

Políticas públicas en educación ciudadana en Colombia y América latina: la arena de lucha del campo intelectual en la historia reciente¹

Martha Cecilia Herrera Cortés

El dominio del Estado se nota especialmente en el ámbito de la producción simbólica: las administraciones públicas y sus representantes son grandes productores de problemas sociales que la ciencia social con frecuencia se limita a ratificar, asumiéndolos como propios en tanto que problemas sociológicos.

Pierre Bourdieu

Introducción

Las inquietudes sobre educación y formación ciudadana se han incrementado en las décadas recientes no solo en América Latina, sino en otros países del mundo, como parte de las transformaciones dadas en el plano internacional en torno a fenómenos de naturaleza tanto social como política, económica y cultural. Dentro de este contexto, hizo crisis el modelo de cultura política articulado en torno a los Estados Nación pautados por el bienestar social, puesto en marcha a partir de la segunda posguerra, a favor de un Estado neoliberal en el que la esfera económica se tornó hegemónica.

En este contexto, la ciudadanía y las maneras de concebir su formación entran a ser repensadas, colocándose en el debate público y en la agenda de los Estados como problema prioritario de las políticas educativas en el período reciente. Y es en este terreno donde la acción independiente de los intelectuales comienza a desdibujarse, pues la investigación en este campo es orientada por el Estado y

¹ Una versión preliminar de esta problemática fue publicada bajo el título «Intelectuales, cultura política y formación ciudadana en Colombia durante las tres últimas décadas», en Herrera y Bittencourt (Eds.) (2007). *Política, intelectuales y espacio público en las sociedades contemporáneas*, pp. 165-204. Bogotá: Magisterio, Colección Civitas.

las agencias de financiación externa, ya sea recontextualizando las elaboraciones hechas por los intelectuales en otros escenarios, o ya sea a través de contrataciones directas o convocatorias con propósitos específicos que sufragán ciertos temas y comprometen la autonomía intelectual.

En palabras de Bourdieu, puede decirse que:

El dominio del Estado se nota especialmente en el ámbito de la producción simbólica: las administraciones públicas y sus representantes son grandes productores de problemas sociales que la ciencia social con frecuencia se limita a ratificar, asumiéndolos como propios en tanto que problemas sociológicos (Bourdieu, 1997, p. 95).

En este panorama nos planteamos algunos interrogantes que buscan dar respuesta a la manera como se ha dado en las últimas décadas el debate en el campo intelectual de la educación, sobre educación y formación ciudadana, los actores y fuerzas sociales que han estado involucrados en dicha dinámica, así como su incidencia en las políticas públicas y la manera como este debate ha contribuido a ampliar la esfera de lo público.

La génesis histórica de la ciudadanía: hacia un marco de inteligibilidad para pensar la formación política

El interés por la ciudadanía y por los componentes que hacen parte de la formación política requerida para alcanzarla ha sido una constante dentro de las políticas públicas de las últimas décadas, no solo en Colombia y América Latina, sino también en buena parte del mundo occidental. Puede decirse que las discusiones actuales acerca de la ciudadanía y la formación política, están pautadas por las profundas modificaciones que han tenido lugar a lo largo del siglo xx, las cuales han llevado a la resignificación del concepto de *ciudadanía* y, por ende, a una reformulación respecto a lo que implicaría la formación del ciudadano en las sociedades contemporáneas (Kymlicka, W. y Wayne, N. 1997, pp. 5-39). En este contexto, la formación política ha sido abordada bajo diferentes denominaciones, dentro de las cuales podemos mencionar las de educación ciudadana, formación cívica, socialización política, subjetivación política, educación para la democracia, educación ética, educación en derechos humanos, entre otras.

