

Una revisión crítica a las competencias ciudadanas como paradigma oficial de la educación política en Colombia

A critical review citizen competences as an official paradigm of political education in Colombia

Jarol Andrés Piedrahita-Rodríguez

Secretaría de Educación Municipal, Pereira, Colombia

Correo electrónico(s):

jarolpiedrahita@gmail.com

Recibido: 12 de enero 2019

Aceptado: 23 de mayo 2019

Resumen: Se presenta un análisis crítico de la propuesta oficial del Estado colombiano sobre educación política fundamentada en la formación de competencias ciudadanas. Para ello se hace un breve recuento de la educación política en Colombia, luego se analiza esta propuesta en el marco del contexto mundial, para, finalmente, presentar algunas conclusiones sobre la necesidad de seguir avanzando, no sólo en la formación de ciudadanos desde la escuela, sino en la transformación de las escuelas en escenarios realmente democráticos.

Palabras clave: Competencias ciudadanas; Educación ciudadana; Educación política; Escuela democrática.

Abstract: A critical analysis of the official proposal of the Colombian State on political education based on the formation of citizen competencies is presented. This is done a brief account of political education in Colombia, then this proposal is analyzed in the context of the global context, to finally present some conclusions on the need to move forward, not only in the formation of citizens from school, but in the transformation of schools into truly democratic scenarios.

Keywords: Citizens' competences; Civic education; Political education; Democratic school.

La política nacional sobre educación política en Colombia ha sufrido transformaciones a lo largo de la existencia como república. Han sido distintos los caminos que se han construido con el fin de adelantar propuestas coherentes y convincentes en la formación de ciudadanos responsables, autónomos y reflexivos. Estos caminos han llevado, en los últimos años, a la formulación de los estándares de competencias ciudadanas, estableciéndose como propuesta estatal y asumiendo así un paradigma dentro de la discusión teórica vigente sobre la democracia, la ciudadanía y la educación política.

Según Echavarría (2008), cuatro tendencias teóricas son las que predominan en los estudios sobre educación política en el país. Desde estas corrientes se puede observar la lucha entre dos paradigmas opuestos, uno representado por la postura oficial de la política educativa nacional, es decir, la educación

ciudadana desde la perspectiva de la formación de competencias ciudadanas, y otro paradigma crítico que remite a un concepto de democracia ampliada desde el que aboga por una formación política y por la conquista de una escuela “realmente” democrática.

En este escrito se presenta un breve recuento de la educación política en Colombia con el fin de entender los antecedentes que han llevado a la formulación de la propuesta actual; luego se analiza esta propuesta en el marco del contexto mundial sustentando por qué se considera un paradigma actual en el campo de la educación; se examinan también los conceptos centrales de dicha propuesta, y se plantean los fundamentos, la estructura y las estrategias propuestas en esta política educativa para, finalmente, presentar algunas conclusiones que surgen de la reflexión crítica sobre este modelo y de la necesidad de seguir avanzando, no sólo en la formación de ciudadanos desde la escuela sino en la transformación de las escuelas en escenarios realmente democráticos.

De la educación cívica a las competencias ciudadanas

La postura oficial dispuesta por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) ha pasado de la llamada instrucción cívica de mediados del siglo XX a la educación para la democracia, la convivencia, la ciudadanía o la paz, dependiendo del momento y de la urgencia política de los gobiernos.

Así, a finales del siglo XIX y durante casi la mitad del siglo XX la cívica en Colombia estuvo fuertemente ligada a la enseñanza de la urbanidad, el culto a los símbolos patrios y a la memorización de las características del régimen político colombiano. (Peláez y Márquez, 2006, p. 18)

La educación cívica fue entonces el paradigma oficial que durante mucho tiempo orientó la educación política en el país. Lo importante era, desde esta mirada, cómo formar ciudadanos que respetaran la norma, que rindieran culto a la patria y que interiorizaran valores republicanos. Este tipo de educación se entendía como necesario para fomentar una identidad nacional que fuera controlada desde las élites.

