntad y el amor; pues de lo contrario se deshumanizaría. La persona debía asumir entonces todo el componente pulsional e instintivo de su base biológica, muy ligado a los aspectos psicológicos, apropiarse de él y orientarlo conscientemente. “El ser humano no está dominado por los instintos, apetitos o pasiones; está llamado a ser dueño, señor y sujeto de ellos y por tanto puede orientarlos, controlarlos, y ser su señor soberano. El control y autodomínio, que provienen del ejercicio

---

<sup>72</sup>Polanco Mauricio. Hacia una nueva educación sexual en Escuela. Aspectos generales. ...p.22

<sup>73</sup> *Ibíd.*, pp.42-43

de la razón y de la voluntad y que se rigen por el principio del amor, son esenciales en toda actividad humana y específicamente en el desarrollo y ejercicio la sexualidad”.<sup>74</sup>

Este Plan Nacional de Educación Sexual fue asumido por distintos grupos como una respuesta apresurada al mandato de la Corte, pues sintieron que no logró una discusión amplia y oportuna, ni consensos, justamente por la pluralidad de posturas y posiciones disímiles frente al tema. Al leerlo, parece que el Proyecto Nacional de Educación Sexual, quizá en un afán conciliador incluye todos los puntos de vista que se enfrentaron, pero es evidente que terminó dándole protagonismo en sus líneas a un humanismo cristiano y a un personalismo de tinte católico, que antepuso nuevamente las virtudes, los deberes para con el cuerpo desde la contención y la institución heterosexual, en la que prácticas como el aborto o el homosexualismo fueron consideradas “anormales”.

Eso es visible en los Lineamientos curriculares, cuando indican que el enfoque ético y moral de la educación en la sexualidad debía orientarse a formar la conciencia y educar la voluntad para “desarrollar virtudes como respeto hacia uno mismo y a los demás, el dominio de sí mismo, la apertura hacia el otro en su integridad (no sólo la corporal, sino todas sus demás dimensiones y valores), la complementariedad entre el hombre y la mujer, semejantes para entenderse, distintos para complementarse [por que] cuando en sexualidad humana se habla de pareja, [se entiende] es la pareja conformada por el hombre y la mujer”.<sup>75</sup>

En el Segundo Congreso Pedagógico Nacional, realizado en 1995, el *Proyecto Nacional de Educación Sexual* entró en abierta discusión, esta vez en voz de una nueva clase de científicos denominados sexólogos que hicieron eco a la crítica, hecha diez años antes, de la cátedra de *Comportamientos y Salud*. Sin embargo hay algo particular en las intervenciones de estos expertos, y es el estatus científico que quisieron otorgar al tema de la educación sexual y el lugar dado a un conjunto de profesionales (psicólogos, sociólogos y trabajadores sociales que tuvieron en este tema, otra vía de entrada de los discursos y las

---

<sup>74</sup> *Ibíd.*, p.56

<sup>75</sup> *Ibíd.*, p.59

técnicas *psi*) como orientadores de lo que llamaron “el despertar sexual en el mundo de la cotidianidad.”

El adolescente fue tematizado recurrentemente para identificar un sujeto en la escuela constituido por los discursos de las ciencias sociales, especialmente aquellas que lo analizaban en su desarrollo síquico, espiritual, social y biológico. Pero a diferencia de los años 70 y 80 cuando se definía al adolescente en relación y distinción con el adulto, en los años 90 se identificaba como un momento de crecimiento del ser humano que tendría unos procesos propios de cambio en su cuerpo, su identidad y de relaciones con los adultos. Esta vez no se habló de lograr que los adolescentes se adaptaran al mundo adulto sino que fuera “el adulto el que aprendiera con ellos y de ellos, los orientara en la búsqueda de su autodeterminación y no le impusiera sus valores y aceptara ese cuerpo adolescente con todo lo que es, incluyendo su erotismo”.<sup>76</sup>

Una experiencia en tal sentido, iniciada desde 1989 hasta 1994, fue la de la fundación CRESALC, organización no estatal, que promovía el desplazamiento del rol pasivo atribuido al joven en su comunidad a uno activo, como agentes educadores al estilo *vigía de la salud*. La fundación planteó pasar de una educación sexual *para* adolescentes a una educación sexual *con* adolescentes, que supuso un avance en las concepciones de los adolescentes como “rebeldes a los que hay que ocupar, ciudadanos del mañana, invisibles por su incapacidad de decisión a actores sociales, ciudadanos de hoy y visibles en la participación”.<sup>77</sup>

Otros expertos reconocieron que el proyecto habría introducido el valor de la diversidad cultural y el de los derechos humanos, afirmando que un proyecto de sociedad quedaba condicionado desde la educación afectiva y sexual que se recibiera y relacionando la violencia del país con el fracaso o éxito de esa educación:

La Colombia violenta e intolerante, en la cual se atropellan los derechos fundamentales ¿no es el resultado de unas familias violentas intolerantes, en las cuales se atropellan los derechos fundamentales de una esposa y de unos hijos? Se

---

<sup>76</sup>Munevar, Bertha Lucía. El papel de los estudiantes en educación sexual. En: Revista Educación y Cultura No. 36 – 37, FECODE: Bogotá, 1995, p. 36.

<sup>77</sup>Ibíd., p.37. Los subrayados son míos

habla mucho de las injusticias en el mundo económico, en las relaciones entre capital y trabajo, en las relaciones internacionales. Pero se habla poco de las terribles injusticias que se cometen diariamente en la intimidad de la alcoba.<sup>78</sup>

Con esto, se rompe la frontera de lo público y lo privado, se establece un *continuum* de la intimidad del sujeto a su esfera pública. Lo que se hace en la primera afectará la segunda, por tanto se justifica el que se interviniera en un asunto que era considerado privado. La vía más expedita para lograr esto era declarando la sexualidad humana como objeto de estudio científico el cual, para su entendimiento, debía superar dos obstáculos: por un lado, el de la tradición religiosa que consideraba la sexualidad pecaminosa en su dimensión erótica y de placer; y por el otro, el de la sociedad de consumo, que en el marco del capitalismo, habría hecho del sexo una mercancía más.

Sumados a estos argumentos, los expertos alertaron además sobre cómo los gobiernos antidemocráticos confundían la educación sexual con la imposición de sus propios principios moralistas, determinándola por intereses pro o antinatalistas. Inclusive insinuaron que podría haber de fondo planteamientos como los expuestos por un sacerdote jesuita en 1994 quien “ha citado documentos que plantean que la administración Clinton y el Banco Mundial ordenaron con fines estratégicos a los países hispanoamericanos legalizar el aborto y mantener bajas las tasas de nacimiento”.<sup>79</sup> Useche, uno de esos expertos, afirmaba que

La acusación no podía ser más grave. De ser cierto además, como lo sugiere Tradición, Familia y Propiedad (1994), que hubo una colusión entre el gobierno de Gaviria y la Corte constitucional para el impulso y puesta en marcha del Plan nacional de educación sexual, estaríamos ante una situación inadmisibles que modificaría por completo el contexto en el que se está discutiendo la viabilidad del educación sexual en Colombia. Tendría vigencia de nuevo la teoría del complejo de Layo magistralmente expuesta por el doctor Hernán Vergara en la década de los setenta.<sup>80</sup>

---

<sup>78</sup>Peláez, Jorge Humberto. Educación sexual: perfil del educador y reflexiones éticas. En: Revista Educación y Cultura, No. 36-37, Bogotá: FECODE, 1995, p. 27.

<sup>79</sup>Useche Aldana, Bernardo. Por una educación sexual con fundamento científico. En revista Educación y Cultura No. 36 – 37, Bogotá: FECODE, 1995, p.

<sup>80</sup>Ibíd., p.14

Esta insinuación de estar frente a una intervención sobre la natalidad con fines políticos y económicos alude a lo que Vergara denominaba una política de genocidio preventivo. Quizá sea arriesgado decir que esta es la lectura católica y ‘nativa’ de la interpretación que los contemporáneos hacen del genocidio Nazi y que autores como Agamben denominan *tanatopolítica*, como versión extrema de lo que significa la biopolítica.<sup>81</sup> Es decir, no es en estricto sentido una administración del cuerpo en función de la vida sino en función de la muerte. Ya he hecho alusión a esto en otro capítulo, lo que puede ser una hipótesis interesante de seguir en futuros estudios sobre prácticas biopolíticas en Colombia, pues esta noción de genocidio preventivo resultaría una vía de exterminio distinta a la lograda por la amenaza de muerte directa, pero que tendría el mismo efecto: la garantía de mantener un determinado orden. Por ahora queda enunciada ya que no es objeto de este trabajo.

Los obstáculos que veían los científicos de la sexualidad no sólo se expresaban en las posturas de cada institución que los representaba, sino en la pugna que entre Iglesia y Estado, protagonizaban en la contienda por el gobierno moral de lo sexual.

Para el sacerdote Silvio Herrera, de la sección de Educación del Episcopado, la educación sexual debe ser integral y no reducirse simplemente a educar para el placer sexual sin riesgo. Debe ser una educación abierta a la vida, presidida del respeto y el amor por la vida humana. Una de las grandes debilidades del proyecto, al decir de la Iglesia Católica, es que no hace referencia explícita de los valores religiosos y morales. La sexualidad es santa y buena. Implica la totalidad de la persona, solo tiene sentido si está al servicio de un amor comprometido, estable y responsable. Para que el valor de la sexualidad alcance su plena realización, es del todo irrenunciable la educación para la castidad, como virtud que consiste en el dominio de sí, en la capacidad de orientar el instinto sexual al servicio del amor y de integrarlo en el desarrollo de la persona, dice el Episcopado.<sup>82</sup>

El Estado, por su parte, dos años después de haber lanzado el Plan Nacional de Educación Sexual, defendía la posición científica, política y ética de la educación sexual

Es una lectura humanista y científica de la sexualidad que resumimos en 5 supuestos básicos: generar autoestima, ya que nadie puede amar a otros si no se

---

<sup>81</sup> Ver: Agamben, G. Homo sacer. El poder soberano y la nuda vida...

<sup>82</sup> “La educación sexual, según la iglesia católica”. El Tiempo, 13 de febrero de 1995.

acepta y ama a sí mismo; promover la autonomía, pues la sexualidad es un asunto que debe manejarse libre y responsablemente; buscar la equidad de género, ya que sólo hombres y mujeres en pie de igualdad de opciones y oportunidades pueden construir un modelo de sociedad diferente; propiciar la convivencia, que se desprende de los tres anteriores, y promover la salud, especialmente la salud sexual y reproductiva. La sexualidad no es un asunto puramente biológico ni tiene su única justificación en la reproducción. Con la sexualidad humana se relaciona antes que nada la formación de una visión personal del mundo y la adquisición de unos valores: la tolerancia, la reciprocidad, el respeto por la diferencia, la comprensión, la convivencia, la vida en familia, la solidaridad, el derecho a la intimidad, el derecho al placer, e inclusive la paz social.<sup>83</sup>

Paralelamente y en medio del candente debate, aparecieron a partir de 1993 textos escolares y guías para el maestro y los padres de familia que orientaban y viabilizaban la selección de los contenidos a enseñarse. Tres tendencias se identifican en estos textos; una centrada en los valores, otra en el carácter científico de la sexualidad y la otra en la afectividad.

La editorial Voluntad, de origen Lasallista, fue la primera en presentar una guía para maestros y padres sobre educación sexual integral y vida familiar. Los supuestos básicos que propuso fueron la autonomía, la autoestima, la convivencia armónica y la salud. Afirmaba una pérdida de valores y preguntaba por quién le corresponde la educación moral, lo que es desarrollado a lo largo del texto desde la perspectiva de la psicología moral de Kohlberg, y sugiriendo estrategias persuasivas con los adolescentes para que las sigan. Por ejemplo:

generar un clima de confianza en el aula con los estudiantes, favorecer la libre expresión, la iniciativa, la reflexión y el análisis, el intercambio de puntos de vista a partir de debates y discusiones, generar una relación más democrática en la relación docente estudiante sugiriendo disminuir el poder coercitivo para permitir el intercambio entre sus puntos de vista y el de los jóvenes, le recomiendan al maestro clarificar su propio sistema de valores o código ético haciendo ejercicios que le permita hacer juicios morales sobre diferentes situaciones o interpretar y representar dilemas morales acerca de valores específicos. Se dice que no es enseñar un

---

<sup>83</sup> “La sexualidad sale del baúl de lo prohibido”. El Tiempo, 14 de agosto de 1995

conjunto prescrito de valores, sino más bien enseñarles cómo formar sus propios valores.<sup>84</sup>

Las autoras propusieron la metodología de la clarificación de valores aclarando que lo que se quería era evitar moralizar, predicar, convencer, inculcar o imponer normas. Esto es exaltado como una forma honesta de permitirle al alumno examinar su vida y pensar acerca de ella en un clima de aceptación y respeto de sus elecciones. Elecciones que hacen referencia en el texto a la orientación sexual o a la opción de la maternidad y el aborto pero advirtiendo que “el y la adolescente deben tener muy claras las consecuencias de sus actos y debe estar en capacidad de responder siempre por ellos”.<sup>85</sup>

Se enunciaron nuevas enfermedades como propias de los adolescentes relacionadas con los desordenes alimenticios como la obesidad, la anorexia y la bulimia, retomando el riesgo del embarazo adolescente, las enfermedades de transmisión sexual y el consumo del tabaco y alcohol. La conciencia ecológica se articuló al tema de la salud y se les advirtió a los adolescentes de otros peligros a los que se exponían, como la contaminación ambiental, reafirmando la necesidad de adquirir hábitos de higiene y prácticas de autocuidado.

Se les exigió también a los adolescentes tomar decisiones como fundamento de la autonomía que debían alcanzar y se mostró como necesario que ellos “aprendan a identificar los diferentes factores y variables que influyen sobre ellos a la hora de elegir para hacerse sus propios juicios para participar con libertad en su comunidad y en el logro de sus metas personales”.<sup>86</sup> El éxito en esta empresa está condicionado por la creatividad, la autoestima, el trabajo disciplinado y la planeación del tiempo, valorando este como un recurso limitado e irrecuperable, “sólo así se estará formando individuos organizados, disciplinados y responsables”.<sup>87</sup>

---

<sup>84</sup>Vargas Trujillo, Elvia y Vargas Trujillo, Clara. Me respeto. Educación sexual integral y vida familiar. Educación secundaria. Guía para el maestro y otros padres. Santa Fe de Bogotá: Editorial Voluntad. SA., 1994, p.15

<sup>85</sup> *Ibíd.*, p.29

<sup>86</sup> *Ibíd.*, p.51

<sup>87</sup> *Ibíd.*; p.53

¿Resulta familiar el discurso de estos textos? Su familiaridad con el tono usado por los textos de religión y los de formación en valores, así como con la denominada literatura de autoayuda es evidente. La subjetividad del adolescente es modulada desde la intención de explorar su capacidad de ‘crear’, de cuidar de sí, de ‘responsabilizarse’, de hacerse cargo de sí mismo, para alcanzar el éxito, un camino que debe planearse minuciosamente poniéndose metas personales que configuran su propio proyecto de vida y cuyo cumplimiento será calificado como ‘logros personales’.

Por su parte, la serie *Documentos especiales– Cuadernos de sexualidad*, publicados en 1995 por el MEN pautaba unos ejes: Individuo, pareja, familia, sociedad y medios de comunicación cruzados por una serie de temas que se van desarrollando desde preescolar hasta el grado once: Identidad, reconocimiento, tolerancia, reciprocidad, vida, ternura, dialogo, cambio, amor-sexo, responsabilidad, conciencia crítica y creatividad; tejidos discursivamente de manera muy densa y sofisticada, con un tono marcadamente científico. Los autores de los libros para la secundaria fueron, Germán Ortiz, médico-sexólogo, y Cecilia Cardinal, médica-ginecóloga.

Las nociones como la del cuerpo y el propio poder que sobre él podría ejercer el mismo adolescente, le dijeron al maestro que el autoerotismo ya no consideraba más la masturbación como una práctica que históricamente fue asumida como sucia y generadora de enfermedades, acá se enuncia como “una forma de diálogo y de comunicación de nuestro cuerpo sexual con nosotros mismos”. Ese poder sobre el cuerpo le dará la potestad al adolescente de defenderse contra el abuso sexual porque “partiendo de lo que uno se dice a sí mismo: mi cuerpo es mío y decido sobre él. Nadie tiene derecho a decidir sobre lo que hago con mi cuerpo”.<sup>88</sup>

La interpretación oficial del MEN describió la adolescencia como construcción histórica y cultural, y se detallaron los cambios físicos y síquicos del adolescente haciendo subclasificaciones, como la de prepubertad y la pubertad, sustentados en discursos altamente especializados de la biología y la psicología. La capacidad intelectual del

---

<sup>88</sup> Cardinal de Martín, Cecilia. Diálogo. Serie Documentos especiales, cuadernos de sexualidad, Ministerio de Educación Nacional. Viceministerio de la Juventud -Norma: Santiago de Cali, 1996, p.25

adolescente, que a través de la educación le debía permitir desarrollar un pensamiento abstracto, supuso que le permitiría manifestar interés por la política”,<sup>89</sup> y el tema de los roles sexuales y de las relaciones padres-hijos visibilizó la discusión sobre la relación igualitaria y el derecho a la propia individualidad, basada en el principio de hacerse responsable de sí mismo, evitando exponerse al riesgo como expresión de autoestima.

La orientación sexual fue un tema que se desarrolló en contravía de lo expresado en el mismo documento del Proyecto Nacional de Educación Sexual de 1995, haciendo explícita y válida tanto la opción heterosexual como la homosexual y la bisexual como parte del comportamiento humano, determinado por factores de orden biológico y sicosocial que no se consideraron absolutos sino que se constituirían más bien en experiencias. Esto muestra un resquebrajamiento en la estructura monolítica de las instituciones del Estado, que hace que en el interior de los mismos grupos tecnocráticos existan posturas distintas y a veces francamente opuestas. No parece ser otra la razón para que se hayan encontrado en documentos del Estado, como estos, posturas mucho más ‘arriesgadas’ que las que se hallaron en textos escolares sobre educación sexual. Sin embargo, habría que tener una precaución y es la de no asumir que ese Estado se haya vuelto o no más democratizador, sino ver como él, como cualquier otra instancia de poder, calcula y pone a operar ciertas formas de gobierno, esto es que ese mismo resquebrajamiento y fragmentación del Estado ha permitido que se incorpore el caos y el desorden como ejercicio de poder.

La regulación de la fertilidad, en estos textos del MEN, se planteó como el derecho fundamental de planear la familia, y separada la función reproductiva de la función sexual, reconociendo así el deseo y el placer, por fuera de ella. Es una clara manifestación de un Estado que se quiere aconfesional y lejos de la regulación sexual por parte de una moral religiosa. La explicación en detalle de los anticonceptivos, fue más allá de una estrategia de control demográfica, ahora se señalaba en términos de libertad de los individuos, en especial de un grupo que décadas atrás había reivindicado el derecho a decidir sobre su cuerpo, el de

---

<sup>89</sup> Cardinal de Martín Cecilia. Cambio. Serie Documentos especiales, cuadernos de sexualidad, Ministerio de Educación Nacional. Viceministerio de la Juventud -Norma: Santiago de Cali, 1996, p.17

las mujeres: “Los anticonceptivos han permitido una mayor posibilidad de desarrollo intelectual y laboral a la mujer que ahora está en capacidad de decidir sobre el uso de todas sus posibilidades como persona; ser madre es una decisión, no un destino. La procreación es una opción, no una obligación”.<sup>90</sup>

El desarrollo de una conciencia crítica se planteó como indispensable para tener una actitud abierta frente a uno mismo y a los demás, reconociendo que como seres sexuales compartimos muchas cosas pero que no somos idénticos: “El hecho de que otras personas sean diferentes a mí no las hace anormales sino distintas; no son mejores ni peores, simplemente diferentes, y sólo un poco diferentes. El verdadero respeto por las demás personas radica en comprender y aceptar sus diferencias. Esta actitud de aprecio por sí mismo/a y por las otras personas es la única fuente de convivencia humana. Es el germen de la paz”.<sup>91</sup> En esta apertura de pensamiento y de actitud que se pregona en los Cuadernos del la Serie del MEN sobre sexualidad, hacía referencia a la lectura que se había hecho de desviaciones o aberraciones del comportamiento sexual como efecto de una mentalidad pre científica que ha juzgado con criterios morales esos comportamientos, acusándola de ser maniquea, juzgadora y condenatoria distinto a una mentalidad científica que trata de entender y analizar.

Temas como el homosexualismo, la prostitución, el aborto, son abordados a partir de relatos históricos que pretendieron atenuar los criterios morales con los que habían sido juzgados. Temas como la sexualidad en discapacitados, en la vejez, parafilias, disfunciones sexuales, el SIDA, aparecieron junto con la sexualidad infantil y con la de la adolescencia. Esta sexualidad se relacionaba con la aparición de la función reproductiva, con su gran responsabilidad social, con la adquisición plena de la función erótica consciente y el logro de la independencia intelectual y afectiva.

Este proceso de identificación a todo este nuevo mundo requiere apoyo, comprensión, estímulo y sobre todo afecto, para que se lleve a cabo en forma

---

<sup>90</sup> Ortiz, Germán. Amor-sexo. Serie Documentos especiales, cuadernos de sexualidad, Santiago de Cali: Ministerio de Educación Nacional. Viceministerio de la Juventud – Norma, 1996, p.42

<sup>91</sup> Ortiz, Germán. Conciencia crítica. Serie Documentos especiales, cuadernos de sexualidad, Ministerio de Educación Nacional. Viceministerio de la Juventud - Norma: Santiago de Cali, 1996, p.4

adecuada y se logre que al final el cuerpo sea una morada cómoda y agradable (autoestima) para sí mismo, y el entorno un medio estimulante para desarrollar las propias capacidades respetando y comprendiendo a los demás (convivencia), especialmente cuando son distintos. Así se podrán tomar decisiones éticas, que tengan en cuenta no solo a sí mismo, sino a los demás y en esta forma lograr la autonomía<sup>92</sup>.”