Según Benedicto, J. y Morán, M. L. (2002, p. 8), son numerosos los factores que han influido en dicho posicionamiento, dentro de los cuales es posible mencionar por lo menos tres de ellos: 1. Las insatisfacciones respecto a la calidad de la vida democrática, propiciadas por las limitaciones del sistema político democrático y las instituciones que lo representan. 2. El surgimiento de nuevos actores políticos y sus demandas en la esfera pública que conduce al «replanteamiento de los modelos de participación política que hasta entonces habían venido manejando los teóricos de la democracia, tanto en su versión normativa como en su versión empírica». 3. La crisis de la ciudadanía social y los recortes del estado de bienestar, fenómenos que han conducido al cuestionamiento, por parte de la derecha, de la legitimidad de esta ciudadanía, así como a la profundización de las desigualdades y al quiebre de uno de los principios de la ciudadanía ilustrada, la solidaridad. Desde esta óptica, se ha promovido una comprensión de la ciudadanía desarticulada en sus diferentes tipos de derechos, lo cual ha permitido eludir, como consecuencia, responsabilidades sociales y estatales para su garantía.

A partir del posicionamiento de la ciudadanía dentro del debate académico en las últimas décadas del siglo xx, numerosos estudios se han volcado hacia la comprensión de este concepto para tratar de situar su génesis social e histórica, así como los reajustes que han tenido lugar en torno a él. En esta dirección, una de las tendencias traza una genealogía que resalta la pluralidad de fuentes de las que ha bebido este concepto, dentro de las cuales se cuentan el derecho de estado, el derecho civil, los derechos del hombre, el derecho de los pueblos, entre otros. Desde esta perspectiva, el ciudadano se perfila como poseedor de derechos otorgados por la constitución, al tiempo que se entiende la crisis contemporánea de la ciudadanía como crisis de representación, reduciendo la problemática a si los individuos poseen los derechos y si los ejercen o no. En contraste la otra tendencia, aunque no desdeña el enfoque de los derechos, considera que:

No es porque hay derechos institucionalizados que hay ciudadanos, sino que la ciudadanía vendría sobre todo de la producción de un acto perpetuo de reinención de un espacio público, donde los actos y las palabras aparecen en disenso y por los cuales nos constituimos en ciudadanos sin instalarnos nunca totalmente en la ciudadanía (Quiroga, H., Villavicencio, S. y Vermeren, P. 2001, pp. 9-10).

Es a la luz del interés por la ciudadanía que cobra vigencia el tema de la formación política, entendiendo que habría que garantizar al individuo contar con los elementos necesarios para devenir en ciudadano –es decir, en sujeto y en actor político– no solo a través de la garantía de los derechos constitucionales que lo consagran como tal y del conocimiento que el individuo tenga sobre estos, sino también a través de procesos que lo configuran como sujeto autónomo, con capacidad de tomar sus decisiones e intervenir en las diversas esferas de lo público, en las que se llevan a cabo variadas disputas y negociaciones sobre asuntos referidos al gobierno de los seres humanos, a la política y a lo político.

Algunos interrogantes sobre esta problemática giran en torno a si es posible desarticular la ciudadanía moderna en los componentes que han sido consagrados por las normas que le han dado un estatuto jurídico, a partir del siglo XVIII, siendo legítimo, en este sentido, hablar de ciudadanía civil, política, social y/o cultural y, por tanto, acotar el sentido de la formación política solo a lo atinente a la ciudadanía política. O si por el contrario, es necesario entender la ciudadanía como un concepto integral, cuya génesis histórica da cuenta de las luchas y pugnas sociales que condujeron a la conquista de los diferentes ámbitos en los que se circunscribe hoy en día su actuación, sentido este desde donde la formación política implicaría, entre otras, la toma de conciencia histórica de la conquista de los derechos ciudadanos, así como la defensa y lucha por ampliar los sentidos de los mismos dentro de marcos de libertad, solidaridad y justicia social.

Como intelectual asumo esta última posición, y desde ella me sitúo para la reconstrucción de los aspectos históricos que quiero traer a colación sobre ciudadanía y formación política. De acuerdo con este horizonte de inteligibilidad, no sería posible hablar de ciudadanía sin asignarle toda su historicidad y su sentido político, al tiempo que no sería válido hablar de una ciudadanía política aludiendo a la ola de derechos políticos, que pueda desdeñar sus articulaciones con las otras dimensiones de la ciudadanía; aunque obviamente entendemos la pertinencia de sus divisiones para fines analíticos, pero no para la comprensión de un proyecto democrático, ni mucho menos para hablar de formación política.