Para los historiadores:

El período de 1886 a 1958 es el de un complejo proceso por incorporar los valores de la ciudadanía dentro de modelos políticos de origen escolástico y antiliberal, sin poner en riesgo el control político y social de unos grupos dirigentes que sienten que su poder para dirigir el país no surge de la voluntad popular sino de unas formas de preeminencia sociales y culturales ungidas por la religión. (Melo, 2002, p. 12)

Sin embargo, cabe resaltar que desde los años 30 se empezó a combinar la enseñanza memorística de la historia basada en batallas épicas y héroes patriotas con prácticas que buscaban fomentar los valores

democráticos, por ejemplo, la instauración de gobierno escolar mediante la elección de presidente estudiantil. Estos primeros intentos se vieron frustrados con el inicio de la época de la Violencia y la posterior llegada al poder del general Rojas Pinilla. Durante este mandato la educación cívica fue reemplazada momentáneamente por la cátedra bolivariana, pero luego retornó, aunque sin el entusiasmo democrático que se venía impulsando.

Este enfoque prestaba poca atención al entendimiento de las dinámicas sociales, políticas y económicas; reducía la ciudadanía al mecánico hecho de votar; resaltaba los deberes ciudadanos sobre los derechos y dejaba de lado los intereses políticos de la juventud. (Peláez y Márquez, 2006, pp. 20-21)

La educación cívica tendría una reformulación en el año de 1984 a partir de una renovación curricular propuesta desde el Ministerio de Educación. Los objetivos principales de esta reforma serían desarrollar una pedagogía destinada a inculcar valores democráticos y a estimular la discusión permanente de estos por parte de los estudiantes, reconstruir el concepto de urbanidad en el sentido de orientarla hacia la convivencia en una sociedad plural y multicultural, y enlazar la educación para la democracia con la vida diaria de los estudiantes.

Pero sólo sería hasta la promulgación de la Constitución Política de 1991 -producto de un gran acuerdo nacional en el que participaron por primera vez distintas fuerzas políticas, incluso algunas provenientes de la insurgencia tras un proceso de paz-, y la cristalización de una reforma educativa de fondo a partir de la Ley General de Educación en 1994, que se pudo concretar un cambio de visión en la educación política en el país.

Para iniciar, la nueva constitución plantea que “se fomentarán prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación ciudadana. El Estado divulgará la Constitución” (Constitución Política de Colombia, 1991, artículo 41). Por su parte, en la Ley General de Educación* se plantea la obligatoriedad de la enseñanza de la Constitución, la educación para la justicia, la paz y la democracia, además de establecer como objetivos fundamentales de la educación:

La formación de los valores fundamentales para la convivencia en una sociedad democrática, participativa y pluralista; (...) El desarrollo de valores civiles, éticos y morales, de organización social y de convivencia humana; (...) La iniciación en el conocimiento de la Constitución Política,

* Toda la legislación educativa se encuentra compilada en el Decreto 1075 de 2015 (MEN, 2015)

y La adquisición de habilidades para desempeñarse con autonomía en la sociedad. (Ley 115/1994, artículo 21, MEN, 2015)

Para cumplir con estos objetivos se establece la enseñanza de las ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia, como un área obligatoria integral, con lo cual desaparece la educación cívica como asignatura en los planes de estudio de los colegios del país. Pero además se establecen otra serie de disposiciones para adelantar la formación en democracia de los estudiantes.

Por ejemplo, se ordena a los colegios establecer un manual de convivencia construido de común acuerdo entre los diferentes estamentos de la comunidad educativa, el cual reemplazará los antiguos reglamentos que eran generados de manera unilateral por los órganos directivos. Se establece el Gobierno Escolar, conformado por órganos colegiados que se encargan de la dirección administrativa y académica de los colegios mediante la participación democrática de todos los estamentos de la comunidad educativa quienes tienen representación en ellos. Y, con el fin de dar participación a todos los estamentos, principalmente a los estudiantes, y llevar la vivencia de la democracia a las instituciones educativas, se implementó la elección del personero estudiantil y del consejo estudiantil.