Finalmente se exhortó a la creatividad como manera de hacer frente a los cambios sociales y culturales y como reafirmación de la individualidad y defensa contra la soledad, pues se afirmó que los espacios dejados por las viejas redes de apoyo –la familia extensiva y el control y regulación de los estamentos religiosos- no han conseguido llenarse satisfactoriamente por el Estado o por los analistas o sicólogos:

La desaparición de la familia extensa y la pérdida casi total de ascendencia de la religión sobre la vida civil de las comunidades dejaron sin redes de apoyo a la familia. Hoy podemos afirmar sin temor que la familia está sola, ya que los espacios dejados por las viejas redes de apoyo no han conseguido llenarse satisfactoriamente por el Estado o por los analistas y psicólogos. Esto se puede apreciar fácilmente en la pobre resolución de conflictos y en la búsqueda de metodologías para zanjar las discrepancias que manifiestan las parejas de hoy y el consecuente fenómeno de ruptura y separación en ascenso en el mundo entero.<sup>93</sup>

Este valor anunciado también por la literatura de autoayuda, va en la misma dirección, esto es a la atención de malestares síquicos, en un mundo de ruptura de vínculos emocionales, incluidos los de la nación.

La serie *Afectividad*, producida por la Universidad Javeriana y la Asociación de Colegios Jesuitas de Colombia, en 1997, es la consolidación de un trabajo iniciado desde 1984 con 74 sicólogos y 18 directores de pastoral con la adopción de un lenguaje científicista que le permite posicionar de manera sutil un discurso moral religioso. El discurso está centrado en la capacidad de amar de los seres humanos y la sexualidad como parte constitutiva y fundamental de ella. Es una propuesta colonizada por el lenguaje de la psicología y de la ética cristiana: “Consideramos, en verdad, que educar en la capacidad de amar es uno de los mejores aportes que podemos hacer para construcción de la paz y

---

<sup>92</sup> *Ibíd.*, p.14

<sup>93</sup> Ortiz, Germán. *Creatividad*. Serie Documentos especiales, cuadernos de sexualidad, Ministerio de Educación Nacional. Viceministerio de la Juventud - Norma: Santiago de Cali, 1996, p.19

familias íntegras, en el horizonte de un proyecto de nación como el que se nos presenta en la Constitución Política de 1991. Educar para amar es quitarle decididamente el piso a la misma posibilidad de la violencia y abrir espacios a la acción de personas maduras capaces de entregarse el servicio de los demás movidas por el amor”.<sup>94</sup>

Esta serie usa, también como lo hacen los otros textos, los discursos motivacionales que estimulan al joven a ser dueño de sí, como los de la autoestima, el autoconcepto, el autocuidado. Se asume la diferencia y diversidad sexual, y la imagen de la familia en su estructura convencional se acepta en proceso de transformación, pero no se descuida como institución que facilita los primeros aprendizajes para vivir en lo público.

Es tarea fundamental de la familia transmitir los valores, ideas y normas que predominan en el grupo social. Esta función social va definiendo su propia identidad, que se refleja inexorablemente en un conjunto de criterios, creencias, ideas, expectativas y fantasías que la hace única y particular. De esta unicidad nace a su vez la potencialidad que tiene la familia para promover el cambio social, para promulgar nuevos valores y actitudes sociales y para construir relaciones más igualitarias y justas entre las personas, creando nuevas actitudes no sólo ante la vida social y personal, sino ante el respeto, el amor y la sexualidad.<sup>95</sup>

En la medida en que la serie se dirige a los jóvenes de más edad, la noción de la relación responsabilidad-sexualidad se afianza por un lado en la reiterada idea de autocontrol como manifestación de lo moral –gobierno de sí- y por otro en el discurso democrático de los derechos humanos como manifestación de lo cívico – gobierno de los otros -:

La fuerza del impulso sexual adolescente hace necesario el autocontrol en su sexualidad. Este es un momento fundamental para tomar en cuenta las consecuencias de su comportamiento en sus relaciones interpersonales. El desarrollo del pensamiento racional y moral tiene gran incidencia en sus actitudes frente a su sexualidad y la de sus semejantes, porque facilita la comprensión, apertura y responsabilidad. También incluyen el ejercicio de su voluntad, sus metas de vida personal y proyecto de vida con otro u otra. Tienen la posibilidad de desarrollar lo cotidiano actitudes y comportamientos de respeto, entre los sexos, que

---

<sup>94</sup>Carlos Vázquez Posada. s.j. Formación de la Afectividad , Primera Edición, Prólogo, Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana – Educar editores, 1997, p. 25

<sup>95</sup>“Vivamos mejor en familia”. Alcaldía de Medellín. Instituto colombiano de Bienestar Familiar. Citado por Vaquero Gladys et al. Formación de la Afectividad 7, Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana – Educar editores, 1997, p.45.

hacen muy real la preocupación por los derechos humanos, desde la actividad sexual hasta la política.<sup>96</sup>

En 1998, el Vice-ministerio de la juventud pone en marcha el programa *Sistema Nacional de la Juventud*, lanzando el *Proyecto Nacional de Educación Sexual. Educación para la vida y el amor*. La propuesta, fundamentada en la Ley General de Educación, el Salto Educativo, el Plan Decenal de Educación y la Ley de la Juventud, abarcó todos los grados de formación desde preescolar hasta la básica secundaria, y afirmó que era necesario promover una nueva concepción y práctica de la sexualidad y dar cabida a la pluralidad de ideas y creencias, expresada en la Constitución Política Nacional. Esto significaba “asumir la sexualidad desde una perspectiva humanista, cimentada en valores democráticos, equidad de los géneros, afecto, responsabilidad, autonomía, promoción de la convivencia y la salud, y orientada a fortalecer el desarrollo integral de las personas”.<sup>97</sup>

En 1999 el proyecto fue *actualizado*, y se señalaron una serie de objetivos y lineamientos curriculares para orientar la construcción de un proyecto pedagógico de educación sexual. La ética de la educación sexual, que promovía el proyecto, asumió que la conducta sexual humana a pesar de ser una función bio-psicológica, al necesitar del otro para su expresión y originar los fenómenos de la reproducción y la socio-demografía, dejaba de ser un asunto individual para ingresar en el ámbito de lo social y de lo simbólico, cuyos valores y normas que codificaran la vivencia de la sexualidad no debían estar basados en una moral fundamentalista sino desde una ética de corte humanista.

Aparecieron de manera explícita los discursos sobre los derechos sexuales y reproductivos asumiendo que “la democracia y los derechos humanos también los podemos experimentar en la vida afectiva y sexual y que de alguna manera es en estas esferas donde la situación de los derechos alcanza puntos críticos”.<sup>98</sup> Se asignó un nuevo significado a las

---

<sup>96</sup>Camacho, Jairo. Formación de la Afectividad 10. Bogotá: Pontifica Universidad Javeriana – Educar editores, 2002, segunda edición, p.20

<sup>97</sup> Fernández Vega, A.; Olivera G.; Polanco M. Proyecto Nacional de Educación Sexual. Educación para la vida y el amor. Colombia. MEN, 1998, p.3

<sup>98</sup>Londoño Vélez, Argelia. *Vivir la sexualidad: el disfrute y el dolor*. En: IDEP. *El amor eres tú...* Bogotá: IDEP, 1999, p. 51.

niñas y los niños como sujetos de plenos derechos, teniendo en cuenta que el ejercicio de sus derechos sexuales reproductivos y en general, de los derechos humanos, “requieren alta capacidad para tomar decisiones y se hace preciso que la formación de valores se oriente hacia la toma de decisiones sobre aspectos que involucren la integridad sexual de las personas”.<sup>99</sup>

Desde discursos jurídicos se prevé que es necesario promover un sistema de educación para la democracia, en el que se formen individuos libres que respeten a todos los seres humanos en su dignidad, que puedan ejercer sus derechos tanto como controlar los abusos del poder y participar, de manera verdaderamente autónoma, en el proceso de selección de sus preferencias personales y políticas. La relación entre educación sexual y la formación de ciudadanos, libres e iguales, se plantea desde la idea de que la primera va más allá de la esfera personal y de la intimidad y autonomía de cada cual. La educación sexual sería considerada parte de la formación integral de los individuos y del reconocimiento de la dignidad del otro y hasta cuestiones de salud pública, por lo que sería uno de los objetivos por cumplir que tendría un Estado Constitucionalista.<sup>100</sup>

Ocho años después de lanzado el Plan Nacional de Educación sexual, en el año 2006 el MEN presentó a la comunidad educativa el *Proyecto Piloto de Educación Sexual para la Sexualidad y la Construcción de Ciudadanía*, producto de dos años de trabajo y que fue apoyado por la UNFPA. En el documento se reconoce los derechos que ya movimientos sociales, especialmente feministas, venían exigiendo un enfoque integral de construcción de ciudadanía y ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos para promover

la equidad entre hombres y mujeres, seres libres e iguales en dignidad y sujetos activos sociales de derecho, mediante el desarrollo de competencias ciudadanas. Así, cambian las relaciones democráticas entre hombres y mujeres y se reconocen de otra manera las circunstancias y el potencial de ambos, para alcanzar una convivencia pacífica, la integración en la diferencia y la participación constructiva en los cambios estructurales de la sociedad; por ejemplo, la promoción de nuevos y diferentes comportamientos culturales de género.<sup>101</sup>

---

<sup>99</sup> Salinas, Luz Marina. La explotación sexual infantil. En: Idep. El amor eres tu... Bogotá: IDEP, 1999, p.82

<sup>100</sup> Ver: Botero Marino, Catalina. Educación sexual y constitución política... pp. 93 - 101

<sup>101</sup> Arbeláez Diego et al. Proyecto piloto de educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía. Hacia una política pública, Colombia: MEN, 2006, p.19

El gobierno del cuerpo, a través de técnicas disciplinarias como las de la urbanidad y la educación física, se complementó con técnicas totalizantes, biopolíticas diré, que apuntaron a la sexualidad a través de discursos de la ciudadanía que aportan la idea de la consecución de una mayor libertad en el gobierno de sí mismos, de un aparente progreso en el reconocimiento de las libertades individuales. Pero esa libertad implicó la asunción de otros elementos regulados anteriormente por una racionalidad de bienestar que asumía la gestión del bienestar social de la población, pero que ahora debía ser apoderada por el propio individuo. Si se pretendió que se reconociera la dimensión del placer en lo sexual, también se exigió asumir el riesgo. La responsabilidad de la propia vida sexual significó libertad pero también contención.

Pero la emergencia de discursos que encuentran un marco jurídico-político en los derechos humanos, no sólo expresaron un biopoder sino también una biopotencia<sup>102</sup>, esto es la voluntad de la población para intervenir en la regulación de su propia vida y en el que el cuerpo aparece como baluarte.

### **3. ¿Una ciudadanía desde el cuerpo?**

Hemos comenzado este capítulo nombrando los movimientos contraculturales de los 60 y 70, que fueron objeto de intensas regulaciones en la escuela y el sistema educativo. Pero en los años 80, al decir de Reguillo, el desencanto que produjo en los jóvenes el descrédito de la utopía y un sucesivo replegamiento hacía lo privado, surtió en ellos un efecto de “retirada” del terreno político, pero paralelamente fueron visibilizados como problema social. Lo que esta experta en el tema de jóvenes nos dice es que esa figura del joven como riesgo no se proclamaba ya solamente desde el púlpito o desde la escuela sino que además fueron las mismas ciencias sociales y los medios de comunicación los encargados de construir a los jóvenes como delincuentes y violentos. “Clasificaciones que

---

<sup>102</sup>La noción de biopotencia es el uso de la concepción positiva que de la biopolítica hace Roberto Espósito (Ver: Espósito R. Bios. Biopolítica y filosofía. Capítulo 3. Buenos Aires: Amorrortu, 2006)

se expandieron rápidamente y visibilizaron a cierto tipo de jóvenes en el espacio público, cuando sus conductas, manifestaciones y expresiones entraron en conflicto con el orden establecido y desbordaron el modelo de juventud que la modernidad occidental, en su "versión" latinoamericana, les tenía reservado".<sup>103</sup>

Hemos mostrado cómo los adolescentes en tanto que segmento de la población juvenil que habita la escuela, se convirtieron en objetos de protección y en sujetos de derecho, y que mediante discursos científicos se administró su corporalidad no entendida únicamente desde su condición biológica, psíquica y espiritual sino desde el sentido de su propia vida y su sexualidad.

La emergencia de múltiples discursos en torno a esta población no nos puede parecer ingenua ni "neutral", pues hacerlos visibles y hacerse visibles es producto de tensiones que pugnan por gobernarla – y por gobernarse-. Pero ¿por qué?, quizá porque en el proceso de hacer visible y gobernable la sexualidad, el cuerpo se manifiesta en lo público y accede a nuevos tipos de relaciones de poder y de resistencia. Lo potente es que en ese juego estratégico de poder siempre hay un margen de libertad en el que se puede aparecer de otro modo, tanto que estos jóvenes (como han señalado algunas investigaciones sobre jóvenes en Colombia<sup>104</sup>), han logrado construir una cultura política que escapa de las formas tradicionales de concebir la ciudadanía mediante la configuración de identidades culturales fundamentadas "en manifestaciones de tipo estético y cultural",<sup>105</sup> e inclusive han logrado poner a su favor el discurso jurídico-político y justamente lo han hecho haciendo evidente su corporalidad como una forma de biopotencia.

Como mostramos antes, a mediados de los años 90 aparece la explosión de tutelas de los ciudadanos. En este marco discursivo que describimos, también emergen las acciones legales instauradas por niños, niñas y jóvenes contra los colegios por violación al "libre desarrollo de la personalidad" y a la "libre autodeterminación" que involucran al

---

<sup>103</sup>Reguillo, Rossana. Emergencias de culturas juveniles. Estrategias del desencanto. Buenos Aires: Norma, 2000, p.5

<sup>104</sup> Ver: Herrera, Martha et al. La Construcción de Cultura política en Colombia. Proyectos hegemónicos y resistencias culturales... pp. 223 y ss.

<sup>105</sup> *Ibíd.*, p.238

cuerpo, tanto en su apariencia (desde el uso de *depiercings* y el cabello largo en jóvenes, hasta el largo de la falda y el maquillaje en las adolescentes) como en el ejercicio de la sexualidad (la protección del embarazo adolescente y la libre elección sexual) hasta la decisión sobre la vida (interrupción de embarazos producto de violación y objeciones de conciencia). Indistintamente de los fallos a las tutelas, la expresión de lo que contiene la descripción de los hechos, así como las consideraciones de la Corte, muestran la constitución de una experiencia que modula subjetividades trazadas por prácticas de ciudadanía tanto en su despliegue de técnicas de gobierno de los sujetos como de técnicas de sí.

Sobre el libre desarrollo de la personalidad se diría, por parte de la Corte Constitucional, que ella es “la potestad de cada quien para fijar [sus] opciones de vida, de conformidad con las propias elecciones y anhelos, sin desconocer con ello los derechos de los demás y el ordenamiento jurídico existente [...]”.<sup>106</sup>

La jurisprudencia de esta Corte señala que el docente ahora deberá ser capaz de aceptar que el alumno exprese su individualidad, en correspondencia con el modelo de sociedad implantado por la Carta de 1991, que se nombra como una sociedad democrática, participativa y pluralista, cuyos principios deben orientar necesariamente la relación institución educativa-alumno, para así lograr la convivencia pacífica y el respeto de los derechos humanos. Sin embargo afirma que, “ello no implica que le esté prohibido al colegio fijar sus normas de conducta, o al docente manifestar sus opiniones; lo que sí está proscrito es que dichas normas o dichas opiniones restrinjan arbitraria e injustamente los derechos de los alumnos, desconociéndose así los valores sociales consagrados constitucionalmente”.<sup>107</sup>

Los mecanismos disciplinarios conviven ahora con mecanismos de seguridad en los que la libertad se hace partícipe de nuevas formas de gobernar al adolescente, desde perspectivas que lo admiten como ciudadano ya no en potencia sino en ejercicio, pues el lenguaje de los derechos que se tutelan cambia las formas en que los adolescentes y la

---

<sup>106</sup> Sentencia T-1086/01

<sup>107</sup> Sentencia T-259/98

sociedad perciben y se relacionan a la vez con su cuerpo y con sus atribuciones como ciudadanos.

La historiadora de la educación, Inés Dussel, haciendo una historia de los uniformes escolares en la Argentina, nos muestra como ellos pueden representar el disciplinamiento del cuerpo por parte de un juego de poder que somete y subjetiviza, considerando los uniformes como tecnologías de gobierno que regulan la disposición tanto externa como interna del alumno. Apoyada en De Certeau, afirma que la ropa es una de las dos formas mediante las que el cuerpo se ha inscrito en el texto de la ley. “La primera quiere eliminar del cuerpo aquello que es excesivo, está enfermo o no es estético; la segunda procede añadiendo al cuerpo aquello que le falta. Así, por referencia a un código, los cuerpos se mantienen dentro de los límites de una norma que al trasgredirse excluyen a los individuos”.<sup>108</sup> Dussel cuenta que los uniformes fueron un dispositivo importante en la construcción de una nueva ciudadanía nacional que combinó la conformidad y la individualidad, que desde la Revolución Francesa, estuvieron fuertemente asociados con nociones de igualitarismo y delimitación social, pero otros significados también quedaron inscritos en esta prenda de vestir, como la de la obediencia e inclusive la de la autonomía.

La persistencia de los uniformes en el tiempo, señala la reactualización constante de esta técnica, independientemente de los fines que se proclamen para mantenerlos, ya sea por una pretendida igualdad o por una defensa de la libertad individual, lo que interesa es ver como un uniforme normaliza y a la vez diferencia, singulariza y colectiviza, pero tal como señala Dussel, “las libertades del cuerpo siempre implican asumir nuevas responsabilidades y la aparición de nuevas coacciones”.<sup>109</sup>

El asunto del derecho al libre desarrollo de la personalidad, en función de la construcción de una identidad, fue lo primero en relucir en las nuevas emergencias de subjetividad ciudadana, la que, a través del mecanismo de la tutela, dejan ver las pugnas que en la escuela se hicieron visibles por el gobierno del cuerpo adolescente.

---

<sup>108</sup>Dussel Inés. Uniformes escolares y la disciplina de las apariencias. Hacia una historia de la regulación de los cuerpos en los sistemas educativos modernos. En: Popkewitz, Franklin y Pereyra (Comp.). Historia Cultural y Educación. Barcelona: Ediciones Pomares, 2003, p. 210

<sup>109</sup>Ibíd., p.239

El manual de convivencia es el primer instrumento jurídico –es decir, basado en una retórica de los deberes y los derechos-, que actúa dentro de los registros que han gobernado la escuela. En él se describe, a la vieja usanza de los reglamentos escolares y de la Urbanidad y la Educación Social, los modos de comportarse de estudiantes y maestros y eso incluye la apariencia y el ejercicio de la sexualidad que en exclusiva es regulada para los primeros. Así lo muestra el siguiente documento: “Es deber de los estudiantes presentarse adecuadamente con su uniforme, las alumnas no deben llevar maquillaje, ni las uñas pintadas, portar correctamente la corbata del uniforme, y su correa propia de la tela de la falda; los alumnos deben llevar el corte de cabello clásico, usar correa negra, no llevar topitos ni aretes en las orejas, ni medias tobilleras, ni cortas. Las damas deben portar las medias a la altura de las rodillas”.<sup>110</sup>

Este código dio lugar para exigir a un estudiante quitarse un *piercing* como condición para asistir a clase, adorno que fue catalogado como estrafalario por el profesor y como contravención al manual de convivencia. El cuerpo se hizo imagen, y esta se declara como un derecho inalienable por virtud del cual, “toda persona está autorizada para autónomamente decidir cómo se presenta ante los demás, otorgándole a este estudiante la potestad de ejercer soberanía sobre su apariencia”.<sup>111</sup>

El embarazo es otro tema que se discrimina en los Manuales, considerándose motivo para impedir la permanencia en la institución y definiéndolo como conducta insana e irresponsable a la que la Institución escolar debe trazarle límites:

El alumno que atente contra los principios morales e imagen de la Institución, (embarazos, prostitución, drogadicción, alcoholismo, satanismo, otras faltas consideradas en el Manual de Convivencia y aquellas no contempladas pero que se consideran faltas graves y gravísimas, que a juicio de las instancias competentes, deberán ser sancionadas), no tendrá derecho a la proclamación de grado y a su estabilidad en el establecimiento, estará condicionado a las determinaciones del Consejo Directivo. De igual forma se procederá con el padre de su hijo si es estudiante de la misma Institución.<sup>112</sup>

---

<sup>110</sup>Manual de Convivencia citado en la Sentencia T-1086/01

<sup>111</sup> Sentencia SU-641 de 1998

<sup>112</sup>Manual de Convivencia de la Institución Escolar citado por la Sentencia T-012/99

Esta reglamentación se quedó sin piso al presentarse un número considerable de tutelas por parte de mujeres adolescentes que lograron seguir permaneciendo en el sistema y en la institución, portando inclusive su uniforme aunque su estado gestante estuviera avanzado. Atrás quedaban los episodios que Parra Sandoval relataba de “La escuela Violenta” iniciando los 90:

Sandra estaba arrastrando las consecuencias de un hecho que la moral ha considerado tabú: el acto sexual. Era verdad. Sandra tenía cinco meses de embarazo y había decidido llevarlo a término. Quería subvertir. La adolescente feliz y despreocupada daba paso ahora a la madre triste y ofuscada [...] Los profesores que dictaban clases, testigos excepcionales de su excelente rendimiento académico, optaron por ayudarla dándole como calificación final la nota resultante del promedio de los períodos anteriores. Pero hubo un problema -continúa su amiga- la rectoría no aprobaba eso. Que era alcahuetería. Que si se casaba la presentaban como la señora de... pero así no la podrían presentar. Como se les ocurría, presentar una niña soltera y embarazada como ejemplo del colegio. No, no, no. Por decisión de la rectoría del colegio, Sandra debió retirarse y no le fue permitido recibir el grado de bachiller junto con sus catorce compañeras.<sup>113</sup>

La opción sexual, si bien no aparece dentro de los Manuales, ha sido también impugnada por los alumnos. Mientras la Corte declara que la homosexualidad es “una condición de la persona humana que implica la elección de una opción de vida tan respetable y válida como cualquiera, en la cual el sujeto que la adopta es titular, como cualquier persona, de intereses que se encuentran jurídicamente protegidos, y que no pueden ser objeto de restricción por el hecho de que otras personas no compartan su específico estilo de vida”.<sup>114</sup> La Institución Escolar niega el acceso a la educación, inclinada más por preceptos de origen religioso.

Yo quiero que quede constancia de una razón por la cual el Consejo se abstuvo de conceder el cupo fuera de que éste no existiera, y es el hecho de que los representantes de los padres de familia no aceptarían que su hijo o hijos estuvieran recibiendo clases en la compañía o bajo la influencia de jóvenes de este tipo gays (sic). Si el hecho de ser así gays (sic) para ellos no es pecado por ser su forma de

---

<sup>113</sup>Parra Sandoval Rodrigo et al. La escuela violenta..., p.192.