Políticas educativas recientes: arena de lucha del campo intelectual

Las preocupaciones en torno a la ciudadanía y a sus escenarios de formación y aprendizaje –no solo en América Latina sino en otros países del mundo– han sido vinculadas, por un lado, al desarrollo y consolidación de la democracia, y

por otro, al asunto de los derechos humanos, ya que estos se consideran como el imperativo ético de las sociedades democráticas. Este fenómeno ha dado pie, al mismo tiempo, a confrontaciones entre las distintas corrientes de opinión y los proyectos políticos que las nuclean, incidiendo en las políticas públicas y en las discusiones en torno a ellas, escenario en el cual los organismos internacionales han adquirido un protagonismo creciente.

En lo que hace relación al contexto europeo, las preocupaciones en torno a la educación ciudadana han sido una constante desde la década del 90, cuando el interés por la conformación de una entidad supranacional condujo a la revisión de las modalidades de legitimación de los sistemas políticos y, como parte de esto, de la educación en ciudadanía y formación cívica. Una de las prioridades de estas políticas ha sido la de contribuir a la construcción de un imaginario de ciudadanía europea, pues si bien el proceso de consolidación de Europa como bloque económico y político en el contexto internacional lleva un buen camino recorrido, no existe todavía –en la mayoría de las poblaciones que integran los distintos países de la Unión– una conciencia histórica que les permita pensarse como ciudadanos europeos (Cifuentes, L., s. f.). De este modo, en los sistemas educativos europeos se han introducido, bajo distintas denominaciones y orientaciones, lineamientos relacionados con este campo del saber. En países como Bélgica, Suecia, Italia y Alemania, los contenidos son transversales, en tanto que en otros, como Francia, Inglaterra y España, se constituyen en una materia específica del currículo (Ibíd.).

En esta misma dirección, las Naciones Unidas han señalado cómo «el reconocimiento de la interdependencia entre democracia, desarrollo y derechos humanos, ha cimentado las bases de una mayor cooperación entre los organismos de desarrollo internacionales y las organizaciones nacionales para la promoción de los derechos humanos» (ONU, 1993)», lo anterior en el contexto de la Conferencia Mundial sobre Derechos Humanos celebrada en Viena en 1993² y la declaración del período 1995-2004, como la «Década de Naciones Unidas para la Educación en los Derechos Humanos» (Martín, I., s. f.).

En 1995 la UNESCO –entidad rectora en educación de las Naciones Unidas– aprobó la Declaración y Plan de Acción Integrado sobre la Educación para la

2 Ver acápite 33 de la primera parte. Disponible en: [http://www.unhchr.ch/huridocda/huridoca.nsf/\(Symbol\)/A.CONF.157.23.Sp?](http://www.unhchr.ch/huridocda/huridoca.nsf/(Symbol)/A.CONF.157.23.Sp?)

Paz, los Derechos Humanos y la Democracia³ y propuso la introducción en los currículos escolares de la educación para la paz, los derechos humanos y la democracia, poniendo en acción un enfoque transdisciplinar denominado «Hacia una Cultura de Paz» (UNESCO, 1995). Con estas disposiciones se marcaron los derroteros para garantizar la universalización de este tipo de educación como parte integral de los sistemas educativos, cuyos resultados serían evaluados en el 2010, al final del «Decenio Internacional de una cultura de paz y no violencia para los niños del mundo», proclamado por las Naciones Unidas en 1998.