En resumen, la Ley General de Educación estableció un nuevo modelo de educación política, abandonando la vieja idea de la educación cívica y buscando una propuesta de formación para la democracia. Una nueva mirada desde la integralidad de las ciencias sociales y la multidisciplinariedad, la enseñanza de valores democráticos y de los principios constitucionales, combinada con prácticas de gobierno escolar participativo y manuales de convivencia acordados por la comunidad, sería el horizonte diseñado para guiar la educación en el país, todo esto sintetizado en la formulación de las Guías orientadoras tales como los Lineamientos Curriculares de Constitución Política y Democracia (MEN, 1998) y de Ciencias Sociales (MEN, 2002).

Sin embargo, cuando apenas se estaban empezando a conocer e implementar en las instituciones surgió una nueva reforma curricular iniciada en el gobierno de Álvaro Uribe Vélez bajo el nombre de Revolución Educativa, la cual tuvo como eje la transformación hacia la enseñanza por competencias. En materia de educación política el modelo se transformó hacia la formación de ciudadanía, a través de la formulación de los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas (MEN, 2004), los cuales se piensan como un conjunto de conocimientos, competencias comunicativas, cognitivas y emocionales que deben desarrollar los estudiantes de todo el país, orientados hacia la formación de sujetos capaces de convivir en sociedad, para que participen responsable y democráticamente de las decisiones que los afectan y que valoren y promuevan las diferencias culturales.

Pero antes de analizar la propuesta de competencias ciudadanas debe reconocerse que en el momento en el cual se formuló se estaba generando en el mundo todo un movimiento que buscaba la transformación de la enseñanza de la ciudadanía, la democracia y los derechos humanos desde diferentes frentes y con distintas perspectivas, por tanto, la propuesta del Estado colombiano se enmarca en este panorama mundial.

La educación ciudadana en el contexto mundial

La educación ciudadana ha venido ganando una importancia inusitada en los últimos tiempos. A nivel internacional se ha generado un ambiente favorable para su desarrollo a partir de los documentos globales que se han diseñado, principalmente por la UNESCO, que la incluyen en las políticas educativas supranacionales desplegadas en los Objetivos de la Educación Para Todos, los Objetivos del Milenio y los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

Según declaraciones de las autoridades mundiales: “La tercera prioridad es fomentar la conciencia de ser ciudadanos del mundo. La educación debe ser transformadora y dar vida a valores compartidos. Debe inculcar un interés activo por el mundo y con quienes lo compartimos” (UNESCO, 2014, p. 138). Es entonces una prioridad para el sistema de Naciones Unidas que ya ha empezado a definir sus objetivos, visiones, finalidades y contenidos posibles a nivel mundial.

La Educación para una ciudadanía mundial abarca los conceptos de paz, tolerancia y comprensión mutuas, la educación en derechos humanos y los temas educativos conexos. Es una modalidad de educación que da un marco para prevenir la violencia en las escuelas y promover la comprensión intercultural, el diálogo interreligioso, el respeto de la diversidad y la empatía. (UNESCO, 2011, p. 25)

Por su parte, el plan de desarrollo de la Unión Europea, aprobado en marzo de 2000, conocido como la Estrategia de Lisboa, establece que a 2010 todos los sistemas educativos de los países miembros de la Unión Europea (UE) deberán garantizar “que los centros de enseñanza y formación fomenten más eficazmente la solidaridad, la tolerancia, los valores democráticos y el interés por otras culturas y preparen mejor a las personas para participar activamente en la sociedad” (Gómez, 2009, p. 49). Para ello, a esa fecha, la mayoría de los países deberían incluir la asignatura Educación para la Ciudadanía en los currículos nacionales.