<sup>114</sup>Sentencia T-101/98. Es necesario aclarar en este momento que si bien las sentencias de la Corte Constitucional sientan jurisprudencia en relación a la garantía de los derechos fundamentales, muchos argumentos han sido producto de la exigibilidad anterior de muchos movimientos sociales. Esto no nos libera de preguntarnos hasta dónde la exigibilidad es usada por la racionalidad política del liberalismo avanzado para una normalización de los sujetos.

ser...para la sociedad actual si es un serio inconveniente ya que en ellos es notorio en sus ademanes y no hacen nada para disimularlo.<sup>115</sup>

Este tema es quizá de los más controvertidos actualmente, sin embargo las tutelas sobre la libre opción sexual están abriendo un camino insospechado del que no se puede dar cuenta en este trabajo en su justa dimensión.

Las sentencias que hemos citado, ayudan a mostrar la dificultad que sigue existiendo en definir el cuerpo del adolescente independientemente de su adscripción a derechos sociales como el de la educación, mediado por el del libre desarrollo de la personalidad. Estas singulares manifestaciones de disidencia por parte de los estudiantes parecen desbordar la posibilidad misma de poner límites jurídico-políticos a lo que parece no tenerlos por razones de subjetivación (el sí mismo), unas prácticas de ciudadanía del cuerpo que manifiestan las tensiones producidas por la propia historicidad de su experiencia.

En la serie salud-sexualidad, la ciudadanía aparece en la escuela atravesada por la noción del cuerpo adolescente como territorio de ejercicio biopolítico que se expresa en la regulación de su reproducción, del uso de sus órganos en función de la producción de vida pero también de la regulación de la muerte, a partir de la individualización de un fenómeno colectivo como es la explosión demográfica, es decir en función de la salud como núcleo de gobierno poblacional y no de la propia corporeidad sexuada.

También es territorio del ejercicio disciplinario que deja su impronta corporal en la reglamentación de su conducta, operando desde el código permitido/prohibido para fijar patrones de comportamiento normales y distinguirlos de los anormales, como sucede con temas como el del homosexualismo y el de la masturbación, por eso el énfasis en la contención que además sirve para figurar un tipo de actuación en lo público en función de la producción de un cuerpo ciudadano, esta vez no atado exclusivamente a la moral religiosa sino también al conocimiento científico y a la corrección política.

---

<sup>115</sup>Aparte de la declaración del Rector de Colegio, citado por la Sentencia T-101/98

El otro sujeto de la escuela, el maestro, también se hace visible en las prácticas corporales de ciudadanía en discursos que reivindican su lugar como productores de un saber. La emergencia en la educación de la categoría de género implicó que la sexualidad de la mujer fuera objeto de discursos que ya no hacían referencia exclusiva a su función reproductora sino a su lugar en lo público. Provenientes de las corrientes del feminismo de los años 60 y 70, los debates se centraron en la inequidad de género en la escuela y en lo femenino como elemento fundamental a tener en cuenta en los procesos de formación de los escolares “bajo el presupuesto de que lo femenino siempre ha sido excluido de la escuela y que todo lo que circula por ellas es patriarcal”.<sup>116</sup>

La perspectiva de género se mostró como discurso para argumentar que “desde ella también se promovían cambios positivos en los estudiantes, los que a su vez posibilitarían en la escuela una comunidad más justa, democrática y tolerante”.<sup>117</sup> La formación en valores, desde el enfoque de la filosofía moral y desde la coeducación, se suma para intervenir la subjetividad del adolescente con un criterio que va apareciendo cada vez más reiterada desde finales de los años 70 en los discursos educativos: la idea de formación integral o desarrollo integral. Esto demandó ciertamente un cambio en el rol docente, que desplaza al maestro de ser un transmisor de conocimientos y de valores hacia el rol de “facilitador” de la construcción, por parte de los estudiantes, de criterios morales propios, de ámbitos de discusión entre ellos, así como contribuir a formar a través de su ejemplo, función asignada desde los inicios de la pedagogía moderna. Para ser facilitador de procesos, el maestro es invitado también al autoconocimiento, a la reflexión sobre su propia formación moral y a la búsqueda de coherencia entre su discurso y su acción.

Los maestros, y en especial las maestras, también pasan entonces por pensarse a sí mismas como sujetos sexuados desde roles políticos, que promulgan una educación sin sexismo, reivindicando perspectivas de género desde las cuales interrogan su propia subjetividad en las formas particulares que toman sus prácticas pedagógicas, encontrando

---

<sup>116</sup> Ver: Quijano María Solita, Sánchez, Marlene. Género como discurso contemporáneo en la cultura escolar: un análisis crítico. Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía e IDEP, 2000

<sup>117</sup> Rico de Alonso, Ana. El telar de los valores. Una formación en valores con perspectiva de género. Bogotá: Universidad Javeriana-IDEP, 2002

que éstas se centran en un modelo masculino, que evidencian prácticas sexistas, que circunscriben las actividades que tienen que ver con la construcción de una convivencia sana en la escuela como tarea mayoritaria de las mujeres y prolongando en el escenario escolar sus labores domésticas y de servicio.

La consecución de datos estadísticos forma parte de los argumentos de maestras que se han dado la tarea de demostrar que aunque la educación ha sido históricamente femenina hay prácticas de discriminación sexual, que hacen que cargos directivos y administrativos los ocupen hombres, mientras la mayor concentración de mujeres están en el nivel primario, incluyendo las maestras con grado universitario. La hipótesis del trabajo de Imelda Arana, maestra sindicalista y líder del grupo sobre estudios de mujer y educación del CEID de la Asociación de Educadores – ADE - es que

[...] muchos de los conflictos y las dificultades que genera la mayoría de las experiencias, sino todas, de la cotidianidad escolar, están determinadas por las relaciones intersubjetivas dadas al interior de la colectividad escolar entre individuos a todas luces diferentes. Siendo, a nuestro modo de ver, la diferencia sexual uno de sus componentes más significativos al que sin embargo poca atención se le ha prestado, como producto de la organización social construida sobre un modelo de vida que ha ignorado la diferencia [...] <sup>118</sup>

Se afirma que el trato igual que pretende dar la escuela a personas que son diferentes consagra la desigualdad y la perpetúa a través de la presencia estereotipada de comportamientos de los maestros y maestras para lo cual se espera que los docentes deben continuar su transformación personal, erradicando en las maestras “actitudes internalizadas de sumisión y subordinación y los maestros actitudes de dominación, prepotencia y negación de la afectividad; de esta forma se podrán construir modelos alternativos de ser mujeres y ser hombres tendientes al establecimiento de la convivencia sana.”<sup>119</sup>

El grupo de orientadoras escolares y maestras que constituyen el proyecto Violeta, vienen trabajando desde 1997 en el campo de la educación sexual, con propuestas pedagógicas que enfatizan en la necesidad de dar a conocer a las estudiantes sus derechos

---

<sup>118</sup>Aranda, Imelda. Roles de género en las prácticas pedagógicas de maestras y maestros del distrito capital. Bogotá: IDEP, 1997, p.94

<sup>119</sup>Ibíd., p.133

sexuales y reproductivos para que aprendan a defenderlos, promoverlos y protegerlos, con la intención de minimizar su vulnerabilidad, planteando alternativas de educación sexual que en sus palabras

permite educar para relaciones humanas sanas y de reciprocidad y la posibilidad de reivindicar el derecho a la ternura en la vivencia de la sexualidad... Desde esta perspectiva entonces no podemos olvidar ni obviar que para el logro de la equidad y género a través de la educación sexual, se hace necesaria la aproximación desde el discurso pedagógico, una pedagogía constructivista que promuevan respetar la diferencia, permitiendo emerger la singularidad, dando cuenta por una formación que propende por autonomía, la toma de decisiones, la autoestima, la sensibilidad y la ternura, que cada estudiante construya desde lo particular, desde la diversidad, donde se puede repensar tanto lo femenino como lo masculino, lo que posibilitaría un educación desde la convivencia solidaria y afectuosa.<sup>120</sup>

Las reflexiones docentes sobre la educación sexual pasan por la cotidianidad de sus aulas en las que el maestro que gobierna “las almas infantiles” y juveniles, cumple con su labor de pastor en el sentido foucaultiano, como se observa en este relato:

Se hizo amiga de los alumnos y alumnas con quienes sobre todo se divertía, además por supuesto, de desarrollar hasta el final el plan de estudios. En ese momento descubrió cómo la intimidad de los jóvenes afectaba directamente su comportamiento y su rendimiento. La profesora siempre asumió una actitud de comprensión y protección hacia sus muchachos, advirtiéndoles, sin resquebrajar su confianza, las consecuencias de sus actos [...] una de sus alumnas empezó a faltar excesivamente a clase sin mayores explicaciones [...] Alicia no se atrevía a tomar medidas prácticas, convencida que provocaría la huida definitiva de la muchacha. Al contrario, se dispuso convertir los días de asistencia en algo realmente importante e imprescindible con la vana esperanza de que el gusto aumentara la intensidad... muy pronto, la situación fue notada por el rector, quien le llamó la atención recordando la importancia de cumplir el manual de convivencia. Alicia asumió el comentario pero no cambió su manera de manejar la situación. No podía dejar a ciegas a una adolescente que solamente podría encontrar un poquito de orientación en el colegio. En caso de cumplir el manual de convivencia al pie de la letra y expulsarla, estaría propiciando su infelicidad [...] Alicia se mantuvo en su determinación hasta cuando la muchacha faltó una semana entera. Al volver se enteró de la razón de su ausencia: estaba embarazada. De esto se extendían dos asuntos definitivos: primero, la joven debía tener el niño y segundo lo haría sola porque el padre no pensaba asumirlo [...] alterada por la novedad, Alicia consultó

---

<sup>120</sup> Arana Imelda et al. Factores de riesgo y formas de vulnerabilidad que inciden en las relaciones sexuales de las adolescentes y sus consecuencias. Informe final de investigación. Institución educativa Distrital Liceo Femenino Mercedes Nariño – IDEP, 2004

con las demás profesoras. Ellas consideraban que ya se cumplían de sobra las condiciones para expulsar del plantel a ese elemento negativo. Una muchacha embarazada incitaba a las demás a seguir sus pasos, además los privilegios adquiridos con su mala conducta les bajaba la moral a los alumnos aplicados y cumplidos [...] Era necesario expulsarla como ejemplo edificador para el resto los jóvenes. Contra esas respetables opiniones, Alicia reiteró la necesidad de mantener la niña en el plantel y así se lo hizo saber a la implicada. Cuando el embarazo era inocultable, los padres escandalizados asistieron a la institución...no entendían como se había alcahueteado la corrupción [...] estaban decididos a denunciar al culpable y lo hicieron. La investigación contra Alicia, la maestra, dio como resultado varias irregularidades que terminaron en su traslado.<sup>121</sup>

Seguramente este pasaje literario sobre la historia de una maestra nos muestra el nivel de decisiones que se toman sobre la vida sexual del adolescente pero también de las propias decisiones del maestro y de los dilemas a los que se enfrenta como gobernante y como gobernado.

#### **4. A modo de síntesis**

El intento de analizar la producción política de subjetividades ciudadanas en la escuela nos ha acercado a un paisaje biopolítico, que como tecnología de un régimen de gobierno centrado en la racionalidad política del biopoder, muestra cómo la vida se convirtió en objeto de luchas. Esa gran tecnología que combina lo individualizante de las disciplinas del cuerpo y lo totalizante de las regulaciones de la población "vuelta hacia las realizaciones del cuerpo y atenta a los procesos de la vida, caracteriza un poder cuya más alta función no es ya matar sino invadir la vida enteramente".<sup>122</sup>

Los mecanismos disciplinarios, en función de la contención y el autocuidado, así como de mecanismos de seguridad en función del riesgo, como el de la sobrepoblación o el de la expansión de enfermedades transmisibles, han sido aplicados en la institución escolar

---

<sup>121</sup> IDEP, El Amor eres Tú...pp. 20 – 23)

<sup>122</sup> Foucault, Michel. Historia de la sexualidad, la voluntad de saber, ... p.169

al cuerpo adolescente y a todo el conjunto de la población juvenil cuando dichos mecanismos lograron dispersarse en su práctica.

La salud sexual y reproductiva, en lo que tienen de regulación de la población, ya sea desde campañas salubristas o desde movimientos de derechos sexuales, extiende una forma de ser ciudadanos y de ejercer la ciudadanía desde el mismo cuerpo. La delicadeza y sutileza de las estrategias educativas y con ellas de los discursos de las ciencias sociales, en especial de la psicología y la filosofía moral, situaron al adolescente como objeto de saber, no ya como el sujeto anatómico de los discursos médico-biológicos sino como sujeto moral.

El “desarrollo integral del individuo”, en el que la formación de la persona moral hacia la consecución de actitudes autónomas, que consiste en la capacidad de administrar la propia libertad frente a la toma de decisiones que le afectan a sí mismos; y en la capacidad de regular de la convivencia con otros; es la diferencia y la diversidad cultural y sexual las que se convierten en parte de un régimen de verdad que soporta prácticas de ciudadanía que intervienen en el cuerpo del adolescente. Sin embargo el tema de la libertad opera en el momento histórico estudiado en dos sentidos: primero, como una técnica de gobierno de los otros en la medida en la que ella es usada para posicionar ciertas estrategias de dominio discursivas y no discursivas, y el segundo, como parte de la relación que se tiene consigo mismo como constitutiva del sujeto ético desde una pregunta que se hace pertinente para atravesar los documentos analizados: ¿Qué es capaz de producir el joven para las sociedades democráticas actuales en su condición de ciudadano?

Hacer vivir se constituyó en estrategia de los Estados Modernos y dentro de ella las tecnologías que ayudan a la Vida a surgir, tales son las políticas higienistas, las de control de la natalidad y las salubres que en la escuela han logrado operar con eficiencia. La vida se gestiona como derecho fundamental de todos los seres humanos y en nombre de ella se gobierna y se incita al autogobierno, por eso el adolescente emerge como sujeto político, como ciudadano del hoy y no más, en la perspectiva moratoria, como el ciudadano del mañana. No es necesario esperar a que sea votante, es suficiente con su potencial electoral, con su decidida participación en lo público en su condición de productor, en su capacidad

de aportar bienes y servicios y en su condición de consumidor, en su capacidad de ser “parte de un mercado inagotable de deseo a generar y satisfacer de forma constante”.<sup>123</sup> Se viene produciendo una subjetividad ciudadana del joven como colaborador con los objetivos del propio gobierno, estos es como copartícipe en la conducción de las conductas de los otros y de las propias.

Los mecanismos de control ha operado en la escuela a través de una red de tecnologías disciplinarias que han regulado las conductas y los hábitos del adolescente prescribiendo y fijando las conductas aceptadas como normales por una sociedad, y en la medida en la que la escuela se ha “democratizado” lleva al adolescente a interiorizar una serie de conductas que definen en la tensión inclusión/exclusión su lugar como sujeto ciudadano; generando lo que en palabras de Negri<sup>124</sup> sería un estado autónomo de alienación, de enajenación del sentido de la vida y del deseo de creatividad aunque se apele a ella para que cada quien se asuma en su soledad cívica.

Tal como lo afirma Raback,<sup>125</sup> la enseñanza moderna de temas relacionados con la salud y la sexualidad han sido y es un proyecto vinculado con el Estado, pero no simplemente con las instituciones de gobierno. Estos temas contienen más bien discursos múltiples y entrelazados que, en su construcción técnica y moderna hicieron posible un control continuo y micro del comportamiento individual. Comportamiento que es definido desde los discursos de la educación sexual y que lo sitúa dentro de contextos políticos y sociales que definen y examinan a los hombres y mujeres en la vida pública.

La aparición de un sujeto joven, activo, pleno de derechos, *empoderado* en su exigencia y defensa, participando de la edificación de su destino bajo la premisa de una *ciudadanía juvenil*, muestra cómo la disciplina ha surtido su efecto en el aprendizaje de un autogobierno y cede su actuación al dejar hacer desde el cálculo de los costos. No se ha presenciado, durante estos más de veinte años, el desconocimiento de la capacidad

---

<sup>123</sup> Ugarte Pérez, Javier. Las dos caras de la biopolítica. En: Ugarte Pérez Javier (Comp.) La administración de la vida: estudios biopolíticos. Barcelona: ANTHROPOS, 2005, p.63

<sup>124</sup> Negri y Hardt. La producción biopolítica. En: Imperio. Paidós. Buenos Aires, 2002

<sup>125</sup> Raback, Judith. La construcción del cuerpo a través de las prácticas discursivas de la educación sexual. En: Popkewitz y Brennan (Comp.) El desafío de Foucault. Ediciones Pomares – Corredor: Barcelona, 2000.

políticamente los jóvenes, por el contrario asistimos a la producción del joven como sujeto político en su calidad de ciudadano. No en vano se han desplegado discursos en torno a esta denominación que clasifica y recorta lo que es propio del joven en tanto interlocutor político del Estado:

Para el caso concreto de la ciudadanía juvenil, el debate parece estar referido a las múltiples manifestaciones del hecho social de ser joven, sus vínculos en cuanto congéneres y sus relaciones con el mundo adulto, sus maneras de subjetivarse y las discusiones acerca de su posible despolitización o desinstitucionalización.<sup>126</sup>

La noción de ciudadanía juvenil fue usada en la Primera Conferencia Mundial de Ministros de la Juventud de las Naciones Unidas en 1998 para denominar una forma particular de incorporar a los jóvenes en la sociedad buscando

no solo que accedan a la educación, sino que ésta sea pertinente, de calidad y les proporcione los elementos formativos para su participación consciente en la comunidad, región o país donde viven; no sólo deseamos que tengan empleo, sino que éste sea estable y les brinde la remuneración y la seguridad social adecuada; no sólo queremos que planteen sus demandas, sino que sean parte de la solución de ellas; no sólo aspiramos que habiten en un espacio con una buena calidad de vida, sino que sean promotores y defensores de ésta para con los demás.<sup>127</sup>

Las continuidades evidenciadas tienen que ver con políticas del cuerpo focalizadas en la higiene y la salud durante casi todo el siglo veinte, pero una vez controladas las enfermedades transmisibles se hace más cierta una ruptura que evidencia cómo los discursos sobre sexualidad adquieren mayor importancia en relación con la enseñanza sobre los valores humanos y la convivencia social en una sociedad cada vez más pluralista en la que el concepto de la diferencia y el de la diversidad cobran relevancia y ambientan el pregón de una ciudadanía cultural.

La participación de la escuela en la configuración de subjetividades ciudadanas se ve en la creación de nuevas formas de definir desde el discurso de la sexualidad el cuerpo individual y el cuerpo social, esto es la empresa de la libertad como máxima para ejercer

---

<sup>126</sup>Herrera Martha y Muñoz Diego. “¿Qué es la ciudadanía juvenil?” En Revista Acciones e Investigaciones Sociales, No. 26. Zaragoza: Universidad de Zaragoza. pp. 189-206, 2008, p.197.

<sup>127</sup> Sánchez Luis I. Ministro de Educación de México, Ponencia presentada Primera Conferencia Mundial de Ministros de la Juventud de las Naciones Unidas en 1998. Consultada en: <http://www.un.org/events/youth98/speeches/118mex.htm>

dominio sobre sí mismo, para hacerse a sí mismo como ser autónomo y poder decidir en consecuencia de manera responsable. El éxito individual estaría garantizado y esto resulta una premisa fundamental en la ciudadanía liberal, esto es, no ver afectados los intereses particulares y en cambio conciliarlos con los intereses generales.

De la ausencia sobre la sexualidad como discurso en la escuela hasta los años 70, en que las únicas referencias a ella eran la de la peligrosidad, se pasó, con el concierto de las ciencias humanas y naturales, específicamente la sicología del desarrollo y de la biología, a una noción naturalizada de la sexualidad infantil y adolescente que pronto se instaló como un asunto público de derechos, de la participación del joven en las decisiones que le atañen y que bien dejó circular una idea de que la sociedad se volvía más democrática en su forma de pensar sobre los jóvenes, quizás a lo que subyace nuevas formas de regulación de los cuerpos, a la par que una construcción tanto de nuevos tipos de dimensiones visibles de la subjetividad (género, etnia, edad, subcultura); como de nuevos espacios interiores constitutivos de esta subjetividad: la intimidad y la emocionalidad.

## CONCLUSIONES

Analizar las transformaciones que las prácticas de ciudadanía han tenido en la escuela colombiana entre 1984 y el 2004 en relación con las racionalidades políticas y con las prácticas pedagógicas que han querido gobernarla, fue el objetivo de esta investigación.

De ello, es posible concluir que combatir una *escuela violenta* y un *ciudadano violento y apático*, anuncios dados desde finales de los años 80 en nuestro país, sólo pudo tramitarse como un conjunto de intervenciones moralizantes capaces de transformar las condiciones que promovían la *crisis de los valores*. Se trató de movilizar un tipo de racionalidad cuyo objetivo no fue intervenir directamente sobre esa escuela y ese ciudadano sino sobre su *milieu*. Así que la prospectiva de intervención de la ciudadanía se dirigió a cuatro aspectos: la moral, la identidad como filiación comunitaria, la participación y la sexualidad.

Vista así, la *'educación ciudadana'* no puede ser considerada como un objeto, un dato natural de la vida social, sino como un campo de acción e intervención generado a partir de un conjunto heterogéneo de prácticas que he denominado *prácticas de ciudadanía*. Este trabajo se ha propuesto abordar una historia de las prácticas, prácticas singulares y múltiples que han aparecido formando parte de un ensamblaje; un complejo de estrategias que han configurado lo que se ha denominado *dispositivo psi*, que se ha hallado operando en distintos planos - lo cultural, lo económico, lo espiritual, lo estético y lo psicológico-, un dispositivo tensionado siempre por dos ejes; el jurídico y el moral.

Ese dispositivo complejo, al final de todo este recorrido histórico, se puede recoger y sintetizar utilizando el formato de matrices estructurales, que proviene de una

aplicación de la semiótica a las ciencias sociales.<sup>1</sup> Consiste en representar los ejes tensionales o parejas de polaridades que articulan el dispositivo y los entrecruzamientos y/o mediaciones que se producen o sitúan entre los polos de dichos ejes constitutivos. Utilizando esa lectura matricial es posible ahora, tras la densa y entreverada descripción de los movimientos empíricos, históricos, mostrar de modo más abstracto las líneas fuerza que han regulado la dispersión y las transformaciones, las relaciones, los cruces y las conexiones entre los elementos del *dispositivo de las prácticas de ciudadanía*, y con ello las hibridaciones que se han producido en las prácticas de “formación ciudadana” en la escuela colombiana contemporánea.