Dentro de esta perspectiva, el derecho a la educación se ha entendido como un derecho humano inalienable que debe ser garantizado a todos los miembros de las sociedades contemporáneas, al situársele como base del «desarrollo sostenible», aspecto hacia el cual se han orientado los lineamientos internacionales para propender por la universalización de la educación. Así, en la XIV Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado –celebrada en San José de Costa Rica en noviembre de 2004– se afirmaba que:

La educación es un derecho humano fundamental e inalienable y tiene por objeto el pleno desarrollo de las personas y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades individuales y es instrumento fundamental para promover el desarrollo y la equidad. Una educación democrática, accesible y de calidad es la base fundamental para lograr un desarrollo sostenible, elevar la productividad, aprovechar el avance científico y tecnológico, reforzar las identidades culturales y consolidar los valores de convivencia democrática, pacífica y solidaria para reducir la pobreza y la brecha social (XIV Conferencia Iberoamericana de Educación, 2004).

El giro pragmático en las políticas sobre formación ciudadana

En concordancia con los desplazamientos del modelo de cultura política –conformado a partir de la segunda posguerra– a favor de uno en donde el mercado cobra mayor hegemonía, los discursos sobre las reformas educativas en América Latina fueron orientados en esta dirección, introduciéndose la lógica de la eficacia y la eficiencia social como referentes para pensar el campo de las políticas públicas.

³ Elaborada en 1994 en la Conferencia Internacional sobre Educación y aprobada en la Conferencia General de la Unesco en 1995.

Este enfoque ha tenido expresión en las distintas dimensiones del aparato educativo y se apoya en dos lógicas respecto a los aspectos curriculares: una ligada a la concepción de pedagogía por competencias y otra asociada a una preocupación por la evaluación de resultados. En este sentido, la definición de políticas públicas sobre formación ciudadana ha estado vinculada a este modelo en las últimas décadas, canalizando buena parte de las reflexiones a favor de cierto tipo de orientación pragmática.

Lo anterior plantea un interrogante a los intelectuales, en el sentido de saber si las prácticas en torno a cultura política y formación ciudadana han sido contextualizadas a favor de intereses pragmáticos del Estado y si, en dicho sentido, este ha logrado hegemonizar a través del *convencimiento* que su punto de vista es el de la sociedad, o en qué medida otras fuerzas sociales han logrado incidir en los planteamientos de las esferas oficiales para propender por la constitución de políticas de Estado y no solo al servicio de intereses gubernamentales, pugnando así por una ampliación de la esfera de lo público (Álvarez, J., (2005).

En este sentido entendemos la esfera pública como una instancia para el ejercicio del debate en torno a los temas de interés común, consiguiendo situar como un asunto público lo que el Estado considera solo prerrogativa suya (Habermas, J., 1999, p. 92), pues al mismo tiempo es necesario considerar que este es un escenario en donde «el poder busca justificar sus orientaciones y decisiones y refundar su legitimidad, sentido por el cual el concepto de arena evidencia más claramente las luchas que lo animan» (Óp. Cit.).».

En las últimas décadas los organismos internacionales delinearon políticas educativas que introdujeron la noción de competencia, la cual ha sido vista por varios estudiosos relacionada con las exigencias de flexibilización del mercado laboral y con aquella idea de educación entendida, más que como bien público o como derecho, como servicio por el cual hay que pagar, contexto en el que el vocabulario económico colonizó buena parte del campo de la educación; lo anterior permite establecer analogías entre el surgimiento de conceptos como el de competencias laborales con el de competencias educativas y, en nuestro caso, de competencias ciudadanas (Pacheco, J., 2001).

De este modo el concepto ha ido posicionándose dentro de la agenda pública en varios países, recogiendo, entre otras, las disquisiciones hechas en 1992 por una comisión formada por la Secretaría de Trabajo de los Estados Unidos,

la cual abordó el concepto de competencias como «un conjunto de destrezas que deben ser adquiridas tempranamente en el sistema educacional para hacer frente a las exigencias del trabajo», ya que se considera que «el sistema educativo orientado por el concepto de competencias es un sistema que puede hacer frente a los desafíos de competitividad (*competencia/competitividad*) contenidos en la nueva organización mundial del trabajo» (Sepúlveda, L., 2002).