La intención era ya reconocida:

La educación para la ciudadanía democrática es un factor para la cohesión social, el mutuo entendimiento, el diálogo intercultural e interreligioso y la solidaridad, que contribuye a fomentar el principio de igualdad entre hombres y mujeres, y que favorece el establecimiento de relaciones

armoniosas y pacíficas entre los pueblos, así como la defensa y desarrollo de la sociedad democrática y de la cultura. (Gómez, 2009, p. 50)

Sin embargo, cada país comenzó a aplicar la orientación de maneras diferentes, iniciando con el establecimiento de la asignatura, pero sin realizar demasiadas transformaciones a los currículos. El caso de España es particular. A partir de la Ley Orgánica de Educación (LOE), promulgada en 2006, se ha introducido una nueva materia llamada Educación para la Ciudadanía, la cual “viene a complementar el tradicional enfoque transversal de la educación en valores sin pretender sustituirlo por un enfoque exclusivamente disciplinar” (Caballero, 2009, p. 62).

El objetivo de esta nueva materia, que viene precedida de polémica nacional e incluso protestas y manifestaciones de rechazo, es:

Ofrecer a todos los estudiantes un espacio de reflexión, análisis y estudio acerca de las características fundamentales y el funcionamiento de un régimen democrático, de los principios y derechos establecidos en la Constitución Española y en los tratados y las declaraciones universales de los derechos humanos, así como de los valores comunes que constituyen el sustrato de la ciudadanía democrática en un contexto global. (Caballero, 2009, p. 62)

Para cumplir estos objetivos se definió la enseñanza de esta materia en algunos grados de la educación primaria y de la secundaria, definiéndose a partir del concepto de “competencias básicas”, el cual se define en la legislación española como:

Aquellas competencias que debe haber desarrollado un joven o una joven al finalizar la enseñanza obligatoria para poder lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida. (Caballero, 2009, p. 63). Una de esas competencias es la competencia social y ciudadana.

En Gran Bretaña la creación de la asignatura Educación Ciudadana parte de la idea de formar:

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 su poder para encontrar nuevas formas de participación y acción con los demás. (Crick, 2002, p. 6).

En esta concepción, la propuesta inglesa intenta conciliar dos posturas encontradas frente a la ciudadanía, aquella tradicional que enfatiza en el ideal de buen ciudadano que obedece a la ley, con aquella progresista

que destaca la idea de ciudadanía activa que participa en asociaciones voluntarias, en partidos políticos o grupos de interés. Esta conciliación también se esfuerza en hacer una transformación sutil, que sucede cuando se pasa de una propuesta de educación política a una de educación ciudadana: “las encuestas muestran que los padres favorecen la idea de la “educación ciudadana”, pero quizás no siempre ven con buenos ojos la “educación política” (Crick, 2002, p. 7).

En América Latina el debate de la educación ciudadana también llegó y se afianzó en los organismos multilaterales. La OEI se pronunció a su favor promoviendo su desarrollo a nivel regional:

En una sociedad tan desigual como la iberoamericana, la formación de ciudadanos libres, cultos y solidarios constituye una de las estrategias principales que pueden conducir, por el compromiso colectivo de los diferentes sectores sociales, a superar la pobreza, la marginación y la inequidad. (OEI, 2010, p. 107).

Así pues, América Latina se inserta en un enfoque global de educación ciudadana que resalta la necesidad urgente de fomentar valores democráticos en los sistemas educativos latinoamericanos, con el fin de producir estabilidad para las frágiles democracias de la región, así como para combatir dos de sus más grandes obstáculos, la pobreza y la desigualdad.