La matriz N° 1, muestra el cruce de los dos grandes ejes que estructuran el campo de la formación ciudadana, el jurídico y el moral, polarizados respectivamente entre las alternativas de Educación cívica/Derechos humanos y Ética civil/ética religiosa; cuyo entrecruzamiento conforma cuatro cuadrantes en los cuales es posible identificar a su vez cuatro posibilidades de formación de ciudadanía que han operado en el período estudiado, y las cuales he descrito en detalle en este documento. Los cuadrantes

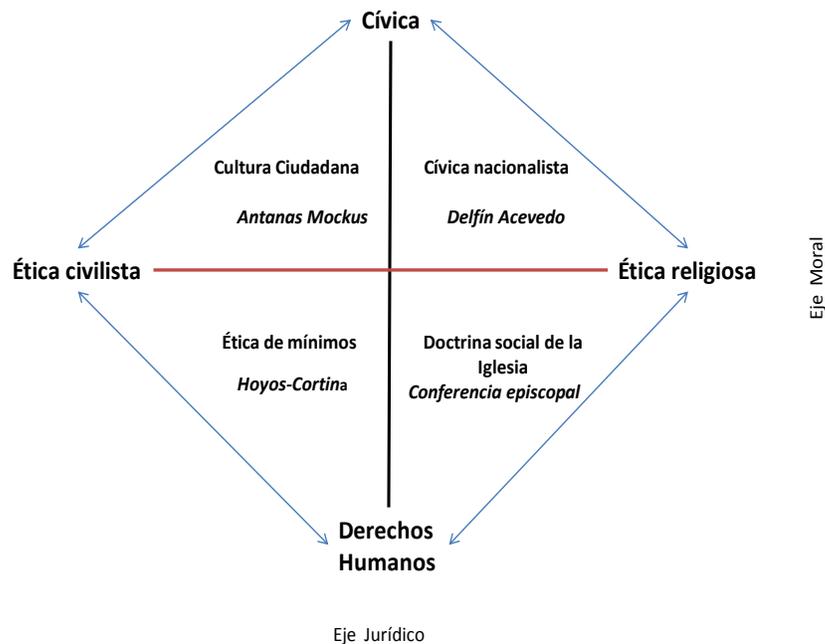
---

<sup>1</sup> En su texto sobre la pedagogía moderna en Colombia, Oscar Saldarriaga presenta un sumario de este método así: “Para lograr una síntesis de las tendencias esenciales de cada problema abordado y lograr a la vez un efecto didáctico, he experimentado una técnica inspirada en la semántica estructural de A. J. Greimas aplicada a las ciencias sociales, y que consiste en extraer ciertas parejas de oposiciones que estructuran el sentido de un discurso, y graficarlas en forma de “estructuras cruzadas”. En dos palabras, esos grafos son “cruces” que resultan de dibujar cada una de las disyunciones como un eje de dos polos, y que al ser cruzadas unas con otras, permiten visualizar las tendencias o resultantes estructurales: esto es lo que llamo “matrices”. Ver: GREIMAS, A. J. *Sémantique structurale. Recherche de méthode*. Paris : Larousse, 1971. A partir de allí, retomo los desarrollos metodológicos propuestos por: HIERNAUX, Jean-Pierre. *L'institution culturelle.- Méthode de description structurale*. Presses universitaires de Louvain, 1977 p. 60-65. Y en : « “Et hic tres unum sunt”. Structures croisées et théorie des réductions ». Louvain-la-Neuve: Université catholique de Louvain. Faculté de sciences politiques et sociales. Mimeo, 1998. 33 p. Para orientarse en su manejo y lectura, obsérvese cualquiera de los grafos que se hallan más abajo, según este diagrama: las líneas que se cruzan expresan cada una, una pareja de opuestos complementarios o recíprocos, unidos por un “eje semántico” que define su contenido. Entre los cuatro polos así diferenciados, se sitúan a su vez unos cuadrantes, que son sus campos de intersección, mediación o combinatoria de los polos, y donde aparecen las funciones producidas históricamente a partir de las tensiones de cada matriz en cuestión”. (Ver: Saldarriaga O. *Del oficio del maestro...* p, 138). Un libro recientemente editado en castellano compila los materiales metodológicos y de aplicación básicos: Suárez, Hugo José (Coord.) *El sentido y el método. Sociología de la cultura y análisis de contenido*. México, El Colegio de Michoacán; UNAM-IIS, 2008.

muestran las correspondencias y a la vez las oposiciones entre las distintas estrategias de formación ciudadana que se formaron entre las líneas de lo jurídico y lo moral.

### MATRIZ N° 1

#### Estrategias de las prácticas de ciudadanía



Si bien la cívica nacionalista (la cívica del nacional-catolicismo, como la llama Adela Cortina), estuvo presente hasta inicios de los años 90, las otras tres estrategias se combinaron en la práctica pedagógica a través de tecnologías de formación que apuntan a la modificación de dicha moral. En la disputa ético-política, estas estrategias y tecnologías han funcionado en los distintos regímenes de la moral identificados: el régimen religioso (católico), el político-civil y el régimen *psi*, este último que resulta como efecto de un desdoblamiento de los dos primeros, creando su propio espacio de funcionamiento, pero retomando elementos de aquellos. El régimen *psi* a su vez ha funcionado por dos vías; la primera proviene de discursos cognitivistas y la segunda de

los discursos empresariales, que tienen en común el uso de las ciencias del comportamiento para legitimar la intervención técnico-científica de la moral.

Cada uno de los cuatro regímenes produce una relación de poder distinta, unas tecnologías de formación con enunciados propios, un modelo pedagógico y efectos de subjetivación en el estudiante y el maestro. Estos se han superpuesto y reordenado para actuar de manera articulada con miras a producir modos de gobernar al sujeto como ciudadano, lo que nos permite construir una matriz que da cuenta de los diferentes regímenes de moral que han entrado en disputa –y a veces hibridación- a partir de la “crisis de valores” de la cívica nacional-católica a fines de los años 70:

## MATRIZ N° 2

### Regímenes de la moral en Colombia, 1984 - 2006

<b>Régimen Moral</b> Categorías	<b>Régimen Religioso</b>	<b>Régimen político</b>	<b>Régimen psi-cognitivista</b>	<b>Régimen psi-managment</b>
<b>Poder</b>	Poder neo-pastoral	Poder ético	Sicopoder	<i>empowerment</i>
<b>Tecnologías de formación</b>	Formación integral: Formación en valores humanos Autoayuda	Socialización política: Formación para la democracia y los derechos humanos Resolución de conflictos	Desarrollo moral: Dilemas morales	Desarrollo humano: Capacidades Opciones y libertades Motivación
<b>Modelos pedagógicos</b>	Pedagogías activas	Pedagogías Críticas	Pedagogías psicológicas: Constructivismo	Pedagogías de las competencias
<b>Efectos de subjetivación en el estudiante</b>	Sujeto solidario, con vocación de servicio	Sujeto de derechos, participativo	Sujeto autónomo con capacidad de juicio y argumentación	Sujeto responsable gestor de su destino
<b>Efectos de subjetivación en el maestro</b>	Maestro como guía espiritual	Maestro como líder demócrata	Maestro como orientador y facilitador de aprendizajes	Maestro como ‘coach’

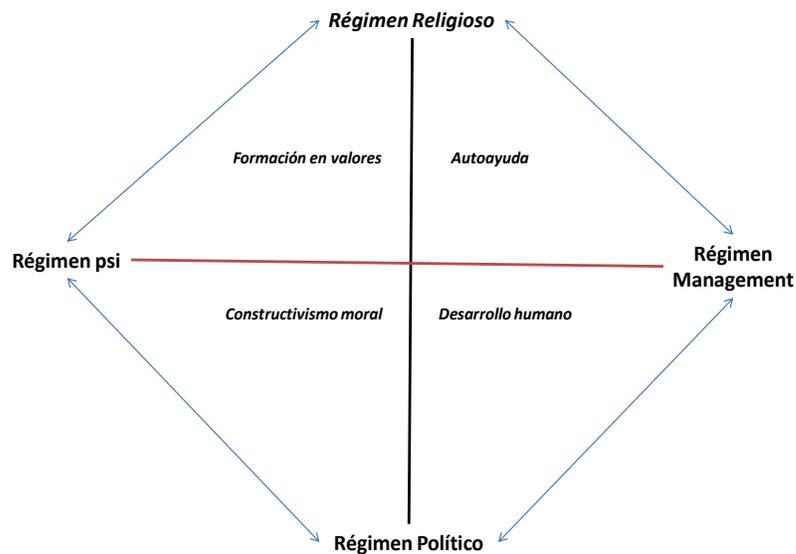
Lo que se ve acá es cómo, sin que ella desaparezca, la fragmentación paralela de la “cívica” y de la “religión” suscita una reacomodación de las éticas correspondientes,

lo que en general termina con una “victoria” (tras largos siglos de luchas Iglesia-Estado) de la(s) “ética(s) civil(es)”, sin que ello signifique la desaparición de las “éticas religiosas”, que se reconfigurarán desde entonces como “espirituales”, ya no atadas necesariamente a la institución eclesial. Pero en el proceso de reacomodación –esto es lo que el dispositivo *psi* permite, como bisagra- ambas éticas deben reconfigurarse para un régimen de gobierno de *lo social* que se proclama pluralista y multicultural.

Ahora bien, algunas de estas tecnologías de formación, e inclusive algunos modelos pedagógicos, han constituido en su articulación un modo de funcionar que ha desplazado a otras, priorizando un efecto particular en la subjetividad. En la matriz cruzada que presento a continuación, complejizo la anterior al mostrar cómo en los cruces entre regímenes, las tecnologías de formación del régimen político tanto como las del régimen religioso (espiritual) quedan reabsorbidas por el eje del régimen combinado *psi/empresarial*.

### Matriz N° 3

Tecnologías de formación en los regímenes de la moral



Esto resulta plenamente documentado en el estudio cuando se muestra que si bien entre 1988 y 1997 la discusión sobre la escuela democrática y la formación política del estudiante tuvo su mayor auge, es la hibridación que se produce después de 1997, entre las políticas de *formación por competencias* - en las que convergieron el constructivismo moral y el discurso económico del desarrollo humano-, y una educación religiosa - que combinaba ya los diversos tipos de discursos de *autoayuda*, con los de la Doctrina Social de la Iglesia, (una sociología católica, cuya versión radical fue la Teología de la Liberación)-, las tecnologías usadas para dirigir las transformaciones de las conductas en los escolares.

Esta priorización produjo un efecto en la constitución de la ciudadanía como proceso de subjetivación política, el efecto de *autonomización* (Matriz No. 4), el cual se sitúa en medio de relaciones de saber/poder entre política, economía, sicología y filosofía moral, y entre el poder ético, el sicopoder, el *empowerment* y las nuevas formas de poder pastoral (que hemos denominado en las matriz N° 2, neo-pastoral). Relaciones que se ubican en dos ejes: en el eje ley-moral del *modo clásico* (republicano o nacional-católico), que puede incluir mecanismos de soberanía como el derecho (como combinación de “los deberes y derechos del ciudadano”; y en el eje ley-moral al *modo contemporáneo*, que ha incluido mecanismos de seguridad basados en la autorregulación, como las reglas del mercado. Esto fue apropiado por el sistema educativo y por la misma escuela en el uso de mecanismos jurídico-políticos inéditos, como el *debido proceso* y la *conciliación*, hasta la forma de organización de la Institución escolar regida ahora por discursos de la gestión empresarial y calidad estandarizada tipo normas ISO.

Con ese efecto de autonomización, el *sujeto moral* devino *sujeto psicológico*, que en la contemporaneidad se caracteriza por estar dotado de “un inconmensurable espacio íntimo que dio lugar a un espejismo del yo”,<sup>2</sup> un *yo* impelido a autogestionarse, lo cual

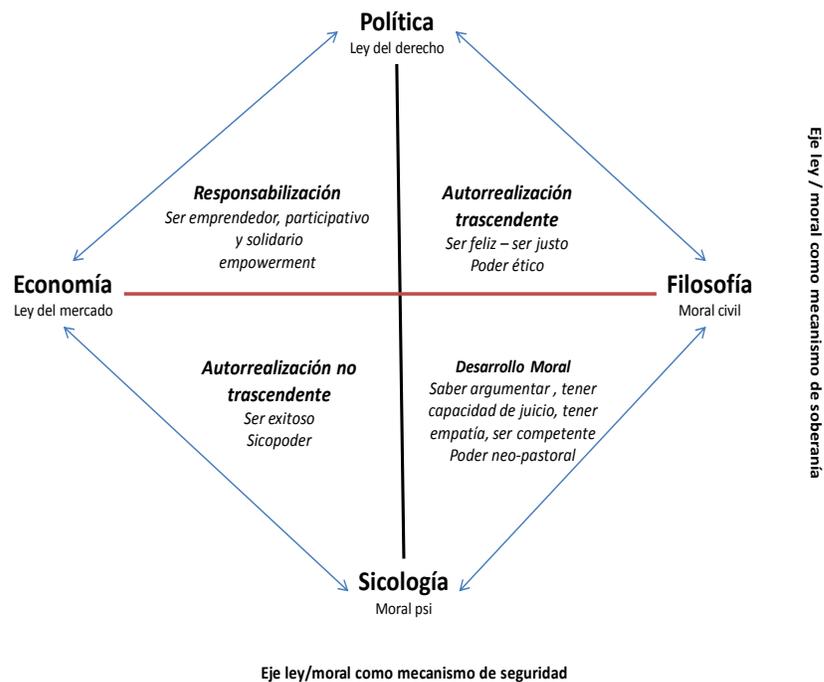
---

<sup>2</sup>Álvarez-Urúa Fernando. “Viaje al interior del yo. La psicologización del yo en la sociedad de los individuos”. En Roberto Castell. *Pensar y resistir. La sociología crítica después de Foucault*. Ediciones Ciencias Sociales: Madrid, 2006, p.109

apareció ligado a la emergencia de una serie de prácticas que le exigen al individuo *hacerse a sí mismo*, a lo que han contribuido saberes específicos del sicopoder y del *empowerment* empresarial. Ser cada vez más responsable de sí y de los más cercanos, buscar realizarse espiritual y materialmente, llegar al máximo estadio de su desarrollo moral para ser un individuo coherente con los principios morales universales y ser ‘verdaderamente’ justo en sus actuaciones. Es por eso que la libertad aparece gestionada y parte constitutiva de una racionalidad política como el neoliberalismo que busca que los sujetos sean plenamente libres.

### MATRIZ N° 4

#### Efectos del dispositivo psi: autonomización del sujeto-ciudadano



La autonomía personal como prioridad en la condición del ciudadano contemporáneo operó en función de una estrategia que en el lapso de una década ha desplazado la intención de *formar al sujeto moral* a la de *evaluar la competencia moral*. Formar remitía a una acción externa sobre el individuo en cambio la competencia es una manera de situar la acción modificadora de la conducta en su propia intimidad. Por eso la apelación a los sentimientos y las emociones, tan desdeñadas en la pedagogía moderna. En Colombia la producción de este sujeto moral enfatizó en una moral vista desde una concepción evolutiva del desarrollo de cada individuo en su aspecto cognitivo y emocional, con lo cual parece estarse afirmando que es ello lo que le permite tomar decisiones cada vez más autónomas y ser un poco más libre cada día.

Pero esa autonomización no solo se ha producido en el plano moral, sino también en el plano político, en el que *lo cultural* ha sido configurado como el medio *-milieu-* para producirla. Sin la aparición de esa “pseudo-realidad social” llamada “la cultura”, esas nuevas formas de subjetividad no serían factibles. Así, la emergencia de una *ciudadanía cultural* aparece como el juego estratégico y a la vez el resultado de estas formas de gobierno; tanto las de otros sobre la subjetividad del sujeto en su condición de ciudadano como las que ha podido hacer él mismo, tanto individual como colectivamente, en los planos de lo sexual, lo territorial, lo etario y lo étnico, (Matriz No. 5) antes invisibles para la ciudadanía “cívica” y ni siquiera pensadas para la ‘ciudadanía social’.

La tesis de la fragmentación de lo social por la eclosión de lo multicultural es una falsa antinomia que puede tener un envés y es que lo cultural supone ahora el campo de gobierno, pero ello no implica la desaparición de la sociedad, pues lo que se transforma es la manera de gestionar lo social. Ahora bien, lo que cambia es la quimera de la igualdad como horizonte de la ciudadanía por la quimera del reconocimiento de lo diferente, que ahora se repotencia en la noción de *diversidad*, la cual opera bien para administrar relaciones o exclusiones, con lo que la *inclusión* seguirá siendo una promesa en permanente construcción.

Lo social fue un código de relaciones entre los individuos o colectivos en los Estados Nacionales, pero hoy esa función la cumple lo cultural, generando identidades colectivas, *comunitarizadas*, pues lo *cultural* es lo que define hoy las *identidades* tanto individuales como colectivas, y a la par, da sentido al *yo*, configurando otros sentidos de pertenencia, como otrora lo hiciera *lo nacional* como identidad hegemónica.

## MATRIZ N° 5

### Identidades y pertenencias en la relación Escuela - comunidad (es)

Estado Nación/ Estado Mediador  Tipo de comunidad	Tecnologías de formación	Procesos de subjetivación	Tipos de escuela	Nociones
Étnicas	Etnoeducación y Educación Intercultural (1985) / Cátedra de Estudios Afrocolombianos (1998)	Educación propia movimientos indígenas (70's) / (90's)	Escuela multicultural	Etnoeducador (1995)
De territorios	El barrio y la localidad (1983) / Ciudad Educadora (1990)	Organización Comunal / Organizaciones comunitarias	Escuela sin fronteras	Participación activa en la vida de la ciudad Convivencia pacífica Conciencia ciudadana Espacio público Cultura ciudadana
Sexuales	Comportamiento y salud (1978) / Coeducación (1992), Educación sexual (1993), Educación para la diversidad Sexual (1995)	Movimientos feministas (60's) / tutelas (1992) Movimientos LGTB (2000)	Escuela incluyente	Control de la natalidad Equidad de equidad Enfoque de género Sexualidad adolescente Libre desarrollo de la personalidad Orientación sexual
Etárea	Urbanidad y Cívica (hasta 1984) Cátedras de Mutis y Bolívar (1984) Servicio Social obligatorio: vigía de la salud (1984), Alfabetizador (1984), Empadronador (1993) Cátedra de derechos humanos (1988) / Gobierno escolar: personero estudiantil (1994), veedor y contralor escolar (2006)	Movimientos contraculturales (hippismo - 60's) / Organizaciones juvenil es (1990) políticas y estéticas Maestro intelectual	Escuela democrática	Preciudadanía, Participación infantil Niño sujeto de derechos Ciudadanía juvenil Tribus urbanas Culturas juveniles Movimiento pedagógico

Quizá lo cultural se está convirtiendo en la forma de individualización, redefiniendo nociones como *pobreza* y la de *clase social* y dando entrada a otras como la de *diversidad*, *exclusión* y *comunidad*. Pero lo cultural no fue el único elemento de esta constelación de relaciones encontradas en las prácticas de ciudadanía estudiadas. En la matriz No. 6 podremos ver como hay dos elementos estructurales o constitutivos;

la ley y la moral, que en su acoplamiento con los ejes emergentes producen efectos que no se excluyen mutuamente sino que han operado en ese nuevo dispositivo ético-político de gobierno de los sujetos.

En ese juego de relaciones la ley se reconfigura a partir de los discursos de los derechos humanos al paso que la moral se readapta de modo mucho más complejo, en su relacionamiento particular con la misma cultura, con la economía, con la espiritualidad y con la psicología. Pero por el mismo efecto, el campo de la ‘cultura’, que en el fondo es una proyección colectiva y objetivizante del ‘nuevo yo ciudadano’, se convierte en un nuevo espacio de lucha y de resistencia, y es por ello que la cultura, antes considerada como un privilegio de élite o una superestructura social, se convierte en un nuevo espacio de batallar político para ‘las nuevas identidades ciudadanas’.

MATRIZ N° 6

**Constelación de relaciones poder/resistencia del nuevo gobierno moral y político**

Relación Ley/Moral Elemento	Enunciado
Cultura	Identidades
Economía	Emprenderismo
Estética	Intervención corporal
Espiritualidad	Autosuperación
Psicología	Desarrollo Moral

La cultura como gobierno de los otros y gobierno de sí, es un asunto que muestra un crisol de conductas y contraconductas, que lo digan las actuales marchas de Los Indignados, de las Mujeres, la Víctimas o los Estudiantes. Pero en ello emerge el tema de la estética, como nueva forma de lo ético-político, que en esta investigación quedo

evidenciada en las fisuras somáticas usadas como interpelación de los jóvenes al código ético-jurídico a través de las tutelas y bajo el principio del libre desarrollo de la personalidad, mostrando que su cuerpo es territorio politizado – como lo hicieran desde los 70 las mujeres -. El cuerpo mismo es intervenido y el es a su vez intervención, como inédita expresión de la ruptura privado/público, con lo que puede decirse que hace parte de otras prácticas de ciudadanía, que aquí apenas se vislumbraron en un plano, pero será por supuesto tema para otra amplia investigación que aquí se abre.