En esta mira, el Consejo de Europa recomendaba una serie de lineamientos sobre educación por competencias (Consejo Europeo, 2002), contexto dentro del cual el programa *Learning and living democracy for all 2006-2009* propuso como líneas de trabajo el desarrollo y aplicación de políticas de educación para la ciudadanía y la inclusión social, así como las nuevas funciones y competencias de los profesores y otros profesionales de la educación para la ciudadanía democrática y la educación en derechos humanos, y la búsqueda del gobierno democrático dentro de las instituciones educativas (Consejo Europeo, 2006).

En lo que atañe al ámbito iberoamericano, la Quinta Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno, llevada a cabo en 1995, se refiere a la calidad de la educación y al desarrollo de competencias como vectores importantes de la problemática educativa, afirmando cómo «las profundas transformaciones socioeconómicas, científicas, tecnológicas y culturales ocurridas en el mundo en la última década, exigen sistemas educativos que estén en condiciones de desarrollar las competencias requeridas para la comprensión de estos cambios» (Ibíd., Artículo 12). Estas competencias deben habilitar «para el desempeño de una profesión, la vida cotidiana y la participación ciudadana» (Ibíd., Artículo 3).

En este sentido, será posible encontrar cada vez más la conjunción de intereses relacionados con la competitividad económica y los beneficios que en torno a ella posibilita la formación ciudadana. En 2004, en la XIV Conferencia Iberoamericana de Educación –celebrada en Costa Rica– se señaló:

Durante las últimas dos décadas, los países de Iberoamérica han emprendido una serie de reformas –así como experiencias innovadoras exitosas– en sus sistemas educativos que pretendieron, simultáneamente, mejorar la competitividad de sus economías a través del aumento en la calidad de sus recursos humanos y fortalecer sus democracias a través de la formación cívica de sus ciudadanos (XIV Conferencia Iberoamericana de Educación, 2004).

La recontextualización de las políticas sobre competencias ciudadanas en Colombia

A partir de las orientaciones de los organismos internacionales y de los compromisos nacionales adquiridos, así como de las dinámicas particulares de cada país, se empezaron a cooptar grupos de intelectuales para fundamentar y legitimar esta problemática, dándole predilección a los asuntos evaluativos, cuyas implicaciones respecto al desdibujamiento del sistema educativo en sus diferentes dimensiones, han sido ya señaladas por algunos analistas (Tenti Fanfani, E., 1994, pp. 90-101).

Dentro de este contexto, puede decirse que los intelectuales han estado inmersos en las diversas instituciones encargadas de elaborar políticas públicas sobre cultura política y ciudadanía –así como las fundamentaciones teóricas, modelos pedagógicos y aplicaciones metodológicas en torno a ellas– unas veces al servicio del Estado de manera directa, a la manera de intelectuales orgánicos o contribuyendo, en otras ocasiones, a posicionar dentro de la agenda pública otros enfoques que problematicen las posiciones oficiales.

Las tensiones que se pueden derivar de este tipo de situaciones son comprensibles, si se considera que la circulación de los intelectuales por distintas posiciones estratégicas dentro del campo de la educación, conduce a que sus prácticas sociales y las condiciones en las que estas tienen lugar, incidan en sus percepciones sobre los objetos de estudio, demarcando ciertos *habitus* institucionales en los que se juegan intereses y fuerzas que tensionan la posición de los actores sociales y sus formas de entender y actuar en el campo.

Lo anterior evidencia, al mismo tiempo, cómo los intelectuales se constituyen, en cuanto tales, al calor de las luchas que se dan dentro del campo y de las diferentes posiciones que ocupan dentro de él. De esta manera, sus elaboraciones se sitúan en contextos que los llevan a compromisos políticos –de los cuales a veces no son conscientes– al ser enganchados a través de interpelaciones que aluden al saber académico, en donde se desdibujan las fuerzas e intereses sociales presentes en las políticas públicas, lo cual, en ocasiones, les exige alinearse dentro de proyectos a los cuales tal vez no adherirían si estuviesen ocupando otra posición en el campo, o que abordarían desde otra perspectiva si no hubiesen sido contratados por el Estado, como es el caso del proyecto de las competencias ciudadanas.