El desarrollo de competencias ciudadanas como política nacional

La formulación de los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas es el principio de la política nacional de Educación Ciudadana. Fueron formulados en 2004 y pretendieron transversalizar todo el currículo con el fin de mejorar los procesos de formación de ciudadanos que cumplieran con los ideales antes planteados.

Los primeros conceptos que empezaron a generar polémica fueron precisamente los de estándar y competencia. Para el MEN, el concepto de competencia no tiene que ver con lo competitivo, “ser competente significa saber y saber hacer. La competencia implica poder usar el conocimiento en la realización de acciones o productos (ya sean abstractos o concretos)” (MEN, 2004, p. 7). Entre tanto, los estándares los reconoce como “criterios claros y públicos que permiten establecer cuáles son los niveles básicos de calidad de la educación a los que tienen derecho los niños y niñas de todas las regiones de nuestro país, en todas las áreas” (MEN, 2004, p. 7).

Las competencias ciudadanas tienen que ver entonces con las habilidades y conocimientos que se necesitan para construir convivencia, participar democráticamente y valorar el pluralismo:

Las competencias ciudadanas son los conocimientos y habilidades que permiten que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática. (...) La acción ciudadana (ejercida de

manera autónoma y no por imposición por parte de otros) es el objetivo fundamental de la formación ciudadana. (Chaux, 2004, p. 20)

Para cumplir tales fines se orientan unas competencias clasificadas en tres grupos, cada uno de los cuales representa una dimensión fundamental para el ejercicio de la ciudadanía: convivencia y paz; participación y responsabilidad democrática; y pluralidad, identidad y valoración de las diferencias.

El grupo de convivencia y paz recoge las competencias que necesita un ciudadano para ser capaz de convivir con los demás de manera pacífica y constructiva, sin que esto quiera decir la ausencia de conflictos. Por ejemplo, son estándares de este grupo de competencias para los grados de primero a tercero de educación primaria, los siguientes: comprendo que todos los niños y niñas tenemos derecho a recibir buen trato, cuidado y amor; reconozco las emociones básicas (alegría, tristeza, rabia, temor) en mí y en las otras personas. (MEN, 2004, p. 16)

El grupo de participación y responsabilidad democrática recoge las competencias que un ciudadano necesita para participar activa y críticamente en la construcción de acuerdos y en la toma de decisiones de su comunidad. Por ejemplo, son estándares para este grupo de competencias, para los grados de cuarto y quinto de educación primaria, los siguientes: conozco y sé usar los mecanismos de participación estudiantil de mi medio escolar, conozco las funciones del gobierno escolar y el manual de convivencia. (MEN, 2004, p. 19)

El grupo de pluralidad y valoración de las diferencias tiene que ver con las competencias necesarias para que un ciudadano promueva el respeto y la valoración del otro evitando todo tipo de discriminación, y fortaleciendo la construcción de la identidad nacional desde la pluralidad y la diversidad. Por ejemplo, son estándares para este grupo de competencias, para los grados de sexto a séptimo de educación secundaria, los siguientes: comprendo que, según la Declaración Universal de los Derechos Humanos y la Constitución Nacional, las personas tenemos derecho a no ser discriminadas; reconozco que los derechos se basan en la igualdad de los seres humanos, aunque cada uno sea, se exprese y viva de manera diferente. (MEN, 2004, p. 21)

Las competencias, a su vez, se clasifican en diferentes tipos. Pueden ser conocimientos, competencias cognitivas, emocionales, comunicativas e integradoras. Los conocimientos se refieren a la información que se debe comprender para el ejercicio de la ciudadanía. Las competencias cognitivas tienen que ver con las capacidades para realizar procesos mentales. Dentro de estas competencias a nivel de ciudadanía, se proponen las siguientes: toma de perspectiva, interpretación de intenciones, generación de opciones, consideración de consecuencias, metacognición, pensamiento crítico.