## **BIBLIOGRAFIA**

### **Fuentes primarias**

#### **Artículos de Revistas**

- Álvarez, A. Del Estado docente a la sociedad educadora ¿Un cambio de época? Revista Iberoamericana de Educación No.26, OEI, 2001
- Arcila Gonzalo. De la pedagogía activa a la psicología genética. En Revista Educación y Cultura No. 18. Bogotá: FECODE, 1988
- Bayona, A. Hacia una cultura escolar democrática. En: Revista Educación y Cultura, Bogotá: FECODE 1999
- Bustos Cobos Félix. Peligros del constructivismo. En. Revista Educación y Cultura, No. 34, Bogotá: FECODE, 1994
- Caballero Piedad. La reforma educativa en Colombia, Revista Educación y Cultura No. 36-37. Colombia: FECODE, 1995
- Calvo Muñoz, C. Cultura escolar y derechos Humanos, en: Revista Educación y Cultura No. 16, Bogotá: FECODE, 1988
- CEID-FECODE. Fundamentos y propósitos del movimiento pedagógico. En: Revista Educación y Cultura No. 1, FECODE: Bogotá, 1984
- CEID-FECODE. Aproximaciones sobre la calidad de la educación. En: Revista Educación y Cultura No 60, Bogotá: FECODE, 2002,
- CEID-FECODE. La evaluación escolar y el Decreto 230. En: Revista Educación y Cultura No 61, Bogotá: FECODE, 2002
- Chávez Witney. El recorte a las transferencias. Arremetida neoliberal contra la inversión social. En: Revista Educación y Cultura No. 58, Bogotá: FECODE, 2002
- Crespo Virgilio. El maestro y la sicología. En: Revista Educación y Cultura No. 18, Bogotá: FECODE, 1988

- Comunicado CEID – Chocó. Manifiesto etnoeducativo. En: Revista Educación y Cultura, Bogotá: FECODE, 1995
- De Tezanos Araceli. ¿De por qué un Movimiento pedagógico?, En: revista Educación y Cultura No. 2, Bogotá: FECODE, 1984
- Durán, Ernesto. La estrategia de Escuela Saludable. En: Boletín TIPICA vol. 1 No. 1, Colombia: Universidad Nacional, 2005, p.2, consultado en: [http://www.tipica.org/media/system/articulos/vol1N1/1\\_e\\_la\\_estrategia\\_de\\_escuela\\_saludable.pdf](http://www.tipica.org/media/system/articulos/vol1N1/1_e_la_estrategia_de_escuela_saludable.pdf)
- Escobar Gustavo. Los centros de diagnóstico. En: Revista Educación y Cultura No. 18, Bogotá: FECODE, 1988
- Eder Zambrano, Doris. El Ministerio frente a la crisis de la educación. En: Revista Educación No.2, y Cultura, Bogotá: FECODE, 1984
- Editorial. La calidad de la educación: ¿cuál y para qué? En: Revista Educación y Cultura No. 69, Bogotá: FECODE, 2002
- Editorial. Revista educación y Cultura, No. 34, Bogotá: FECODE, 1994
- Editorial. Revista Educación y Ciudad. Bogotá: IDEP, 1997, No.2
- Estrada Jairo. Organización mercantil y privatización de la educación. La mano dura de la Ley. En: Revista Educación y Cultura No. 61. Bogotá: FECODE, 2002
- Estrada Jairo. Acto legislativo 012. Estimulo al financiamiento basado en la demanda. En: Revista Educación y Cultura No. 58, Bogotá: FECODE, 2002
- FECODE. Fundamentos y propósitos del movimiento pedagógico. En revista Educación y Cultura No. 2, Bogotá: FECODE, 1984
- Gantiva Jorge. Orígenes del Movimiento pedagógico, en: Revista educación y Cultura No. 1, Bogotá: FECODE, 1984
- Hernández Calos Augusto. Reforma curricular: cientifismo y taylorización En: Revista Educación No.2, y Cultura, Bogotá: FECODE, 1984
- Lamus Francisco et al. Hacia una escuela saludable: una experiencia de integración de los agentes educativos en torno a la calidad de vida. En: Revista Educación y Educadores Vol. 6. Colombia: Universidad de la Sabana, 2003, pp.17-44

- Mariño Germán. Ocho inquietudes en torno al constructivismo. En: Revista Educación y Cultura No. 34, Bogotá: FECODE, 1994
- Martínez H y Martínez E. Los Derechos Humanos en la escuela: infracción continuada, en: Revista Educación y Cultura No. 16, Bogotá: FECODE, 1988
- Martínez Boom, A., Noguera, C., & Castro, J. O. Reformas de la enseñanza en Colombia: 1960-1980. Del énfasis didáctico al orden curricular. En: Revista Educación y Cultura, Bogotá: FECODE, 1988
- Mockus Antanas. Movimiento pedagógico y defensa de la calidad de la educación pública. En: revista Educación y Cultura No. 2, Bogotá: FECODE, 1984
- Mockus Antanas, Hernández Carlos Augusto, Guerrero Berenice, Granés José. La reforma curricular y el magisterio. En: Revista educación y Cultura No. 4, Bogotá: FECODE, 1985
- Munevar, Bertha Lucía. “El papel de los estudiantes en educación sexual”. En: Revista Educación y Cultura No. 36 – 37, FECODE: Bogotá, 1995
- Nader, Lucia; Arias de Rico, Melba. Juventud y educación sexual en Colombia. En: Revista Educación y Cultura. N°6, Bogotá: FECODE, 1985
- Ocampo José Fernando. Hacia una revolución educativa en Colombia. Ley General de Educación, en: Revista Educación y Cultura No. 25. Colombia: FECODE, 1993
- Ocampo José Fernando. Tres obsesiones de la práctica pedagógica en Colombia. En Revista Educación y Cultura No.34, Bogotá: FECODE, 1994
- Orozco Mariela. Piaget y la educación. En: Revista Educación y Cultura No. 18, Bogotá: FECODE, 1989
- Peña Telmo. Reflexiones sobre conductismo y pedagogía. En: Revista Educación y Cultura No. 18, Bogotá: FECODE, 1989
- Peláez, Jorge Humberto. Educación sexual: perfil del educador y reflexiones éticas. En: Revista Educación y Cultura, No. 36-37, Bogotá: FECODE, 1995
- Ramírez Gloria. La educación que queremos. En: Revista Educación y Cultura No. 69, 2002

- Red de pedagogía constructivista, pedagogías activas y desarrollo humano. En: Revista Educación y Cultura No. 34, Bogotá: FECODE, 1994
- Resolución sobre Valores en la enseñanza pública. En Revista Educación y Cultura No. 16, Educación y derechos Humanos Bogotá: FECODE, 1988
- Rojas, Axel Alejandro, Fanny Quiñónez y Aroldo Guardiola. 2003. La ruta afrocolombiana, una oportunidad para pensar la educación en la sociedad multicultural. Revista Nodos y Nudos. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, 2003
- Rojas Guzuán, C. M. Las personerías estudiantiles como espacios generadores de democracia participativa. Revista Universidad Militar Nueva Granada, 52 – 75, 2007
- Sáenz Javier, El currículo oculto: democracia y formación moral en la escuela. En Revista Educación y Cultura No. 16, Educación y derechos Humanos Bogotá: FECODE, 1988
- Sarmiento, Eduardo. La calidad de la educación: la brecha entre pública y privada. En: Revista Educación y Cultura No. 69, Bogotá: FECODE, 2002
- Tarquino P. Carlos E. Consideraciones sobre el proyecto nacional de educación sexual. En: Revista Educación y Cultura No. 36 – 37, FECODE: Bogotá, 1995
- Trilla, J. La educación y la ciudad. En: Revista Educación y Ciudad, Bogotá: IDEP, No. 2, 1997
- Useche Aldana, Bernardo. Por una educación sexual con fundamento científico. En revista Educación y Cultura No. 36 – 37, Bogotá: FECODE, 1995
- Zafra Calderón, D. La educación y los derechos humanos, en: Revista Educación y Cultura No. 16, Bogotá: FECODE, 1988
- Zapata, Carlos. Del dicho al hecho: Algunas Nociones sobre ciudadanía juvenil y su realidad en Colombia. Revista de Estudios sobre juventud. Vol.6 No.16, pp. 28 - 45. México: Instituto Mexicano de la Juventud, 2002

### **Informes nacionales e internacionales**

- Bermúdez Ángela y Jaramillo Rosario. Estudio exploratorio Comprensión y sensibilidad ciudadana, proyecto evaluación de competencias básicas y valores ciudadanos. Bogotá: SED, 2000
- Bogoya, Daniel. “Una prueba de evaluación de competencias académicas”, Santa fe de Bogotá, En: Bogoya, Daniel. Competencias y proyecto pedagógico, Bogotá: Unibiblos, 2000
- Bogoya, Daniel. “La propuesta de evaluación de la calidad de la educación en Santa Fe de Bogotá”, En: Secretaría de Educación de Bogotá-SED-. Hacia una cultura de la evaluación. Memorias. Bogotá: SED: 1999
- Comisión Internacional sobre Educación, Equidad y Competitividad Económica en América Latina y el Caribe. El futuro está en juego. Un informe del progreso educativo en América Latina, Washington: PREAL, 2000
- Comisión Internacional sobre Educación, Equidad y Competitividad Económica en América Latina y el Caribe. Quedándonos atrás. Un informe del progreso educativo en América Latina, Washington: PREAL, 2000
- Corzo Jimmy; Bermúdez Ángela; et al. Evaluación de comprensión, sensibilidad y convivencia ciudadana. Bogotá SED, 2002
- Coombs, Philip. La crisis de la educación, Barcelona: Edit. Península, 1978, 4ª edición
- Delors, Jaques. La educación encierra un tesoro, Barcelona, Editorial Santillana - UNESCO, 1996
- Faure et al. Aprender a Ser. La educación del futuro. UNESCO, 1983
- Jaramillo Rosario, Bermúdez Ángela, Escobedo Hernán. Prueba de comprensión sensibilidad y convivencia ciudadana. Informe de resultados. Calendario B. Grados quinto séptimo y noveno. Bogotá: SED, 2001
- Ortiz, José Guillermo y Vanegas, Isidro. Informe Educación Cívica en Colombia, una comparación internacional. Colombia: MEN, 2001
- ONU. Relatoría Especial, sobre Ejecuciones Sumarias o Arbitrarias en Colombia, 1989. Documento on line consultado en:

<http://www.hchr.org.co/docuMENToseinformes/docuMENTos/html/informes/onu/reeex/E-CN-4-1990-22-Add-1.html>

Torney-Purta, J. et al. La educación cívica y ciudadanía, IEA, 1999

Vasco et al. Misión Ciencia, Educación y Desarrollo, Colombia al filo de la oportunidad, Bogotá IDEP, 1995

### **Documentos de política nacional e internacional**

Arbeláez Diego et al. Proyecto piloto de educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía. Hacia una política pública, Colombia: MEN, 2006

Bogoya, Daniel. La propuesta de evaluación de la calidad de la educación en Santa Fe de Bogotá, En: Secretaría de Educación de Bogotá-SED-. Hacia una cultura de la evaluación. Memorias. Bogotá: SED: 1999

Calderón José, Monseñor. Educación religiosa, moral y ética. Marco general, propuesta programa curricular, sexto grado de educación básica. Bogotá: Dirección general de capacitación currículo y medios educativos de MEN. Colombia: MEN, 1988

Cárdenas Martha et al. Proyecto Educativo Institucional en Democracia y Derechos humanos Bogotá: Consejería Presidencial para los Derechos Humanos, Diciembre de 1994

Campo Burgos Elías et al. Fundamentos generales del currículo. Bogotá: MEN, 1988

Castro, Heublyn; Torres, Alfonso y Agudelo, Elkin. Lineamientos curriculares de Ciencias Sociales. 2002, Colombia: MEN, 2002

Cepeda, Adriana y Jaramillo, Rosario. Estándares Básicos en Competencias Ciudadanas, Colombia: MEN, 2005

Cos, C, Jaramillo R, y Reimers F. Educar para la ciudadanía y la democracia en las Américas: una agenda para la acción. BID, 2005

Conferencia Episcopal de Colombia. Guía para el desarrollo de los contenidos de la enseñanza religiosa escolar en los niveles de básicas y secundaria. Santa Fe de Bogotá: MEN, 1994

- Departamento Nacional de Planeación. Capítulo III El Desarrollo de la Comunidad, Colombia: DNP, 1966, p.8. Consultado en: <http://www.dnp.gov.co/LinkClick.aspx?fileticket=oQaYW8fp7%2FY%3D&tabid=66>
- De Roux Gustavo. Política educativa de formación escolar en la convivencia. Colombia: MEN, 2001, p.3. Documento On line en: [www.mineducacion.gov.co/1621/articles-90103\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-90103_archivo_pdf.pdf).
- Fernández Vega, A.; Olivera G.; Polanco M. Proyecto Nacional de Educación Sexual. Educación para la vida y el amor. Colombia. MEN, 1998
- Fernández Lara Nedgidia, Laverde M. Argemiro. Lineamientos conceptuales y programáticos de la Orientación escolar, Colombia: MEN, 1987
- García Sarmiento Ana. Escuela saludable. La alegría de vivir en paz. Lineamientos. Bogotá: MS-MEN-ICBF-OPS-UNICEF, 1996, p.10. Consultado en: [http://new.paho.org/col/index.php?option=com\\_content&view=article&id=413:escuela-saludable-la-alegria-de-vivir-en-paz&catid=681&Itemid=361](http://new.paho.org/col/index.php?option=com_content&view=article&id=413:escuela-saludable-la-alegria-de-vivir-en-paz&catid=681&Itemid=361)
- Gómez Rojas Hernando. Cómo ser vigía de la salud, Colombia: MS, MEN, 1991
- Gómez Martínez Alberto et al. Cátedra de estudios afrocolombianos. Colombia: MEN, 1998
- Hurtado Bolívar, L. Programas de alfabetización, post - alfabetización y educación continuada en la perspectiva de la educación permanente de Colombia. Colombia: UNESCO, 1984
- IDEP. Políticas Institucionales, 1997
- IDEP. Términos de Referencia para la financiación de proyectos de investigación en el aula, 2000
- IDEP. Términos de referencia, convocatoria 01 de 2002
- IDEP. Términos de referencia, convocatoria 04 2003
- IDEP. Términos de referencia, convocatoria 08 de 2003
- IDEP, Términos de referencia, convocatoria 03 de 2003

- Inter-Agency Commission (UNDO, UNESCO, UNICEF, WORLD BANK) for the World Conference on Education for All, Meeting Basic Learning Needs: A Vision for the 1990s, Background Document World Conference on Education for All Meeting Basic Learning Needs, USA, UNICEF, 1990, version on line
- Jaramillo Héctor Monseñor et al, Marcos generales de los programas curriculares Educación religiosa ética y moral. Dirección General de Capacitación y Perfeccionamiento Docente. Currículo y Medios Educativos, Colombia: MEN, 1984
- Lozano Rocío y Castellanos, Camilo. Lineamientos Curriculares de Constitución Política y Democracia, Colombia: MEN, 1998
- Lozano Rocío et al. Lineamientos Curriculares en Educación Ética y Valores Humanos. Bogotá: Cooperativa editorial magisterio, 1998
- Martínez, Omar y Herrera, Rosmary. Finalidades y alcances del decreto 230. Currículo, evaluación y promoción de educandos y evaluación institucional. Colombia: MEN, 2002
- MEN. Proyecto de educación sexual para la vida y el amor. Actualización. Colombia: MEN, 1999
- MEN. La evaluación en el aula y más allá de ella. Santa Fé De Bogotá: MEN, 1997
- MEN, Educación en y para la democracia, Bogotá: MEN, 1989
- MEN, Programa Analítico de Estudios Sociales y Filosofía, 1963
- MEN. Plan de estudios y programas de enseñanza media y de bachillerato. Disposiciones reglamentarias de la reforma de 1962
- MEN. Marco general del área de ciencias sociales. Colombia, 1989
- MEN & Culture of lawfulness, 2008, consultado en: <http://www.strategycenter.org/programs/education-for-the-rule-of-law/>
- MEN. Programa cultura de la legalidad. Colombia: MEN, 2003
- MEN, Programa Cultura de la Legalidad. Centro Virtual de noticias., 2007
- MEN, Proyecto Nacional de Educación para la Democracia, Julio de 1994

- MEN. Plan Nacional Decenal de Educación, 1996 – 2005, Colombia: MEN, 1996  
Documento on line consultado en:  
[http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-121191\\_archivo.pdf](http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-121191_archivo.pdf)
- MEN, Estudio técnico presentado por el MEN dentro del marco del Plan de Renovación de la Administración Pública: Hacia un Estado comunitario. Documento on line, 2004
- MEN, Plan Nacional de Derechos Humanos-PLANEDH-, 2007
- MEN. Manual de Administración Curricular. Educación Básica Primaria. Bogotá: MEN, 1979
- MEN, Proyecto Nacional de Educación para la Democracia., Julio de 1994
- MEN. Plan Nacional Decenal de Educación, 1996 – 2005, Colombia: MEN, 1996, p.10.  
Documento on line consultado en:  
[http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-121191\\_archivo.pdf](http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-121191_archivo.pdf)
- MEN. La evaluación en el aula y más allá de ella. Santa Fé De Bogotá: MEN, 1997
- MEN- Fundación Santilla- Casa Editorial El Tiempo. La negociación y solución de conflictos. El papel de la escuela. Bogotá: Editorial Santillana, 2003
- MEN-ICFES. Nuevo Examen de Estado, Bogotá: MEN: 1999.
- MEN. Conoce usted lo que sus hijos deben saber y saber hacer con lo que aprenden? Estándares básicos de competencias en matemáticas y lenguaje. Colombia: MEN, 2003.
- MEN. Estándares básicos de competencias en Ciencias Naturales y Sociales: el desafío!. Colombia: MEN, 2004
- MEN. Hacía una nueva educación sexual en la escuela. Aspectos generales. Colombia: MEN, 1995
- MEN, Marco general. Programas curriculares, Colombia: MEN, 1984
- MEN. Manual de Administración Curricular. Educación Básica Primaria. Bogotá: MEN, 1979
- Ministerio de Salud (MS) –Ministerio de Educación Nacional, (MEN). Frente social juvenil por la supervivencia de la infancia. 1985

- Montoya Castillo Nelly et al. Educación en Cultura Tributaria. Lineamientos Curriculares. Plan de Estudios, Metodología y Didáctica para la Formación Escolar. Bogotá: DIAN, 2000
- OEI. Declaración de Mérida, consultada en <http://www.oei.es/viicie.htm>, 1997
- OEI. Iberoamérica conoce No. 3 sept. Boletín electrónico 1997. En: <http://www.oei.org.co/ibcon3/noti02.htm>
- ONU. Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer, 1979, consultada en: <http://www.acnur.org/t3/fileadmin/scripts/doc.php?file=biblioteca/pdf/0031>
- ONU. Declaración sobre la eliminación de la discriminación contra la mujer, 1967 y Conferencia internacional de derechos humanos, 1968. Consultadas en: <http://www.un.org/womenwatch/daw/cedaw/text/sconvention.htm> y en <http://www.un.org/es/developMENT/devagenda/humanrights.shtml>
- ONU. Convención sobre los derechos del niño, 20 de noviembre de 1989. Consultados en: <http://www.acnur.org/t3/fileadmin/scripts/doc.php?file=biblioteca/pdf/0021>
- ONU. Conferencia Población y Desarrollo, El Cairo, 1994. Consultada en: [http://www.unfpa.org/webdav/site/global/shared/docuMENTS/publications/2004/icpd\\_spa.pdf](http://www.unfpa.org/webdav/site/global/shared/docuMENTS/publications/2004/icpd_spa.pdf)
- ONU. Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer Beijing 1995. Consultada en: <http://www.un.org/womenwatch/daw/beijing/pdf/Beijing%20full%20report%20S.pdf>
- ONU. Declaración sobre el fomento entre la juventud de los ideales de paz, respeto mutuo y comprensión entre los pueblos. 1965, consultado en: <http://www.ordenjuridico.gob.mx/TratInt/Derechos%20Humanos/INST%2014.pdf>
- ONU. Convención Internacional de los derechos del niño, 1989, consultada en: <http://www.acnur.org/t3/fileadmin/scripts/doc.php?file=biblioteca/pdf/0021>
- ONU. Asamblea General del Programa de Acción Mundial para los jóvenes, 1996, consultada en:

<http://www.cinu.org.mx/temas/desarrollo/dessocial/integracion/pmaccion2000beyond.pdf>

ONU. Haciendo realidad los compromisos, Guía Juvenil para evaluar políticas nacionales en juventud. Departamento de Asuntos Económicos y Sociales, 2004, consultada en:

<http://www.un.org/esa/socdev/unyin/docuMENTS/spanishtoolkit.pdf>

ONU. Conferencia Internacional sobre la Población y Desarrollo, El Cairo, 1994, pp.45-47, consultado en:

[http://www.unfpa.org/webdav/site/global/shared/docuMENTS/publications/2004/icpd\\_spa.pdf](http://www.unfpa.org/webdav/site/global/shared/docuMENTS/publications/2004/icpd_spa.pdf)

Organización Iberoamericana de Juventud. Convención Iberoamericana de Derechos de los Jóvenes, Madrid, 2005, consultada en:

[http://www.unicef.org/lac/CIDJpdf\(3\).pdf](http://www.unicef.org/lac/CIDJpdf(3).pdf)

Presidencia de la República. Propuesta de una policía de Estado para el control de la corrupción, Colombia, 2005, p.17. Documento on line en:

<http://www.anticorrupcion.gov.co/Programa/DocuMENTS/PropuestaPolitica.pdf>

Polanco Mauricio. Hacia una nueva educación sexual en Escuela. Aspectos generales. Santa Fe de Bogotá: MEN, 1995

Puentes Lozano et al. Análisis al Programa Presidencial de Transparencia y Lucha contra la Corrupción, Colombia: Contraloría General de la Nación, 2006

Quintero, Alexandra. Guía para la formación en Derechos Sexuales y Reproductivos para población en situación de desplazamiento con énfasis en violencia intrafamiliar y delitos sexuales. Bogotá: PROFAMILIA – Defensoría del pueblo – OIM, 2006 Consultado en: <http://www.cinu.mx/jovenes/la-onu-y-la-juventud/>

Restrepo Yusti Manuel. Escuela y Desplazamiento. Colombia: MEN, 1999

Rodríguez Rueda, Álvaro. Formación democrática y educación cívica en Colombia. Un estudio nacional de caso. Colombia: MEN, 1998

Serrano José Fernando. Cartilla Por una Ciudad de Derechos. Lineamientos Generales de la Política Pública para la Garantía Plena de los Derechos de las personas

lesbianas, gays, bisexuales y transgeneristas - LGBT- y sobre identidades de género y orientaciones sexuales en el Distrito Capital. Bogotá: Secretaría Distrital de Planeación, 2008

UNESCO. Foro Mundial de Educación realizado en Dakar, en abril de 2000 en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121117s.pdf>

UNESCO, Marco de Acción Regional de Educación para Todos en las Américas, 2000, p.39. Documento on line en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf>

UNESCO. Documentos Básicos para la Educación Cívica Internacional. Bogotá: UNESCO, Comisión Nacional. Colombia 1973

UNESCO. Marco de Acción Dakar, 2000

UNESCO. Segunda conferencia mundial de educación de adultos, Montreal, consultada en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001338/133863so.pdf>

Veeduría Distrital. Cartilla Cabildante Menor. Bogotá: Veeduría Distrital, 2005. Consultada en: <http://www.casadelcontrolsocial.gov.co/?idcategoria=39561>

Vélez Cecilia María. Presentación en: MEN. Formar para la ciudadanía si es posible, Colombia: MEN, 2004

Vélez Cecilia Maria. El programa de evaluación de la calidad de la educación en el Distrito Capital. En: Secretaría de Educación de Bogotá-SED-. Hacia una cultura de la evaluación. Memorias. Bogotá: SED: 1999

Zambrano Ruth, Gómez Nelly y Montealegre Maria. Indicadores de Logro Curriculares. Hacia una fundamentación, Colombia: MEN, 1998

## **Prensa**

“2.000 para Plan de Supervivencia de la Infancia”, El Tiempo, Febrero de 1984

“Los colombianos desconocen los valores democráticos”, El Tiempo, Diciembre de 1987