A partir de 1999 y 2001, la Secretaría de Educación del Distrito Capital –en Bogotá– inició un proceso de evaluación de competencias ciudadanas, poniendo a prueba instrumentos que venían siendo diseñados por intelectuales que trabajaban desde la perspectiva del desarrollo y el juicio moral. Bajo esta misma perspectiva, el MEN convocó en 2003 a investigadores y docentes para diseñar los estándares en competencias ciudadanas, en donde confluyeron intelectuales que incluyeron, además de perspectivas psicológicas cognitivistas o culturalistas, enfoques en filosofía y en sociología política. Estos estándares fueron aplicados en 2003 a todo el país en las pruebas SABER, a través del ICFES; un año después el MEN y ASCOFADe procedieron –es decir, con posterioridad a la aplicación de la prueba– a la conformación de un equipo encargado de la fundamentación conceptual de las competencias ciudadanas (Ruíz, A. y Chaux, E., 2005).

Este grupo de intelectuales contratados ahora por el Estado, se situó en una posición estratégica diferente a la que tenía dentro del campo intelectual de la educación, pues antes de ser convocados por el MEN y el ICFES, se desempeñaban en su mayoría como profesores universitarios que enseñaban e investigaban en torno a temas relativos a ética y ciudadanía. Estos intelectuales debieron enfrentar grandes retos y tensiones referidos a la apropiación del concepto de *competencia*, proveniente de teorías lingüísticas y filosóficas, en aras de garantizar su operacionalización con el propósito de elaborar estándares de calidad e indicadores para su medición, para poder responder, así, a los requerimientos de las instituciones contratantes.

A través de estas distintas prácticas, el enfoque sobre competencias se tornó hegemónico dentro del campo de las políticas públicas sobre ciudadanía. No obstante, dicho enfoque ha sido cuestionado por otros intelectuales que han tomado distancia de los discursos oficiales, pues al fin y al cabo el concepto de hegemonía implica la presencia de posiciones contrahegemónicas, quienes han develado cómo estas políticas han dado prioridad solo a aspectos de medición masiva, referidos al plano normativo de la ciudadanía –el deber ser de la ciudadanía–, contemplándose solo uno de los aspectos de los procesos de conformación de subjetividades políticas que desconoce las lógicas que tienen lugar en múltiples escenarios de socialización política, privilegiando, además, los aspectos cognitivos en materia de evaluación.

Igualmente este enfoque guarda distancia sobre el desplazamiento dado en dichas políticas, hacia posiciones psicologistas que plantean la formación ciudadana como una cuestión de actitudes y de voluntarismo por parte de los individuos, de «ciudadanías virtuosas», sin otorgar mayor peso a las condiciones materiales en las que estos se desenvuelven.

Para Sergio de Zubiría, el seguimiento genealógico sobre el concepto de las competencias en el campo intelectual de la educación en Colombia deja entrever:

El abandono de su condición de propuesta para convertirse en el casi único tema de la actual agenda educativa; la reducción progresiva de la competencia comunicativa a lectura y escritura; el tránsito de la noción genérica de educación en valores o educación política a competencias ciudadanas y, la suposición de que existen estándares homogéneos para medir las conductas del buen ciudadano (De Zubiría, S., 2005, pp. 123-137).

De esta manera, mientras la tendencia hegemónica se apoya en modelos institucionales interesados en legitimar el *status quo* del orden social existente, bajo los postulados de un enfoque restrictivo de democracia, la otra tendencia se interesa en cuestionar la legitimidad de los modelos que fundamentan estas propuestas, al tiempo que busca comprender las modalidades a través de las cuales se constituyen los sujetos políticos y se forma la ciudadanía en contextos conflictivos como el colombiano, y el de muchos de los países latinoamericanos (De Souza Santos, B. y Avritzer, L., 2004).