“Las competencias emocionales son las capacidades necesarias para identificar y responder constructivamente ante las emociones propias y las de los demás” (Chaux, 2004, p. 22). Algunas de ellas son: identificación de las propias emociones, manejo de las propias emociones, empatía, identificación de las emociones de los demás.

Las competencias comunicativas se refieren a la capacidad para comunicarnos con los demás, orientados hacia la interacción constructiva, pacífica y democrática con los otros. Entre otras, están: saber escuchar o escucha activa, asertividad, argumentación. Finalmente, las integradoras son las que articulan en la práctica todas las anteriores competencias.

Estas competencias se presentaron a la comunidad educativa nacional como una orientación general motivando a las instituciones educativas para que, haciendo uso de su autonomía, construyera diversas estrategias y programas para desarrollarlas en su vida académica. Se recomienda, por parte del MEN, que las competencias ciudadanas no generen una asignatura más dentro del currículo escolar, sino que se vivan de manera transversal y vivencial, principalmente práctica, en la cotidianidad de las instituciones.

Pero también se proponen transformaciones institucionales para poder hacer efectivo este aprendizaje, sin embargo, este aspecto no ha tenido mucha difusión:

Es necesario abordar el tema desde una perspectiva institucional a partir de la cual examinemos qué tan democrática es nuestra institución escolar y, en este sentido, qué tanto nuestro colegio es un ambiente en donde realmente existen espacios, por ejemplo, para la toma de decisiones colectivas y el manejo de los conflictos. (Mejía, 2004, p. 84)

A pesar de esta declaración de intenciones, las estrategias que se proponen para transformar las instituciones no pasan de las revisiones y actualizaciones de los Planes de Mejoramiento, como ejercicio para evaluar qué tan democrática es una institución a la luz de diferentes procesos como las tomas de decisiones, el gobierno escolar, el manual de convivencia, el manejo de conflictos, los proyectos transversales y las relaciones con la comunidad.

A modo de conclusión. Un análisis crítico del modelo

La formación de la ciudadanía, desde el paradigma de las competencias ciudadanas, a pesar de partir de supuestos teóricos e investigativos importantes, y construcciones conceptuales democráticas, no ha tenido el impacto esperado en el sistema educativo. Después de un estimulante inicio en el que desde el gobierno se le concedió mucha importancia ha pasado casi que al olvido y se ha convertido, en la práctica, en la enseñanza de recetas para comportarse bien en sociedad o fórmulas procedimentales sin mucho contenido

real, o bien se ha insertado poco a poco en la asignatura de ética y valores, siendo considerada en términos coloquiales como una materia “costura” o de poca monta.

Dentro de las críticas que se hacen al modelo, una de las más insistentes tiene que ver con el concepto mismo de competencia, el cual es visto, desde diferentes sectores sociales, como parte del lenguaje empresarial y economicista que se quiere imponer en la educación. Competencia se refiere, desde esta visión, a competir, y estándar se critica como aquel intento por homogeneizar la población escolar.

Pero yendo más allá, se critican las competencias ciudadanas porque se les considera insuficientes y limitadas, con poco impacto real en la vida cotidiana de los estudiantes. “En ocasiones, dichas competencias parecen más recetas de sección *light* de noticiero, que habilidades que lleven inmersas un saber: Utilizo mecanismos para manejar mi rabia. (Ideas para tranquilizarme: respirar profundo, alejarme de la situación, contar hasta diez o...)” (MEN, 2004, p. 18) (Piedrahita, 2011, p. 9).

En el análisis que diferentes autores hacen del documento de competencias ciudadanas aparecen críticas tanto al concepto de competencia como al contenido de estas:

Concluimos que se entiende el ejercicio de la ciudadanía como el desempeño de un conjunto de competencias aptas para mantener una sociedad democrática en un estado ideal, donde siempre puede haber comprensión mutua, (...). Sin embargo, esa imagen de democracia ideal, por un lado, no corresponde a la sociedad actual y, por el otro, es utópica en cuanto a que es un ideal inalcanzable” (Perafán y Mejía, citados en Peláez y Márquez, 2006, p. 28).