“Un nuevo pensum”, Editorial de El Tiempo, 6 de septiembre 1990

- “En Los Colegios Oficiales Urbanidad Y Cívica Serían Obligatorias”, El Tiempo, 20 de octubre de 1990
- “Educación para el año Dos Mil”, Antonio Cagua Prada, Columna de Opinión, El Tiempo, 1 de junio de 1991
- “Ciudadanos estos son sus derechos” El Tiempo. Sección Justicia, 11 de julio de 1991
- “No a la religión civil: iglesia”. El Tiempo, 4 de octubre de 1991
- “La Constitución Nacional se enseñara en los Colegios”, El Tiempo, 9 de diciembre de 1991
- “Del Confesionalismo al Laicismo”. El Tiempo. 1 de marzo de 1992
- “¿Educación para qué?”, Editorial, El Tiempo, 12 de julio de 1992
- “El aula semilleros de ciudadanos”, El Tiempo, 21 de abril de 1991 “Ni Marx ni Trump”. Editorial El Tiempo, 1 de julio de 1992
- “Vuelve la izada de Bandera” El Tiempo, 29 de enero de 1993
- “Aceptan rechazo a cátedra religiosa”. El Tiempo, 2 de septiembre de 1993
- “Un caso de totalitarismo o de insensatez”. Hernán Vergara Delgado. El Tiempo, 20 de Marzo de 1994
- “Educación sexual debe ser científica”. El Tiempo, 24 de marzo de 1994
- “Nació el Viceministerio de la Juventud”. El Tiempo, 13 de agosto de 1994
- “En la escuela de la Paz”. Educación, El Tiempo, 1994
- “Habrá educación cívica para la paz”, El Tiempo, 18 de agosto de 1994
- “La educación sexual, según la iglesia católica”. El Tiempo, 13 de febrero de 1995
- “La sexualidad sale del baúl de lo prohibido”. El Tiempo, 14 de agosto de 1995
- “Por Dios! qué es la educación religiosa”. El Tiempo 15 de octubre de 1996
- “Ciudades: en la misma dirección”. El Tiempo, 1 de junio de 1998
- “La letra no entra con sangre” Matilde Frías, El Tiempo, 30 de agosto de 1998
- “Villavicencio: Ciudad educadora”. Miguel Venegas. E Tiempo, 4 de diciembre de 1998
- “La cultura todo lo vale” El Tiempo, 15 de Marzo de 2003
- “Religión resucitaría en el aula”. El Tiempo, 6 de julio de 2003

- “Indígenas se le miden a su propia educación”, El Tiempo 12 de enero del 2003
- “Niños dicen adiós a las trampas”. El Tiempo, 13 de Marzo de 2004
- “Los niños quieren más valores y cero trampas”. El Tiempo, 17 Agosto de 2004
- “Experto italiano en ciudadanía estuvo en Colombia”. El tiempo, 26 de Octubre de 2004
- “El carro Siciliano”. El Tiempo, 02 de Noviembre de 2004
- “Etnoeducación, una política para la calidad” Periódico Al Tablero No. 3, Colombia: MEN, 2001
- “Ciudadanos mejor preparados” Periódico Al Tablero, MEN, 2 de marzo de 2001
- “Estándares para el currículo” Periódico Al Tablero, MEN, 4 de mayo de 2001
- “Estándares curriculares, un compromiso con la excelencia” Periódico Al Tablero, No. 14, MEN, Mayo de 2002
- “Educación para vivir en Sociedad”. Periódico Al Tablero, Colombia: MEN: 2004
- “Competencias ciudadanas Habilidades para saber vivir en paz”. Periódico Al Tablero No 27, MEN Marzo de 2004
- “Cómo formar científicos sociales y naturales” Periódico Al Tablero No. 30, MEN, junio - julio de 2004
- “El Concejo recibió a más de 300 estudiantes de Colegios Distritales”. Periódico El Espectador, 2008
- “Contralores estudiantiles a marchar en forma”, 2008. Consultado en: <http://www.mineducacion.gov.co/observatorio/1722/article-152105.html>

### **Memorias**

- Alarcón, Luís Alfonso. Libros, manuales y catecismos en las escuelas del Caribe colombiano durante la segunda mitad del siglo XIX. Ponencia presentada en el XI Congreso Colombiano de Historia, Agosto, Bogotá, 2000.
- Alarcón, Luís Alfonso. Formando ciudadanos: Educación y cultura ciudadana en el Caribe Colombiano en el siglo XIX. Ponencia presentada en el IV seminario internacional de estudios del Caribe Colombiano. Cartagena, 2001.

- Alarcón, Luís Alfonso. La pedagogía territorial y ciudadanía en las escuelas republicanas del Caribe colombiano decimonónico. Ponencia presentada en el XIII Congreso Colombiano de Historia. Bucaramanga, 2006.
- Alarcón, Luís Alfonso. Entre Dios y la Patria: La formación del ciudadano en Colombia a través de los manuales escolares. Ponencia presentada en el VIII Congreso iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana, Noviembre, Buenos Aires, 2007.
- Alarcón, Luís Alfonso. Entre Dios y la Patria: La formación del ciudadano en Colombia a través de los manuales escolares. Ponencia presentada en el VIII Congreso iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana, Noviembre, Buenos Aires.2007.
- Crick Bernard. La enseñanza de la ciudadanía y de la Democracia en Gran Bretaña. En: Restrepo Gabriel (Comp.) Memorias Encuentro Internacional de Educación Ciudadana, Colombia: MEN-OEI-CAB, 2002
- CEPECS. Ciencias sociales y proyecto pedagógico alternativo, IV Seminario Nacional de Educación y Sociedad, 1985
- Conde, Jorge. Representaciones y catecismos políticos en el origen de la Pedagogía de la Nación. Ponencia presentada en el IV seminario internacional de estudios del Caribe Colombiano, Cartagena, 2001
- Cortés Amanda, González Lara, Mireya y Ospina de F., Consuelo. La enseñanza de la historia, ¿una cuestión de la historia, o una historia cuestionada? Balance de una década. Ponencia X Congreso Colombiano de Historia, Bogotá – Colombia, 2001
- Discurso de Álvaro Uribe el 25 de octubre de 2004 en el Foro de Competencias Ciudadanas, realizado en Bogotá
- DANE. Memoria Técnica del Censo de 1993. Colombia: DANE, reedición, 2009
- Gobernación de Antioquía. Educar en medio del Conflicto. Memorias del segundo seminario Educación para la paz y la convivencia, Banco Mundial – Gobernación de Antioquia, 2002

- Lloreda, Francisco. Educación ciudadana. Desafío social. Intervención del Ministro de Educación Nacional de Colombia. En: Restrepo Gabriel (Comp.) Memorias Encuentro Internacional de Educación Ciudadana, Colombia: MEN-OEI-CAB, 2002
- Melo, Jorge Orlando. Educación para la ciudadanía: ¿nueva encarnación para un viejo ideal? En: Restrepo Gabriel (Comp.) Memorias Encuentro Internacional de Educación Ciudadana, Colombia: MEN-OEI-CAB, 2002.
- Restrepo Gabriel (Comp.) Memorias Encuentro Internacional de Educación Ciudadana, Colombia: MEN-OEI-CAB, 2002
- Uribe Vélez Álvaro. Discurso pronunciado en la instalación del Foro Nacional de Competencias Ciudadanas realizado por el Ministerio de Educación Nacional, octubre 25 de 2004

### **Documentos eclesiósticos**

- Constitución Pastoral Gaudem et spes. Sobre la iglesia en el mundo actual, 1965, consultado en:  
[http://www.vatican.va/archive/hist\\_councils/ii\\_vatican\\_council/docuMENTS/vat-ii\\_const\\_19651207\\_gaudium-et-spes\\_sp.html](http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/docuMENTS/vat-ii_const_19651207_gaudium-et-spes_sp.html)
- Comunicado del presidente de la Conferencia Episcopal de Colombia sobre el concepto No. 057 del Procurador General de la Nación, 1992, pp. 1-2 consultado en [www.cec.org.co/img\\_upload/.../1992\\_Concordato.doc](http://www.cec.org.co/img_upload/.../1992_Concordato.doc)

### **Documentos de jurisprudencia, leyes y actos legislativos**

- Consejo de Bogotá, D.C. Acuerdo 26 de 1995
- Consejo de Bogotá, D.C. Acuerdo 116 de 2003
- Consejo de Bogotá, D.C. Acuerdo 137 de 2005
- Constitución Política de Colombia, 1886 en:  
[http://www.bdigital.unal.edu.co/224/2/346\\_-17\\_Capi\\_16.pdf](http://www.bdigital.unal.edu.co/224/2/346_-17_Capi_16.pdf)
- Constitución Política de Colombia, Bogotá: Editora SuperNova, 1991

Consejo de Bogotá. Proyecto de Acuerdo 011 de 2010

Consejo de Bogotá. Proyecto de Acuerdo 276 de 2008

MEN. Decreto 1761 de 1959

Min. Gobierno. Decreto 164 de 1960

MEN. Decreto 1637 de 1960

Decreto 045 de 1962

MEN. Decreto 2059 de 1962

Decreto 1710 de 1963

Decreto 3157 de 1968

Decreto 1962 de 1969

MEN. Decreto 080 de 1974

Decreto 088 de 1976

Decreto 1419 de 1978

Presidencia de la República. Decreto 1930 de 1979

Decreto 3465 de 1980

Decreto 0239 de 1983

MEN. Decreto 1002 de 1984

Presidencia de la República. Decreto 534 de 1985

Decreto 0891 de 1986

Decreto 585 de 1991

Decreto 1860 de 1994

Decreto 1743 de 1994

Decreto 2249 de 1995

Decreto 1122 de 1998

Decreto 1413 de 2001

Decreto 230 de 2002

Decreto 2230 de 2003

Decreto 0301 de 2004

Decreto 1286 de 2005

Decreto 4500 de 2006

Decreto 608 de 2007

Directiva Presidencial No. 2 de marzo de 1997

Ley 20 de 1974

Ley 51 de 1981

Ley 75 de 1989

Ley 47 de 1993

Ley 70 de 1993

Ley 107 de 1994

Ley 115 de 1994

Ley 375 de 1997

Ley 387 de 1997

Ley 715 de 2001

Ley 743 de 2002

Ley 1013 de 2006

Resolución 0110 de 1962

MEN. Resolución 1084 de 1974

MEN. Resolución 2340 de 1974

MEN. Resolución 12712 de 1982

Resolución 03353 de 1993

MEN. Resolución 1600 de 1994

MEN. Resolución 2343 de 1996

MEN. Resolución 4210 de 1996

Consejo de Bogotá, D.C. Proyecto de Acuerdo 011 de 2010

Consejo de Bogotá, D.C. Proyecto de Acuerdo No.276 de 2008

Resolución 022 de 1999

Sentencia de la Corte Constitucional C-027/93, consultada en:

<http://190.24.134.68/relatoria/1993/C-027-93.htm>

Sentencia de la Corte Constitucional T-524/92	consultada en
<a href="http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/query.idq">http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/query.idq</a>	
Sentencia de la Corte Constitucional T-02/92	consultada en
<a href="http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/query.idq">http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/query.idq</a>	
Sentencia de la Corte Constitucional T-519/92	consultada en
<a href="http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/query.idq">http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/query.idq</a>	
Sentencia de la Corte Constitucional T-524/92	consultada en
<a href="http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/query.idq">http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/query.idq</a>	
Sentencia de la Corte Constitucional T-386/94	consultada en
<a href="http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/query.idq">http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/query.idq</a>	
Sentencia de la Corte Constitucional T-065/93	consultada en
<a href="http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/query.idq">http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/query.idq</a>	
Sentencia de la corte Constitucional T-314/94	consultada en
<a href="http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/query.idq">http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/query.idq</a>	
Sentencia de la Corte Constitucional T-524/92	consultada en
<a href="http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/query.idq">http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/query.idq</a>	
Sentencia de la Corte Constitucional T-101/98	consultada en
<a href="http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/query.idq">http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/query.idq</a>	
Sentencia de la Corte Constitucional T-101/98	consultada en
<a href="http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/query.idq">http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/query.idq</a>	
Sentencia de la Corte Constitucional T-012/99	consultada en
<a href="http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/query.idq">http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/query.idq</a>	
Sentencia de la Corte Constitucional T-1086/01	consultada en
<a href="http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/query.idq">http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/query.idq</a>	
Sentencia de la Corte Constitucional SU-641 de 1998	consultada en
<a href="http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/query.idq">http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/query.idq</a>	
Sentencia de la Corte Constitucional T-1086/01	consultada en
<a href="http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/query.idq">http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/query.idq</a>	

Sentencia de la Corte Constitucional T-259/98 consultada en <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/query.idq>

Sentencia de la Corte Constitucional T-440/92 consultada en <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/query.idq>

Sentencia de la Corte Constitucional T-440/92 consultada en <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/query.idq>

### **Informes de investigación educativa e innovación pedagógica**

Albornoz et al. En Bogotá, el ciudadano soy yo: una experiencia de construcción de cultura ciudadana en un espacio escolar. Bogotá: IDEP – Colegio Compartir, 2001

Aranda, Imelda. Roles de género en las prácticas pedagógicas de maestras y maestros del distrito capital. Bogotá: IDEP, 1997

Arana Imelda et al. Factores de riesgo y formas de vulnerabilidad que inciden en las relaciones sexuales de las adolescentes y sus consecuencias. Informe final de investigación. Institución educativa Distrital Liceo Femenino Mercedes Nariño – IDEP, 2004

Aranda, Imelda. Roles de género en las prácticas pedagógicas de maestras y maestros del distrito capital. Bogotá: IDEP, 1997

Aguilar, J., Betancourt, J. Construcción de Cultura Democrática en instituciones Educativas de Santa Fe de Bogotá. Bogotá: IDEP- INNOVE, 2000, p.70

Bogotá Martha Isabel et al. Bogotá nuestra ciudad, centro de los procesos de formación ciudadana. Informe final de Innovación Pedagógica, Bogotá: Colegio Atanasio Girardot – IDEP, 2001

Betancourt José, Aguilar Juan Francisco. Dramas y tramas en el escenario escolar. La transformación innovadora de los conflictos. Bogotá: COLCIENCIAS-INNOVE-CEPECS, 2002

- Boada Mercedes. Convivencia y Valores Humanos para formar una ética pública. Informe final de Investigación de aula. Colegio Rómulo Gallegos- IDEP, 2001
- Chaustre Álvaro, Cuestas Marlene y Rincón Tulia. Espacios de interacción comunicativa para la formación en cultura democrática y convivencia ciudadana, Bogotá: Colegio León de Greiff-IDEP, 2002
- Cubides Humberto. El Gobierno Escolar y la Educación Ciudadana Estudio de casos. Informe Final, Bogotá: Fundación Universidad Central-DIUC- -IDEP-, 2000
- Escobedo, David Hernán. El Manual de Convivencia como pacto social: una estrategia sistémica para su construcción en forma democrática y participativa. Alcaldía Mayor de Bogotá, IDEP, 2001
- González Maria Isabel et al. La dinámica religiosa y su interacción en la práctica educativa. Diseño de una estrategia institucional de acción educativa. Bogotá: IDEP-Instituto Cerros del Sur, 2000
- Huérffano Jorge y Panqueba Jairzinho. Muiskanoba: Caminando por el Sendero de la Memoria Educativa del Territorio Muisca de Bosa. Bogotá: IDEP, 2005
- López Miguel et al. La solución de conflictos. Desarrollo de una cultura de la civilidad. Colegio Francisco del Virrey Solís, Bucaramanga. En: MEN, Fundación Santillana, Casa Editorial El Tiempo. La negociación y solución de conflictos. El papel de la escuela. Bogotá: Editorial Santillana, 2003
- Orjuela Imelda et al. El arte de convivir con el otro, declaración de los derechos de los estudiantes en el aula. Colegio de Nuestra Señora de Fátima-Policía Nacional, Villavicencio, Meta en MEN, Fundación Santillana, Casa Editorial El Tiempo. La negociación y solución de conflictos. El papel de la escuela. Bogotá: Editorial Santillana, 2003
- Quijano María Solita, Sánchez, Marlene. Género como discurso contemporáneo en la cultura escolar: un análisis crítico. Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía e IDEP, 2000

- Quiñones Ruby, Quiñones Fanny y Grueso Arturo. Proyecto Educar para el encuentro. Sistematización de experiencias pedagógicas, Bogotá: IDEP, Red de maestros etnoeducadores- Los Hilos de Anancé, 2005
- Riaño, Clara. Democracia antes de los 18 años 1989-1999. Sistematización de 10 años de innovación pedagógica en el proceso de convivencia democrática de la comunidad infanto-juvenil femenina, en ambiente urbano. Informe Final, Santa Fe de Bogotá: Colegio del Santo Angel-IDEP, 2000
- Rico de Alonso, Ana. El telar de los valores. Una formación en valores con perspectiva de género. Bogotá: Universidad Javeriana-IDEP, 2002
- Rodríguez, E., Charria, M., Abadía N. Los Jóvenes: su participación, sus aprendizajes y la calidad de la educación. Informe final de Investigación. Bogotá. Fundación Universitaria Monserrate – IDEP, 1999
- Valderrama Nancy, Ramírez María del Pilar y Uribe Gisela. Gocemos la escuela como propuesta para desarrollar valores alternativos. Centro Educativo Distrital Antonio Nariño- IDEP: Bogotá, 2001

### **Textos escolares**

- Acevedo, Delfín. Educación cívica y social, Medellín: Editorial Bedout S.A., sexta edición, 1970
- Acevedo Restrepo Delfín. Educación para la democracia, la paz y la vida social. Texto guía para estudiantes de universidad abierta y a distancia; enseñanza vocacional; básica secundaria; funcionarios públicos y ciudadanos en general. Complementada con las políticas de paz del actual gobierno. Bogotá: Grupo Guadalupe, 1986
- Acevedo Restrepo Delfín. Educación para la democracia, la paz y los derechos humanos. Cuarta Edición. Bogotá. Ecoe Ediciones, 1989
- Arbeláez Lema Federico. Educación cívica y social – para el primer año de enseñanza media de acuerdo con los programas vigentes del MEN, Bogotá: Voluntad. Quinta edición, 1971

- Arbeláez lema, Federico. Instituciones colombianas y civismo internacional (Cívica superior). Para el sexto año de Enseñanza media, de acuerdo con los programas vigentes del MEN. Sexta edición. Bogotá: Voluntad, 1970
- Arbeláez Lema Federico. Educación cívica y social. Primer año de enseñanza media. Bogotá: Editorial Voluntad. Quinta edición. 1971
- Arbeláez Lema, Federico. Comportamiento y salud. Bogotá: Alonso-Ediciones, 1975
- Bach Richard. Juan Salvador Gaviota, Javier Vergara Editor: Buenos Aires, [1983], 1996
- Bohórquez Casallas, L. Breve Biografía de Bolívar: Cátedra Bolivariana. Bogotá: Gráficas Margal Ltda., 1983
- Blandón Rey Ernesto. Ética para estar con los otros. Educación ética y valores humanos grados sexto. Editorial Universidad Pontificia Bolivariana: Medellín-Colombia, 2000
- Cadavid, Bernarda et al. Compartir 6. Educación religiosa, moral y ética para la educación secundaria. Santa Fe de Bogotá: Editorial Norma, Primera edición 1992, segunda reimpresión 1995
- Cadavid, Bernarda et al. Compartir 7. Educación religiosa, moral y ética para la educación secundaria Santa Fe de Bogotá: Editorial Norma, Primera edición 1992, segunda reimpresión 1993
- Cadavid, Bernarda et al. Compartir 7. Educación religiosa, moral y ética para la educación secundaria Santa Fe de Bogotá: Editorial Norma, Primera edición 1992, segunda reimpresión 1993
- Cadavid, Bernarda. Compartir 8. Educación religiosa, moral y ética para la educación secundaria Santa Fe de Bogotá: Editorial norma, Primera edición 1992, segunda reimpresión 1995
- Cadavid, Bernarda. Compartir 9. Educación religiosa, moral y ética para la educación secundaria. Santa Fe de Bogotá: Editorial norma, Primera edición 1992, segunda reimpresión 1995

- Cano, Betuel. La ética: arte y vivir juntos talleres para la formación en valores. Volumen 2. Ediciones Paulinas: Bogotá, 1997
- Camacho, Jairo. Formación de la Afectividad 10. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana – Educar editores, 2002, segunda edición, p.20
- Castilla Martínez, et al. Participar 6: Constitución, democracia y valores ciudadanos. Santafé de Bogotá: Norma, 1993
- Chaustre, Avendaño Á., Ramírez, L.A. y Pulido, O. Voz y voto. Constitución Democracia 9. Editorial: Norma. Bogotá, 1999
- Chopra, Deepak. Las siete leyes espirituales del éxito. Guía práctica para la realización de los sueños. Editorial Norma: Bogotá. 10ª edición, 1996
- Coelho, Paulo. El Guerrero de la luz, Editorial Planeta: Bogotá, 2002
- De Mello, Anthony. El canto del pájaro, Sal Terrae: España. 18ª edición, 1991, p.11
- De Mello, Anthony. La oración de la rana, Sal Terrae: España. 6ª edición, 1992
- Díaz Álvarez Manuel. Forma tu personalidad. Ediciones Paulinas: Bogotá, 1985
- Dyer, W. Tus zonas erróneas. Guía para conocer y dominar las causas de tu infelicidad. Grijalbo: Barcelona, 1978
- Duque, Linares Jorge. Personalidad positiva. Panamericana: Bogotá, 1997
- Duque Hernando, Ortiz J. Comportamiento y salud 1. Décimo grado. Bogotá: Ediciones Paulinas, 1989
- Florencio, Rafael, H. El ciudadano colombiano: curso superior de cívica, Bogotá, Librería Stella. 1960, quinta edición
- Gómez de Marroquín Luz Ángela y Miranda. Comportamiento y salud 1, relaciones humanas. Bogotá: Voluntad Editores Limitada y Compañía, 1976
- Guerrero Carvajal María Eugenia, et. Al. De la concepción a la adolescencia 1. Bogotá: Editorial Norma. 1984
- Gómez de Marroquín Luz Ángela y Miranda. Comportamiento y salud 1, relaciones humanas. Bogotá: Voluntad Editores Limitada y compañía, 1976
- Gómez de Marroquín Luz Ángela y Miranda. Comportamiento y salud 2, relaciones humanas. Bogotá: Voluntad Editores Limitada y compañía, 1976