En líneas generales, puede decirse que buena parte de las tensiones dadas en torno a las maneras de configurar las políticas públicas sobre formación ciudadana, así como los distintos posicionamientos en torno a ella, se encuentran dentro de un escenario de reacomodación de fuerzas y actores globales, regionales, nacionales y locales, que puede ser entendido en buena parte como expresión de las confrontaciones entre dos modelos que conciben de manera distinta el problema de la ciudadanía y los derechos sociales, y que tienen expresión en la esfera de lo público y de las cuales hacen parte los intelectuales y el conocimiento que producen.

De este modo, se percibe por un lado:

El choque entre un Estado retirándose y la permanencia de la reivindicación de un Estado de bienestar, conceptuándose tal colisión en términos de estrategias opuestas por parte de distintos actores así como distintas imágenes del buen ciudadano, sus derechos y sus responsabilidades que a menudo reflejan la clásica tensión entre los derechos civiles y los sociales (Calderón, M. A., Assies, W. y Salman, T., 2002).

Al respecto tal vez nos resta –como intelectuales– propender por el fortalecimiento de la esfera de lo público, que permita el debate y posicionamiento de las situaciones en disputa, como parte de los desafíos que se desprenden de una pedagogía de la ciudadanía. En este sentido, el espacio público se entendería como:

El que puede hacer que un mundo común tenga lugar acogiendo el conflicto, organizando la expresión política de los diferentes que se oponen, a veces violentamente, de las minorías fluctuantes en sus aspiraciones a ver reconocidas sus reivindicaciones de derechos. No hay derecho ni sociedad democrática sin la institución de un espacio de conflicto que transforme la simple opinión (afirmación de un «ser-algo», expresión salvaje de una identidad no asumida) en objeto de diálogo y de controversia pública... ¿cómo trascender en un espacio público de co-responsabilidad por el mundo común y sin traicionar las exigencias de reconocimiento, una heterogeneidad comunitaria abocada a una conflictividad insuperable? (Tassin, E., 2001, p. 65).

Referencias

Almond, G. y Verba, S. (1963). *The civic culture: Political attitudes and democracy in five nations*. Princenton: Princenton University Press.

Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas: sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.

Cifuentes, L. (s. f.). *Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos*. Consultado en septiembre de 2006. Disponible en: http://www.elpais.es/articulo/educacion/Educacion/Ciudadania/Derechos/Humanos/elpepor/20060917elpepiedu_7/Tes/.

Consejo de Europa (2006). *Lineamientos educativos*. Disponible en: http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/Source/Pdf/Documents/2006_5_ProgActivities2006_2009.PDF

Declaración de Bariloche (1995). *V Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno*. San Carlos de Bariloche, Argentina, 16 y 17 de octubre de 1995. Consultado en noviembre de 2002. Disponible en: <http://www.oei.es/vcumbre.htm>.

Declaración de San José (2204). *xiv Conferencia Iberoamericana de Educación*. San José, Costa Rica, 28 y 29 de octubre de 2004. Consultado en marzo de 2006. Disponible en: <http://www.oei.es/xivcie.htm>.

De Sousa Santos, B. y Avritzer, L. (2004). Introducción al canon democrático. En: *Democracia de alta intensidad*. La Paz: EDITORIAL XX.

De Zubiría, S. (2005). ¿Ciudadanos en competencia o ciudadanos en democracia? En: *Educación y cultura* 67, pp. 123-137. Abril de 2005. Bogotá.

Estrada, J. (ed.) (2005). *Intelectuales, tecnócratas y reformas neoliberales en América Latina*. Bogotá: Universidad Nacional, Unibiblos.

Herrera, M. C. y Bittencourt, A. (eds.) (2007). *Política, intelectuales y espacio público en las sociedades contemporáneas*. Bogotá: Magisterio, Colección Civitas.

Herrera, M. C. (2006). Constitución de identidades: políticas públicas y reformas educativas. En: H. Ospina, M. Narodowski y A. Martínez (Eds.). *La razón técnica desafía a la razón escolar. Construcción de identidades y subjetividades políticas en la formación*, p. 43-62. Buenos Aires: EDITORIAL XX

Herrera, M. C., Pinilla, A. V., Díaz, C. e Infante, R. (2005). *La construcción de cultura política en Colombia: proyectos hegemónicos y resistencias culturales*. Bogotá: UPN.