El olvido del contexto social, cultural, económico y político en la formulación de las competencias ciudadanas y en las recomendaciones posteriores es una falencia que no ha pasado inadvertida. Se puede considerar entonces que

Un primer desafío que enfrentan en la actualidad los programas de formación ciudadana es el comprender e interpretar las transformaciones que se están dando lugar a nivel del escenario de lo político y de la política, donde cabe entonces preguntarse: ¿cuál es el actual contexto en el cual se inscribe el proceso de formación en las competencias ciudadanas? (Delgado y Vasco, 2003, p. 5)

Entender el contexto político dentro de la formación ciudadana viene aunado con el desafío de comprender e interpretar las renovadas expresiones de la acción política y la ciudadanía. Esto llevaría a entender la formación de la ciudadanía desde un punto de vista multidimensional, pues debe ocuparse del pluralismo político, social y cultural. La ausencia de la realidad cotidiana del estudiante, del contexto político del país y de las regiones en particular hace que “el discurso escolar tiende a convertirse en un sermón vacío, en una

pura expresión de buenas intenciones, de esas que pavimentan la vía al infierno, cuando la vida va en una dirección y la enseñanza en otro” (Melo, 2002, p. 12).

En el contexto colombiano, estas buenas intenciones contrastan con la persecución y eliminación sistemática de los líderes sociales, con la constante estigmatización a personas y colectivos que se oponen a las medidas gubernamentales, con la agenda política que se impone promoviendo la limitación de los derechos de las minorías y los programas económicos de ajuste que desfinancian la educación pública en todos sus niveles.

Otros autores consideran que formular unas competencias ciudadanas, en su mayoría procedimentales, conduce a una abierta despolitización de la educación ciudadana. “Bajo la influencia de las concepciones tecnocráticas y de la racionalidad científica, a la educación se la reviste de una supuesta “neutralidad” y “objetividad” con el propósito de no convertirla en educación política y de “adoctrinamiento” (Magendzo, 2002, p. 28).

Giroux (2006) critica esta concepción de ciudadanía que considera vacía de contenido político, reduciendo al ciudadano a un sujeto que cumple las leyes, que sigue las reglas del juego, que cumple sus deberes. La formación ciudadana desde esta concepción se reduce, según él, a conocimientos y destrezas, la mayoría de ellas para aprender a portarme bien en sociedad.

Otra forma de “limpiar” la educación ciudadana de cualquier pretensión política es asumir que para formar ciudadanos activos, participativos, críticos y responsables, basta con enseñar unos contenidos o adelantar una serie de proyectos transversales en los cuales se vinculen diferentes áreas del saber a través del aprender haciendo. Esto es algo, sin lugar a duda, necesario, pero no suficiente. Formar para la ciudadanía requiere no solo cambiar los currículos o transversalizar unos estándares de competencias, es menester organizar la escuela de otra manera que posibilite la vivencia de la democracia, y esto, claro está, es una tarea política. Esto significa que las instituciones escolares deben transformarse para cumplir con aquellos estándares que exigen a sus estudiantes. Uno de los aspectos esenciales para una escuela que se considere democrática es su “ethos de ciudadanía”, es decir, que la forma en que esté estructurada sea coherente con el desarrollo de los ideales propuestos. (Hart, 2005)

Una escuela democrática debe permitir, por ejemplo, que los miembros de la comunidad educativa participen en las decisiones más importantes para la escuela. Es contradictorio, entonces, pensar en competencias ciudadanas para los niños sin tener estructuras democráticas en la institución. “No se puede tener una persona que diga: Tengamos un currículo democrático... y yo voy a imponerlo. La ciudadanía no se impone, se construye” (Hart, 2005).