- Gibrán Jalil. El profeta, Alethia: Bogotá, 1990
- Guerrero Carvajal María Eugenia, et. Al. De la concepción a la adolescencia. 1. Bogotá: Editorial Norma, 1983
- Johnson Spencer. ¿Quién se ha llevado mi queso? Cómo adaptarnos a un mundo en constante cambio. Ediciones Urano: Barcelona. 35ª edición, 1999
- Mandino Og. El vendedor más grande del mundo. Editorial Diana: México. [1976] 46ª edición, 1996
- Mora Guillermo E. Valores humanos y actitudes positivas. Autoestima. McGraw-Hill: Santa Fe de Bogotá, 1995
- Osorio Quijano, Jorge Luis. Educación para la democracia. Nivel básico secundario, Medellín: Susaeta, 1983
- Perdomo Castaño y C., López. K. Participar 11: Constitución, democracia y valores ciudadanos. Santafé de Bogotá: Norma.1994
- Pachón Francisco. Haz de tu vida un éxito. Ediciones Paulinas: Bogotá, 1985
- Pepen, Juan Félix. De la libertad a la responsabilidad. Ediciones paulinas: Bogotá, 1985
- Posada Vázquez Carlos s.j. Formación de la Afectividad, Primera Edición, Prólogo, Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana – Educar editores, 1997, p. 25
- Posada Eduardo y Cortázar Roberto. Instrucción cívica para la enseñanza media, Bogotá: Voluntad, trigésima segunda edición, 1965
- Posada Eduardo y Cortázar Roberto. Instrucción cívica para la enseñanza Media, 1965
- Quintero de Daza, M. Estudios Sociales: Democracia 7. Bogotá: Voluntad. 1989
- Vaquero Gladys et al. Formación de la Afectividad 7, Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana – Educar editores, 1997
- Vargas Trujillo, Elvia y Vargas Trujillo, Clara. Me respeto. Educación sexual integral y vida familiar. Educación secundaria. Guía para el maestro y otros padres. Santa Fe de Bogotá: Editorial Voluntad. SA., 1994

**Material pedagógico producido por el Estado**

- Bayona, A. y García A. Participación escolar ¿Posibilidad o realidad? Bogotá: Instituto para el desarrollo de la Democracia Luis Carlos Galán, 2000, p. 5
- Bayona, A, Escobar G, Molina A. Los Derechos de los niños y la democracia en la escuela, Colombia: Instituto Luis Carlos Galán-UNICEF, 1999
- Bayona Arnulfo y García Alfonso. ¿Participación escolar. Realidad o posibilidad? Colombia: Instituto Luis Carlos Galán, 2000
- Bermúdez Ángela y Jaramillo Rosario. Anotaciones conceptuales y prácticas sobre la educación moral desde una perspectiva constructivista. En: IDEP. Guía pedagógica, análisis de dilemas morales en Francisco el matemático. Bogotá: IDEP, 2000
- Cardinal de Martín, Cecilia. Diálogo. Serie Documentos especiales, cuadernos de sexualidad, MEN. Viceministerio de la Juventud - Norma: Santiago de Cali, 1996
- Cardinal de Martín Cecilia. Cambio. Serie Documentos especiales, cuadernos de sexualidad, MEN. Viceministerio de la Juventud - Norma: Santiago de Cali, 1996
- Chiappe Clemencia y Montaña Francisco. Herramientas para formar valores a través de los medios de comunicación: una estrategia para la formación de profesores. En: IDEP. Volver a la pedagogía, Bogotá: IDEP, 1999
- IDEP. Presentación de la Guía pedagógica, análisis de dilemas morales en Francisco el matemático. Bogotá: IDEP, 2000
- Ortiz Umaña Germán. Amor-sexo. Serie Documentos especiales-Cuadernos de sexualidad. Colombia: MEN, Viceministerio de la Juventud, 1995
- Osorio Zenaida, Ospina Paulina y Ochoa Juan C. Mi mamá me mimó, mi papá fuma pipa: por una educación con igualdad de oportunidades para niños y niñas. Colombia: Presidencia de la República, 1995
- Osorio Zenaida. Sexismo y educación. Colombia: Fondo de Naciones Unidas, 1999
- Espinosa Giraldo Adriana. Guía de Coeducación. Colombia: MEN, 1999

- Ortiz, Germán. Amor-sexo. Serie Documentos especiales, cuadernos de sexualidad, Santiago de Cali: MEN. Viceministerio de la Juventud – Norma, 1996,
- Ortiz, Germán. Conciencia crítica. Serie Documentos especiales, cuadernos de sexualidad, MEN. Viceministerio de la Juventud - Norma: Santiago de Cali, 1996
- Ortiz, Germán. Creatividad. Serie Documentos especiales, cuadernos de sexualidad, MEN. Viceministerio de la Juventud - Norma: Santiago de Cali, 1996
- Jaramillo Rosario y Bermúdez Ángela. El análisis de dilemas morales. Una estrategia pedagógica para el desarrollo de la autonomía moral. Bogotá: SED, 2000
- Lind G. El método Konstanz de Dilemas Morales. Guía No. 1. Colombia: MEN, 2005
- Lind G. La enseñanza de competencias morales y democráticas. Segundo encuentro distrital de competencia ciudadana. Secretaría Educación de Bogotá, 2003
- Vargas, Mercedes, Morales Carlos y Quintana Maria Fernanda. Convivir. Una experiencia en comunidad educativa. Colombia: Instituto para el desarrollo de la democracia Luis Carlos Galán, 1997

### **Literatura sobre filosofía moral, sicología moral y ciudadanía**

- Bárcena, Fernando. El oficio de la ciudadanía. Introducción a la educación política, Barcelona: Paidós, 1997
- Botero Marino Catalina. Educación sexual y constitución política. En: IDEP. El amor eres tú... Bogotá: IDEP, 1999
- Cantor Eric. Homofobia y convivencia en la escuela. Bogotá: UPN- Corporación Promover la Ciudadanía, 2007
- Castillo, E y Sánchez Carlos. Democratizar la escuela o escolarizar la democracia. Revista Colombiana de Educación, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2003
- Castillo, E. Democracia y ciudadanía en la Escuela Colombiana. Revista Acción Pedagógica. 2003

- Cortina Adela, Ciudadanos como protagonistas, en: Ospina Héctor Fabio y Alvarado Sara Victoria. *Ética ciudadana y derechos humanos de los niños. Una contribución a la paz*, Cooperativa Editorial Magisterio y CINDE: Bogotá, 1998
- Cortina Adela, la ética de la sociedad civil, en: Ospina Héctor Fabio y Alvarado Sara Victoria, *ética ciudadana y Derechos Humanos de los niños*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 1998
- Cortina, Adela. *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*, Madrid: Alianza Editorial, 1997
- Cortina Adela. *La educación del hombre y del ciudadano*. En: *Revista Iberoamericana de Educación* No. 7, OEI, 1995
- Cortina Adela. *El mundo de los Valores. Ética mínima y Educación*. El Búho: Bogotá, Reimpresión 1999
- Cortés, José David. *La nación en los templos y escuelas*. Ponencia presentada en el XI Congreso Colombiano de Historia, Agosto, Bogotá. 2000
- De Zubiría Sergio, *Filosofías de nuestro ethos cultural*, en revista de Estudios Sociales No. 01. Bogotá: universidad de Los Andes, 1998, documento on line
- Domínguez Blanco, M.E. *Equidad de género en la educación ¿Qué hemos logrado las mujeres colombianas?* Cuadernos del CES No. 13. Bogotá: Universidad Nacional, 2005
- Fajardo Luis Andrés. *Voces excluidas: legislación y derechos de lesbianas, gays, bisexuales y transgeneristas en Colombia*, Diakonia-Colombia Diversa: Bogotá, 2005
- Fuentes Lya y Holguín Jimena. *Reformas educativas y equidad de género en Colombia. En equidad de género y reformas educativas, Argentina, Chile Colombia y Perú*. Santiago de Chile: Hexagrama Consultoras, FLACSO - Buenos Aires- IESCO, 2006
- González-Stephan Beatriz. *Modernización y disciplinamiento: La formación del ciudadano. Del espacio público y privado*. En: González-Stephan Beatriz (Comp.) *Esplendores y miserias del siglo XIX: Cultura y Sociedad en América*

- Latina, Caracas: Monte Ávila Editores y Equinoccio Universidad Simón Bolívar, 1995, pp. 431-455.
- González-Stephan Beatriz. Economías fundacionales. Diseño del cuerpo ciudadano. En González- Stephan Beatriz (Comp.). Cultura y Tercer Mundo. V. 2. Nuevas Identidades y Ciudadanías. Caracas: Editorial Nueva Sociedad, 1996
- González-Stephan Beatriz. Modernización y disciplinamiento: La formación del ciudadano. Del espacio público y privado. En: González-Stephan Beatriz (Comp.) Esplendores y miserias del siglo XIX: Cultura y Sociedad en América Latina, Caracas: Monte Ávila Editores y Equinoccio Universidad Simón Bolívar, 1995, pp. 431-455.
- González-Stephan Beatriz. Economías fundacionales. Diseño del cuerpo ciudadano. En González- Stephan Beatriz (Comp.). Cultura y Tercer Mundo. V. 2. Nuevas Identidades y Ciudadanías. Caracas: Editorial Nueva Sociedad, 1996
- Herrera Martha y Muñoz Diego. “¿Qué es la ciudadanía juvenil?” En Revista Acciones e Investigaciones Sociales, No. 26. Zaragoza: Universidad de Zaragoza. pp. 189-206, 2008
- Hoyos Guillermo, Ética discursiva, derecho y democracia. En: revista Análisis Político No 20, Bogotá: Universidad Nacional, 1993
- Hoyos Guillermo. Ética Comunicativa y educación para la democracia. En: Revista Iberoamericana de Educación No. 7, OEI, 1995
- Hoyos Guillermo. Ética para ciudadanos en: Giraldo, Fabio y Viviescas, Fernando (compiladores). Pensar la ciudad. Santa Fe de Bogotá, Tercer Mundo/CENAC/Fedevivienda, 1996, pp. 287-309
- Hoyos, Guillermo, Educación y ética para ciudadanos, en: [Las transformaciones educativas, tres desafíos: democracia, desarrollo e integración.](#) Buenos Aires: OEI, 1998
- Hoyos, Guillermo. Ética y educación para la paz, en: Ospina Héctor Fabio y Alvarado Sara Victoria. Ética ciudadana y Derechos Humanos de los niños. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 1998

- Hoyos, Guillermo, prólogo (1999), en Ruiz Silva Alexander. Pedagogía en valores: hacia una filosofía moral y política de la educación. Bogotá: plaza y Janes, 2000
- Hoyos Vásquez, G. Formación ética, valores y democracia. En A. Varios, Estados del Arte de la Investigación en Educación y Pedagogía en Colombia (Vol. I). Bogotá: ICFES, Colciencias y SOCOLPE, 2001
- Kaufmann Carolina y Doval Delfina. La enseñanza encubierta de la religión: La formación moral y cívica. En: Kaufmann, Carolina (Dir.). Dictadura y Educación. Tomo 3: Los textos escolares en la Historia de la Argentina reciente. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores. 2006.
- Londoño Vélez, Argelia. Vivir la sexualidad: el disfrute y el dolor. En: IDEP. El amor eres tú... Bogotá: IDEP, 1999, p. 51.
- Kymlicka, Will y Wayne Norman. El retorno del ciudadano. Una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía. En revista La política. # 3.Barcelona: Paidós, 1997
- Martínez Alberto y Tamayo, Alfonso. Ética y Educación. En: Antolínez Rafael y Gaona Pío Fernando (compiladores). Ética y Educación. Aportes a la polémica sobre valores. Santa Fe de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 1996
- Marshall, Thomas, ciudadanía y clase social en REIS, revista española de investigaciones sociológicas, No. 79, 1997, pp. 297-344, en <http://www.reis.cis.es/REIS/jsp/REIS.jsp?opcion=articulo&ktitulo=1288&autor=THOMAS+HUMPHREY+MARSHALL>
- Mejía Marco Raúl y Restrepo Gabriel. Formación y educación para la democracia en Colombia. Aproximaciones a un estado del arte. Colombia: Instituto para el desarrollo de la Democracia Luis Carlos Galán, 1997
- Mesa J. A. Tendencias actuales en la educación moral. En:<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=77320101004>
- Mockus, Antanas. Anfibios culturales y divorcio entre ley moral y cultura, en revista Análisis político No. 21, Bogotá: Universidad Nacional, 1994

- Mockus Antanas, et al. Las fronteras de la escuela. Articulaciones entre conocimiento escolar y conocimiento extraescolar, Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio-Sociedad Colombiana de Pedagogía, 1995
- Mockus Antanas. Divorcio entre ley, moral y cultura. En: Aula Urbana No. 32. Bogotá: IDEP, 2000
- Mockus, Antanas. Armonizar ley, moral y cultura, Banco interamericano para el desarrollo, documento on line, s/f
- Mockus, Antanas. Cambio voluntario hacia la paz. En: Varios. Educación para la Paz, Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 1999
- Mockus, Antanas. Convivencia como armonización de ley, moral y cultura, en: Revista Perspectivas, La educación para aprender a vivir juntos, vol. XXXII, n°. 1, UNESCO, marzo de 2002
- Muscia, Antonia. Los manuales de moral e instrucción cívica en la escuela Argentina (1884 – 1916). En: OSSENBACH Gabriela y SOMOZA Miguel (Eds.). Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en Iberoamérica. Madrid: UNED, 2001
- Naranjo Giraldo, G., Hurtado Galeano, D. P., y Peralta Agudelo, J. A. Tras las huellas ciudadanas. Colombia: Instituto de Estudios Políticos, 2003
- Ospina Héctor Fabio y Alvarado Sara Victoria. Ética ciudadana y derechos humanos de los niños. Una contribución a la paz, Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio y CINDE, 1998
- Quintero M y Ruiz A. Filosofía moral y pedagogía, en: Revista Colombiana de Educación, Bogotá: UPN; 2003, pp.166-185
- Pedraza, Zandra. En cuerpo y alma. Visiones del progreso y la felicidad. Bogotá: Ediciones Universidad de Los Andes, 1999
- Pinilla Díaz, A. “La ilusión democrática en la escuela colombiana”. En: Viva la ciudadanía. Bogotá: Viva la Ciudadanía, 2007
- Renán Silva, imagen de la mujer en los textos escolares de primaria, Revista Colombiana de Educación, Bogotá: UPN, 1979

- Reguillo R. Ciudadanías juveniles en América latina. Última Década n°19, CIDPA- Viña del Mar, noviembre 2003
- Reguillo, Rossana. Emergencias de culturas juveniles. Estrategias del desencanto. Buenos Aires: Norma, 2000
- Restrepo Gabriel. Arqueología de la urbanidad de Carreño, Bogotá: Universidad Autónoma de Colombia, 2005
- Restrepo Gabriel y Restrepo Santiago. La Urbanidad de Carreño o la cuadratura del bien. En: Gabriel Restrepo, Jaime Eduardo Jaramillo y otros Cultura Política y modernidad, Bogotá: Ces/ Universidad Nacional, 1998, pp. 137-148
- Reyes Francisco. Condiciones básicas de la ciudadanía. En: Cartilla de gobierno escolar y organización estudiantil. Bogotá: Alcaldía Mayor – Publicaciones Universidad Distrital, 2002
- Rojas, Cristina. La construcción de la ciudadanía en Colombia durante el gran siglo diecinueve, 1810 – 1929, en: Revista Poligramas No. 29, julio 2008, pp. 295 – 333
- Rodríguez Rueda, Álvaro. Formación democrática y educación cívica en Colombia. Un estudio nacional de caso. Colombia: MEN, 1998
- Ruiz Silva Alexander. Pedagogía en valores: hacia una filosofía moral y política de la educación. Bogotá: plaza y Janes, 2000
- Sáenz, Javier. Cultura ciudadana y pedagogización de la práctica estatal, Bogotá: IDEP, 2004
- Sáenz, Javier. Desconfianza, civilidad y estética. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia-IDEP, 2007
- Sánchez Marlene y Noguera Carlos. La acción de tutela en la educación. Bogotá: SOCOLPE, 1999, p.7
- Saldarriaga, Oscar. Católicos o ciudadanos: Gobierno parroquial en Bogotá 1830 – 1856. Ponencia presentada en el VIII Congreso Nacional de Historia de Colombia: Fronteras, Regiones y ciudades. Noviembre 1992. Bucaramanga.

- Saldarriaga, Oscar. “La racionalidad del fanatismo: Independencia, secularización y educación en Colombia, siglos XVIII a XX. Revista de Historia de la Educación, 29, Salamanca, 2010
- Salinas, Luz Marina. La explotación sexual infantil. En: Idep. El amor eres tu...Bogotá: IDEP, 1999
- Sequeda, Mario; González. “La acción de tutela en la educación”. En: Educación y Modernidad: una escuela para la democracia. Bogotá: Instituto para el desarrollo de la democracia Luis Carlos Galán, 1994
- Serna Adrian Ciudadanos de la geografía tropical, ficciones históricas de lo ciudadano. Bogotá, Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico -Universidad Distrital Francisco José de Caldas-, 2006
- Turbay Catalina. Hacia la producción de textos escolares, desde una perspectiva de equidad en las relaciones de género, Bogotá: UNICEF 1993.
- Uribe María Teresa. Nación, ciudadano, soberano. Medellín: Corporación Región, 2001
- Yáñez Canal Jaime y Fonseca Maria Angélica. Teorías y narraciones sobre la educación moral. En: Revista Colombiana de Educación. No. 45, Bogotá: UPN, 2003

### **Literatura de teoría psi-pedagógica**

- Bustamante, Guillermo. El concepto de la competencia. Una mirada interdisciplinaria. Vol.2, Bogotá: SOCOLPE, 2002
- Carretero, M., Pozo, I. & Ascencio M. La enseñanza de las Ciencias Sociales. Madrid: Visor Distribuciones, 1989
- De Zubiría Miguel. Formación en Valores y en Actitudes, Bogotá: Fundación Alberto Merani, 1995
- Goleman, Daniel. La inteligencia emocional. Javier Vergara editor: Buenos Aires, 1996
- Jaramillo Rosario. El papel del maestro como formador en valores. En: IDEP. Volver a la pedagogía, Bogotá: IDEP, 1999

- Jurado Fabio. “El análisis de competencias o el saber-hacer como posibilidad en la transformación educativa”. En: Bustamante, Guillermo, (ed.) Evaluación y Lenguaje. Bogotá: SOCOLPE, 1998
- Mockus A. et al. Las fronteras de la escuela. Articulaciones entre conocimiento escolar y conocimiento extraescolar. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 1996
- Novack J y Gowin, D. Aprender a Aprender. España: Ed. Martínez Rocca, 1988
- Parra Sandoval Rodrigo. Los maestros colombianos. Bogotá: Plaza y Janés, 1986
- Parra Sandoval Rodrigo et al. La Escuela Violenta. Tercer mundo editores y fundación para educación superior, FES: Colombia, 1992
- Pizarro Crisóstomo y Palma Eduardo (Editores). Niñez y democracia, teoría y práctica de la precidadanía. Colombia: UNICEF-Editorial Ariel, 1997
- Torrado, María Cristina. Educar para el desarrollo de competencias una propuesta para reflexionar. En: Bogoya, Daniel. Competencias y proyecto pedagógico. Bogotá: Unibiblos, 2000
- Vasco Carlos. Críticas contemporáneas al constructivismo. ¿El constructivismo, misión imposible? En: Vasco Carlos (Editor) Constructivismo en aula. ¿Ilusiones o realidades?, Bogotá: Universidad Javeriana, Tercera reimpresión, 1998
- Vasco, Carlos et al. El saber tiene sentido. Una propuesta de integración curricular. Bogotá: CINEP, 1999
- Vasco, Carlos. Estándares básicos de calidad para la educación. Introducción. Mimeo, 2003

### **Website**

<http://MENweb.mineducacion.gov.co/saber/componentes>.