Kerr, D. (s. f.). *Aspectos y retos actuales en la educación ciudadana: una perspectiva desde Inglaterra*. Documento policopiado.

Kymlicka, W. (s. f.). *Ciudadanía multicultural*. Barcelona/Buenos Aires/México: Ediciones Paidós.

Kymlicka, W. y Wayne, N. (1997). El retorno del ciudadano. En: *Agora: Cuaderno de Estudios Políticos* 7, pp. 5-42. Buenos Aires.

Marshall, T. H. (1992). Ciudadanía y clase social. En: T. H. Marshall y T. Bottomore. *Ciudadanía y clase social*. Madrid: Alianza.

Organización de las Naciones Unidas - ONU (1993). Declaración y Programa de Acción de Viena. Conferencia Mundial de Derechos Humanos. Viena, 14 a 25 de junio de 1993. Consultado en agosto de 2005. Disponible en: [http://www.unhchr.ch/huridocda/huridoca.nsf/\(Symbol\)/A.CONF.157.23.Sp?Op=OpenDocument](http://www.unhchr.ch/huridocda/huridoca.nsf/(Symbol)/A.CONF.157.23.Sp?Op=OpenDocument).

Organización de Estados Americanos oea (2002). Resolución 1869 de 2002 de la Asamblea General de la oea. Defensores de los derechos humanos en las Américas. Disponible en: <http://oas.org/consejo/sp/CAJP/docs/cp09206508.doc>

Pacheco, J. (s. f.). Competencias curriculares: as prácticas ocultas nos discursos das reformas. Consultado en noviembre de 2003. Disponible en: <http://www.anped.org.br/24/ts2.doc>.

Restrepo, M. (Comp.) (1994). *Diversidad cultural y política: una mirada desde los derechos humanos y la escuela*. Bogotá: Presidencia de la República de Colombia - Consejería Presidencial para los Derechos Humanos.

Restrepo, M. (Comp.) (1994). *El equipaje del nuevo ciudadano* No. 1. Bogotá: Presidencia de la República de Colombia - Consejería Presidencial para los Derechos Humanos.

Ruíz, A. y Chaux, E. (2005). *Formación en competencias ciudadanas*. Bogotá: Asociación Colombiana de Facultades de Educación ASCOFADE.

Sepúlveda, L. (2002). El concepto de competencias laborales en educación: notas para un ejercicio crítico. En: *Revista digital UMBRAL 2000* 8, enero de 2002. Consultado en noviembre de 2002. Disponible en: <http://www.redul.cl/listado.html>.

Tassin, E. (2001). Identidad, ciudadanía y comunidad política: ¿Qué es un sujeto político? En: H. Quiroga, S. Villavicencio y P. Vermeren (Comp.). *Filosofías de la ciudadanía. Sujeto político y democracia*. Argentina: Homosapiens ediciones.

Torney-Purta, J. y Jo-Ann, A. (2004). *Fortalecimiento de la democracia en las Américas a través de la educación cívica: Un análisis empírico que destaca las opiniones de los estudiantes y los maestros*. Washington, D.C.: EDITORIAL XX.

Torney-Purta, J., Klandl, R., Henry, W. y Henry, C. (s. f.). *Trust in Government-related institutions and civic engagement among adolescents: Analysis of five countries from the IEA civic education study*. Center for Information and Research on Civic Learning and Engagement - circle. Disponible en:

<http://eric.ed.gov/ericdocs/ericdocs2/content-storage-o/0000000/80/2f/4d/1c.pdf>.

UNESCO (1995). Declaración y marco integrado de acción sobre la educación para la paz, los derechos humanos y la democracia. Nueva York. Consultado en mayo de 2006. Disponible en: http://www.globalactionpw.org/who/Educacion_para_la_paz_nuevo_milenio.pdf.