Referencias bibliográficas

- Caballero Cortés, A. (2009). La educación para la ciudadanía en la Unión Europea. Aspectos comparados. En Ávila, R. M., Borghi, B. y Mattozi, I. (Comp.) *L'educazione allá cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti. Un progetto educativo per la "Strategia di Lisbona"* (pp. 61-68). Bologna: Patron Editore.
- Chaux, E. (2004). Introducción. En Chaux, E., Lleras, J. y Velásquez, A. M. (Comp.) *Competencias ciudadanas: De los estándares al aula. Una propuesta de integración a las áreas académicas* (pp. 13-25). Bogotá: Ministerio de Educación Nacional - Universidad de los Andes.
- Crick, B. (2002). La enseñanza de la ciudadanía y de la democracia en Gran Bretaña. *Educación integral*, 11, 5, pp. 6-10
- Delgado, R. & Vasco, C. E. (2003). *Interrogantes en torno a la formación de las competencias ciudadanas y la construcción de lo público*. Ponencia presentada en el marco del Doctorado en Ciencias Sociales Niñez y Juventud, Universidad de Manizales- CINDE, en el Simposio Internacional de Investigación
- Echavarría, C. V. (2008). Perspectivas teóricas e investigativas de la educación ciudadana. *Actualidades Pedagógicas*, 51, pp. 45-55
- Giroux, H. (2006). *La escuela y la lucha por la ciudadanía. Pedagogía crítica de la época moderna*. México: Siglo XXI.
- Gómez Rodríguez, A. E. (2009). La escuela y la educación para la ciudadanía europea. En Ávila, R. M., Borghi, B. & Mattozi, I. (Comp.) *L'educazione allá cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti. Un progetto educativo per la "Strategia di Lisbona"* (pp. 49-54). Bologna: Patron Editore.
- Hart, R. (2005). Espacios para la construcción ciudadana. En Ministerio de Educación Nacional (MEN). *Comprensiones sobre ciudadanía* (pp. 57-68). Bogotá: Magisterio
- Magendzo, A. (2002). Gatillando conversaciones en torno a las ciencias sociales y la educación ciudadana. *Educación integral*, 11, 5, pp. 28-36

- Mejía Acosta, J. F. (2004). Capítulo 7. Estrategias institucionales. En Chaux, E., Lleras, J. y Velásquez, A. M. (Comp.) *Competencias ciudadanas: De los estándares al aula. Una propuesta de integración a las áreas académicas* (pp. 83-91). Bogotá: Ministerio de Educación Nacional - Universidad de los Andes.
- Melo, J. O. (2002). Educación para la ciudadanía: ¿nueva encarnación para un viejo ideal? *Educación integral*, 11, 5, pp. 11-15
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1998). *Lineamientos curriculares Constitución Política y Democracia*. Bogotá: Autor
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2002). *Lineamientos curriculares Ciencias Sociales*. Bogotá: Autor
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2004). *Formar para la ciudadanía ¡sí es posible! Estándares básicos de competencias ciudadanas*. Bogotá: Autor
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2015). Decreto N° 1075 de 26 de mayo de 2015. “*Por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación*”.
- OEI. (2010). *2021 Metas Educativas. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Madrid: OEI- CEPAL
- Peláez, A. & Márquez, D. (2006). *Educación para la Democracia y la Formación Política en Colombia: 1980-2006. Un Estado del Arte*. Bogotá: Fundación Konrad Adenauer
- Piedrahita, J. (2011). Las lógicas de la educación ciudadana. Enseñar democracia o democratizar la escuela. *Aletheia, Revista de desarrollo humano, educativo y social contemporáneo*, 3, (1), Recuperado de <http://aletheia.cinde.org.co/>
- UNESCO (2011). *La UNESCO y la educación. Toda persona tiene derecho a la educación..* París: Autor
- UNESCO (2014). *América Latina y el Caribe. Revisión Regional 2015 de la Educación Para Todos*. Santiago: Autor