[http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed\\_norm/---relconf/documents/meetingdocument/wcms\\_158224.pdf](http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_norm/---relconf/documents/meetingdocument/wcms_158224.pdf)

<http://www.hrw.org/>

<http://www.es.amnesty.org/>

<http://www.iidh.ed.cr/>

WEB site de PNUD

Website de CEPECS, <http://www.composicionjuvenil.8m.net/dedonde.htm>

[http://www.iea.nl/brief\\_history.html](http://www.iea.nl/brief_history.html)

[http://www.profamilia.org.co/pdfs/historia\\_profamilia.pdf](http://www.profamilia.org.co/pdfs/historia_profamilia.pdf)

<http://www.fundacionsantillana.org.co/>

WEB site OEI

[www.javiergiraldo.org](http://www.javiergiraldo.org)

[www.codhes.org](http://www.codhes.org),

[www.acnur.org](http://www.acnur.org)

<http://www.hrw.org/>

<http://www.es.amnesty.org/>

<http://www.iidh.ed.cr/>

<http://MENweb.mineducacion.gov.co/saber/componentes.php>

<http://hdr.undp.org/es/desarrollohumano/origenes/>

<http://www.composicionjuvenil.8m.net/dedonde.htm>

[www.idep.edu.co](http://www.idep.edu.co)

<http://www.grupofederici.unal.edu.co/>

<http://historiadela practica pedagogica.com/>

[http://www.presidencia.gov.co/prensa\\_new/ministerios/educacion.htm](http://www.presidencia.gov.co/prensa_new/ministerios/educacion.htm)

<http://pzweb.harvard.edu/History/History.htm>

<http://pzweb.harvard.edu/Research/TfU.htm>

<http://www.libreriapaulinas.com/content/mujeres-comunicadoras>

### **Fuentes secundarias**

Agamben, Giorgio. Homo Sacer. Poder soberano y la nuda vida (Trad. Antonio Gimeno). Valencia: Pretextos, 1998

Alberigo, Giuseppe. Breve historia del Concilio Vaticano II, vol. V. Salamanca: Ediciones Sígueme, 2008, capítulo 8

- Algranti Joaquín. De la sanidad del cuerpo a la sanidad del alma. En: *Religião e Sociedade*, Rio de Janeiro, 179-209, 2008, p.204, disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/rs/v28n2/a09v28n2.pdf>
- Álvarez-Uría Fernando. *Viaje al interior del yo. La sicologización del yo en la sociedad de los individuos*. En Roberto Castell. *Pensar y resistir. La sociología crítica después de Foucault*. Ediciones ciencias sociales: Madrid, 2006
- Álvarez Alejandro. *Ciencias sociales, Escuela y Nación. Colombia 1930 –1960*. Tesis Doctoral. Universidad Nacional de Educación a Distancia. España, 2008
- Ampudia de Hoz Fernando. Administrar el yo: literatura de autoayuda y gestión del comportamiento y los afectos. En *Revista Reis*, 113/2006 pp. 49-75.
- Ayala César. Entre la religión y la política. Hernán Vergara Delgado. In *Memoriam*. En: *Revista Historia Crítica* No. 19, Bogotá: Universidad de Los Andes, 1999
- Bauman, Z. *Vidas desperdiciadas. La modernidad y sus parias*. Barcelona: Paidós, 2005
- Berger P. y Luckmann T. *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu, 1999
- Bidegain, Ana María (ed.) *Historia del cristianismo en Colombia. Corrientes y diversidad*. Bogotá: Taurus, 2004
- Berryman Phillip. *Liberation Theology. The Essential Facts About the Revolutionary Movement in Latin America and Beyond*. New York: Pantheon Books, 1987. Edición digital autorizada para el Proyecto Ensayo Hispánico de la versión en español: *Teología de la liberación*. México: Siglo Veintiuno Editores, 1989. En: <http://www.ensayistas.org/critica/liberacion/berryman/>
- Belderrain Juan Esteban. *Lectura de de las tendencias mundiales desde las sociedades multiculturales latinoamericanas* En: *Varios, Educación y religión. Los caminos de la tolerancia*. En: *Revista Perspectivas*, XXXIII, UNESCO, marzo de 2003
- Bodnar, Yolanda. *Educación Indígena y etnoeducación*. *Revista Educación y Cultura* No.14, 1988, pp.51 – 57
- Boltanski y Chiapello. *El nuevo espíritu del capitalismo*. AKAL: Madrid, 2002

- Borrero García, Camilo. Del Reglamento al Manual de Convivencia: la lucha contra el autoritarismo en la escuela. Bogotá: CINEP. Colección Educación y Cultura, 1997
- Brigid, Philip. Governing liberal subjects: Foucault, Psychology and self-help books. University of Melbourne, 2007.
- Cabrera, Miguel Ángel y Santaña Álvaro. De la historia social a la historia de lo social. En revista Ayer No.64, 2006, pp. 165-192, España: Ed. Marcial Pons-Asociación de Historia Contemporánea
- Caicedo, José Joaquín. La reforma concordataria de 1942 y sus proyecciones en el Concordato de 1973, En: Revista Credencial, edición No. 41, 1993, versión on line consultada en <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/revistas/credencial/mayo1993/mayo2.htm>
- García Canclini, Néstor. Consumidores y Ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización. México: Grijalbo, 1995, p.196)
- Caruso Marcelo. La biopolítica en las aulas. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2005
- Castro, Edgardo. Diccionario de Foucault, Buenos Aires: Siglo XXI, 2011
- Castro Edgardo. El vocabulario de Michel Foucault, Buenos Aires: Prometeo, 2007
- Castro-Gómez, Santiago. Historia de la gubernamentalidad, Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2010
- Castro-Gómez, Santiago. Ciencias Sociales, violencia epistémica y el problema de la “invención del otro”. En: Lander Edgardo (Comp.). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO, 2000
- Castro-Gómez, Santiago. La filosofía latinoamericana como ontología crítica del presente, en: Revista Disens No. 4, Bogotá: Universidad Javeriana, 2002
- Castro-Orellana Rodrigo. Gubernamentalidad y Ciudadanía en la sociedad neoliberal, Memorias IV jornada de filosofía política, Universidad de Barcelona, 2007

- Cayuela Salvador. ¿Biopolítica o tanatología? En: Revista de Filosofía Daimon, No.43, 2008
- Colmenares, Germán. La batalla de los manuales en Colombia. En: Rieckenberg, M. (Comp.). Latinoamérica: enseñanza de la historia, libros de texto y conciencia histórica. Buenos Aires, Alianza Editorial/FLACSO/Georg Eckert Institut, 1991
- Cortés Salcedo Ruth Amanda. Ciudadanía, niñez y escuela. Concepciones de maestros. Tesis de maestría, Bogotá: CINDE, 2006
- Cortés Salcedo Ruth Amanda. Relación de Proyectos de investigación e Innovación en valores y formación ciudadana. Bogotá: IDEP, 2000
- Cortés, Salcedo Ruth Amanda. La invención del ciudadano en la América Latina de siglo XX: Una mirada a través de la investigación histórica de los manuales de civismo en Colombia y Argentina, 2009, examen de candidatura al doctorado en Educación
- Cortés, Amanda. La reforma educativa española postfranquista y su influencia en las reformas colombianas del 80 y 90. Ensayo presentado al seminario Doctoral “Pedagogía y Educación Comparada”, 2007
- Cepeda Castro Iván. Genocidio político. El caso de la Unión Patriótica en Colombia. Documento on line, sin fecha, consultado en: <http://www.desaparecidos.org/colombia/fmcepeda/genocidio-up/cepeda.html#sdfootnote2sym>
- Colange Patricia y Quiceno Humberto. Análisis de un reglamento escolar, en Revista Educación y Cultura, No. 4, Bogotá: FECODE, 1985
- De Certeau, Michel. Les révolutions du croyable [1974] En: ID, La culture au pluriel. París, Éditions du Seuil, 1993
- De Marinis, Pablo. Gobierno, gubernamentalidad, Foucault y los anglofoucaultianos (o un ensayo sobre la racionalidad política del neoliberalismo) En: Ramos Ramón y García Fernando (edit.), Globalización, riesgo y reflexividad. Tres temas de la teoría social contemporánea. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, 1999

- Da Silva Tomas Tadeu Las pedagogías psi y el gobierno del yo en nuestros regímenes neoliberales. En: Da Silva, Tomas Tadeu (Coord.) Las pedagogías psicológicas y el gobierno del yo en tiempos neoliberales. Sevilla: Corporación educativa Kikiriki, 2000
- Duarte Sirlene. Práticas de subjetivação e construção identitária: o sujeito no entremeio da auto-ajuda e da ciência. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita filho”. Faculdade de Ciências e Letras. Tesis Doctoral, 2008
- Deleuze, Gilles. Pos-scriptum sobre las sociedades de control, en Conversaciones, Valencia: Pretextos, 2006
- Donzelot, J. La invención de lo social. Ensayo sobre la declinación de las pasiones políticas, Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 2007
- Dussel Inés. Uniformes escolares y la disciplina de las apariencias. Hacía una historia de la regulación de los cuerpos en los sistemas educativos modernos. En: Popkewitz, Franklin y Pereyra (Comp.). Historia Cultural y Educación. Barcelona: Ediciones Pomares, 2003
- Espósito Roberto. Bíos. Biopolítica y filosofía. Buenos Aires: Amorrortu, 2006
- Erwin Luchtenberg y Daniela Bruno. Sociedad post-disciplinaria y constitución de una nueva subjetividad. Un análisis de los discursos de "autoayuda" y del nuevo management desde la perspectiva de Michel Foucault. En Nómadas – revista crítica de ciencias sociales y jurídicas Universidad Complutense de Madrid, 2006.
- Escobar Arturo, La invención del Tercer Mundo, Caracas; El Perro y la rana, 2007 ([http://ww.elperroylarana.gob.ve/phocadownload/alfredomaneiro/colonialidad\\_moderidad\\_descolonialidad/lainvenciondeltercermundo.pdf](http://ww.elperroylarana.gob.ve/phocadownload/alfredomaneiro/colonialidad_moderidad_descolonialidad/lainvenciondeltercermundo.pdf))
- Foucault, Michel. El Polvo y la Nube, Mesa Redonda. En: La imposible prisión, debate con M Foucault. Barcelona: Editorial Anagrama, 1982
- Foucault, Michel. Sujeto y poder. En: Dreyfus y Rabinow (Eds.), Michel Foucault: más allá del Estructuralismo y la hermenéutica. México, D.F: Universidad Nacional Autónoma de México, 1988

- Foucault, Michel. Historia de la locura en la época clásica, México: Fondo de Cultura Económico, 1990
- Foucault, Michel. Tecnologías del yo, Barcelona: Paidós, 1990
- Foucault, Michel. Historia de la sexualidad, la voluntad de saber, 18ª edición en español. México: Editorial Siglo XXI, 1991
- Foucault Michel. Nuevo orden interior y control social. En: Varela Julia, Álvarez Fernando (Editores). Saber y Verdad. Madrid: La piqueta, 1991
- Foucault, Michel, ¿qué es la crítica?, en Revista de Filosofía No. 11, 1995, pp. 5-26 documento on line en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2747250>
- Foucault Michel. Vigilar y Castigar. México: Siglo XXI editores. 27ª ed. 1998
- Foucault Michel. La filosofía analítica de la política. En: Estética, Ética y Hermenéutica, Obras Esenciales, Vol. III. Barcelona: Paidós, 1999
- Foucault, Michel. ¿Qué es la ilustración, en: Estética, Ética y Hermenéutica, obras esenciales vol. III, Barcelona: Paidós, 1999
- Foucault, Michel. La arqueología del saber. México: Siglo Veintiuno Editores, 1999
- Foucault, Michel. .El orden del Discurso, (2ª Ed.). Barcelona: Tusquets Editores, 1999
- Foucault Michel. Historia de la sexualidad, el uso de los placeres, 16ª edición en español. México: Editorial Siglo XXI, 2005
- Foucault, Michel. Seguridad, Territorio y Población. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2006.
- Foucault, Michel. Nacimiento de la biopolítica, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2007
- Foucault, Michel. Hermenéutica del Sujeto, 2ª reimpresión. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2008
- Foucault Michel. Defender la sociedad, 4ª reimpresión. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2008
- Freijeiro, Marcos, Ciudadanía derechos y bienestar, un análisis de la teoría de T-H Marshall, en: Universitas: revista de filosofía, derecho y política, Nº. 2, 2005,

- págs. 63-100 consultado en  
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2005028>
- Freijeiro, Marcos, hacia dónde va la ciudadanía social? (de Marshall a Sen) en:  
Andamios. Revista de Investigación Social, Vol. 5, Núm. 9, diciembre, 2008, pp.  
157- 181, en  
<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=62811466008>
- Fraser Nancy. ¿De la distribución al reconocimiento? Dilemas en torno a la justicia en  
una época postsocialista, en: Fraser N. Iustitia Interrupta. Reflexiones críticas  
desde la posición postsocialista, Bogotá: Universidad de los Andes/Siglo del  
Hombre Editores.1997, pp.17-54
- González Mireya. Configuración del saber pedagógico para la enseñanza de la historia  
en Colombia. Tesis de Maestría. Universidad javeriana, 2011
- González, Fernán E., S.J. La iglesia en el siglo XX. Las reformas al Concordato. En.  
Revista Credencial, No. 153 Septiembre de 2002
- González José Israel. Trabajo Social y Pedagogía. Documento on line consultado en:  
[www.ts.ucr.ac.cr/binarios/pela/pl-000150.pdf](http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/pela/pl-000150.pdf).
- González, Fernán. Poderes enfrentados. Iglesia y Estado en Colombia. Colombia:  
CINEP, 1997
- González, Fernán E., S.J. La iglesia en el Siglo XX. Las reformas al Concordato. En.  
Revista Credencial, No. 153, Septiembre, 2002Hernández y Obregón. La  
Organización Panamericana de la Salud y el Estado colombiano: cien años de  
historia, 1902-2002, Bogotá: OPS, 2006
- Giraldo Javier. El proceso de paz de Betancur, una mirada desde las ONG de Derechos  
Humanos, 1984, documento on line, consultado en  
<http://www.javiergiraldo.org/spip.php?article3>
- Grinberg, Silvia. Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en  
las sociedades de gerenciamiento. Argentina: Miño y Dávila Editores, 2008
- Griffin y Ebert. Negocios, séptima edición, México: Pearson Educacion, 2005

- Herrera Martha, Pinilla Alexis, Suaza Luz Marina. La identidad nacional en los textos escolares de ciencias sociales 1900 – 1950. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2003
- Herrera Martha et al. La Construcción de Cultura política en Colombia. Proyectos hegemónicos y resistencias culturales. Bogotá: Universidad pedagógica Nacional, 2005
- Hazleden, Rebecca. Love Yourself: The Relationship of the Self with Itself in Popular Self-Help Texts, *Journal of Sociology*, Vol. 39, 2003.
- Hall, Stuart y Du Gay Paul. Cuestiones de Identidad cultural. Buenos Aires. Amorrortu editores, 2003
- Huertas Carlos. 50 años de acción comunal en Colombia. Construyendo comunidad, mirando futuro. Bogotá: Fundación para la Participación Comunitaria – PARCOMUN, 2008
- Jiménez, Absalón. Emergencia de la infancia contemporánea. Universidad Pedagógica Nacional. Tesis Doctoral. 2011
- Kaufmann, Los manuales de Civismo en la historia reciente: Huellas y señales. En: Kaufmann Carolina (Dir.). *Dictadura y Educación*. Tomo 3: Los textos escolares en la Historia de la Argentina reciente. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 2006
- López Jordi. De la sociedad de la información a la (s) sociedad (des) del conocimiento. Universidad Complutense de Madrid, 2010 en: <http://es.scribd.com/doc/79482069/De-la-Sociedad-de-la-Informacion-a-la-Sociedad-del-Conocimiento-Jordi-LOPEZ-AMAT-CC>
- Lucio, Ricardo. El enfoque constructivista en la educación. En: *Revista educación y Cultura* No. 34, Bogotá: FECODE, 1994
- Lewkowicz, Ignacio. *Pensar sin Estado*. La subjetividad en la era de la fluidez. Buenos Aires: Paidós, 2004
- Martínez Alberto et al, *Modernización, subjetividad y sociedad de control en la educación en Colombia (1950 – 2000)*, documento sin publicar, 2006

- Martínez, Alberto, Noguera Carlos y Castro Jorge. Currículo y modernización. Cuatro décadas de educación en Colombia. Bogotá: cooperativa Editorial Magisterio, 2003
- Martínez, Alberto. De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina. España: Antrhopos, 2004
- Medrano, Anahely. Principales efectos de la focalización como parte del modelo de política social neoliberal. México Consejo de evaluación del desarrollo social del Distrito Federal, 2010, consultado en: [www.evalua.df.gob.mx/transparencia/2011/preffoc.pdf](http://www.evalua.df.gob.mx/transparencia/2011/preffoc.pdf)
- Melo, Jorge O. Alegría de leer. En: Revista Credencial Historia No. 10, Bogotá: Credencial, 1999
- Moreno, David. Rock y política de izquierda en Bogotá. Parte 3. El pasaje de los hippies. 2003, En <http://www.estudiocaos.com/molodoi64/hippies.htm>
- Negri y Hardt. La producción biopolítica. En: Imperio. Paidós. Buenos Aires, 2002
- Norbert Elias. El proceso de la civilización. Investigaciones Sociogenéticas y psicogenéticas. Colombia: Fondo de Cultura Económica, 1997.
- Ocampo Javier y Soler Consuelo. Reformismo en la educación colombiana. Historia de las políticas educativas, 1770 – 1840, Bogotá: IDEP. Informe final de investigación, 2011
- O'Malley, Pat. Risk and Responsibility, en: Andrew Barry, Thomas Osborne y Nikolas Rose (eds.), Foucault and Political Reason. Liberalism, neo-liberalism and rationalities of government, Londres, UCL Press. 1996
- Ortiz Raúl y Suarez Juan Pablo. La formación de maestros y la noción de maestro investigador 1996-2005, Medellín: Universidad de Antioquia, tesis de maestría en educación, 2009
- Papalini, Vanina. La subjetividad disciplinada de la contracultura a la autoayuda. Capítulo 1. En: Papalini, Vanina (Editora) La comunicación como riesgo: Cuerpo y subjetividad. La Plata: Al margen, La Plata. 2006. 204 págs., p. 21 – 44.

- Papalini, Vanina. Libros de autoayuda: Biblioterapia para la felicidad. Athenea Digital, 2010, 147-169. Disponible en <http://psicologiasocial.uab.es/athenea/index.php/atheneaDigital/article/view/722>.
- Parada Lina María, Serna Adrián. Cuerpo, subjetividades y ciudadanías. Dilemas de la ciudadanía incorporada. Prácticas de incorporación e incorporación de prácticas para la vida pública. En: Cuadernos de investigación. No. 8. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2006
- Pedraza, Zandra. En cuerpo y alma. Visiones del progreso y la felicidad. Bogotá: Ediciones Universidad de Los Andes, 1999
- Pereira Marcelo. O fascismo da auto-ajuda e a carência pedagógica do pai. Em: Aprender. Caderno de filosofia e psicologia da educação. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Ano 4, No.7, jul./dez. 2006, pp. 173-187
- Pinheiro Borba Jean Marlos. Fenomenologia da literatura de auto-ajuda financeira e subjetividade, UERJ-UFMA, 2011, disponible en: [http://estudosdoconsumo.com.br/wp-content/uploads/2010/09/2.3-Jean\\_Marlos\\_Pinheiro\\_Borba.pdf](http://estudosdoconsumo.com.br/wp-content/uploads/2010/09/2.3-Jean_Marlos_Pinheiro_Borba.pdf).
- Pibernat Vincens: PNL & Coaching. Una visión integradora. Barcelona: Institut Gestalt de Barcelona, 2010
- Quiceno, Humberto. Crónicas históricas de la educación en Colombia, Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 2003
- Raback, Judith. La construcción del cuerpo a través de las prácticas discursivas de la educación sexual. En: Popkewitz y Brennan (Comp.) El desafío de Foucault. Ediciones Pomares – Corredor: Barcelona, 2000
- Restrepo, Eduardo. Multiculturalismo, gubernamentalidad y resistencia. En Óscar Almarío & Miguel Ruiz (eds.). El giro hermenéutico de las Ciencias Sociales y Humanas, 35-48. Medellín: Universidad Nacional, 2008
- Rimke, Heidi. Governing citizens through self help literature. Cultural Studies, 14 (1), 2000, pp. 61 -78

- Rodríguez Encarna. Neoliberalismo educación y género. Editorial La Piqueta: Madrid, 2001
- Rose Nikolas. Governing the soul. The shaping of the private self, London and N. York, Routledge, 1990
- Rose, Nikolas. Inventing our selves: psychology, power and personhood. New York: Cambridge University Pressp.1996
- Rose Nikolas. Identidad, genealogía e historia. En: Las pedagogías psicológicas y el gobierno del yo en tiempos neoliberales. Sevilla: Cooperación educativa kikiriki, 2000
- Rose Nikolas. ¿La muerte de lo social? La re-configuración del territorio de gobierno, Revista Argentina de Sociología, Año, 5 No. 8, pp. 111 – 150, 2007
- Saldarriaga Oscar. Del oficio del Maestro, Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 2003
- Saldarriaga, Oscar. La racionalidad del fanatismo: independencia, secularización y educación en Colombia, siglos XVIII al XX. En Revista Hist. Educ. 29, Ediciones Universidad de Salamanca, 2010
- Saldarriaga, J., y Toro, J. ¿Qué Reformó la Reforma Educativa? Medellín: Corporación Región, 2002
- Sánchez A. Rubén. Alcances y límites de los conceptos biopolítica y biopoder en Michel Foucault. En: Sánchez A. Rubén (Ed.). Biopolítica y formas de vida. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 2007
- Sáenz J. Saldarriaga O. Ospina A. Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946. Bogotá: Colciencias, Foro Nacional por Colombia, UniAndes, Universidad de Antioquia, Clío, 2003
- Sáenz, Javier. Notas para una genealogía de las prácticas de sí. Conferencia para la candidatura de profesor titular – Universidad Nacional de Colombia, 2010
- Sandoval, M. Juan. Ciudadanía, gobierno de la subjetividad y políticas sociales. Revista Ultima Década, vol.10 No.17, Santiago, 2002 en:

[http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22362002000200008&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22362002000200008&script=sci_arttext)

- Schabbach Oliveira Leonardo. Livros de auto-ajuda: objetos de consumo pós-moderno. Escola de Comunicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (ECO/UFRJ), Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XIV Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sudeste – Rio de Janeiro – 7 a 9 de maio de 2009
- Semán Pablo. ¿Por qué no?: el matrimonio entre espiritualidad y confort. Del mundo evangélico a los best-seller. Desacatos, 2005; 71-86. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=13901805>
- Suárez, Hugo José (Coord.) *El sentido y el método. Sociología de la cultura y análisis de contenido*. México, El Colegio de Michoacán; UNAM-IIS, 2008
- Tamayo, Alfonso. El Movimiento Pedagógico en Colombia, en: Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.24, p. 102 –113, dez. 2006, p.102, consultado el 15 de julio de 2009 en [http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes\\_anteriores.html](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes_anteriores.html)
- Thiebaut, Carlos. Los límites de la comunidad. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales, 1992
- Tirado Mejía Álvaro. Del Frente Nacional al momento actual: Diagnóstico de una crisis. En: Nueva Historia de Colombia. Bogotá: Editorial Planeta, 1989
- Ugarte Pérez, Javier. Las dos caras de la biopolítica. En: Ugarte Pérez Javier (Comp.) *La administración de la vida: estudios biopolíticos*. Barcelona: ANTHROPOS, 2005
- Unda, María del Pilar. Expedición pedagógica Nacional. Apoyo a redes e investigación pedagógica. s/a, p. 3. Documento on line en : [http://www.pedagogica.edu.co/storage/mn/articulos/nodynud06\\_19even.pdf](http://www.pedagogica.edu.co/storage/mn/articulos/nodynud06_19even.pdf)
- Unda, Maria del Pilar, Martínez Alberto, Medina Martha. La expedición pedagógica y las redes de maestros: otros modos de formación. En: Ministerio de Educación de Argentina. *La formación docente entre el siglo XIX y el XXI. Serie encuentros y*

seminarios, Buenos Aires, 2003, p. 3. Documento on line en [http://www.me.gov.ar/curriform/pub\\_oei.html](http://www.me.gov.ar/curriform/pub_oei.html)

Villavicencio Susana, Ciudadanía y civilidad. Acerca del derecho a tener derechos, en: Revista Colombia Internacional, Universidad de Los Andes 66, jul. - dic. Bogotá, 2007

Varela Julia. Categorías espacio-temporales y socialización escolar: del individualismo al narcisismo. En: Larrosa Jorge (ed.). Escuela, poder y subjetivación. Ediciones de la piqueta: Madrid, 1995

Vázquez García Francisco. Empresarios de nosotros Mismos. Biopolítica Mercado y Soberanía en la Gubernamentalidad Neoliberal. En Ugarte Javier. La administración de la vida. Estudios biopolíticos. Anthropos: Barcelona, 2005

Zuluaga, Olga Lucía. Pedagogía e Historia. 19 ed. Bogotá: Anthropos, 1999

Zuluaga, Olga Lucía. Foucault, una lectura desde la práctica pedagógica. En: Zuluaga Olga Lucia et al. Foucault, la Pedagogía y la Educación. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 2005