

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE POSGRADOS

ESPECIALIZACIÓN EN PEDAGOGÍA

DESPLAZAMIENTOS DE LA NOCIÓN DE EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA: UNA
LECTURA DE TRES MOMENTOS MARCADA POR TENSIONES

Trabajo presentado para optar por el título de Especialista en Pedagogía


Presentado por

ÓSCAR EDUARDO CAMELO ROMERO

Asesor


ÓSCAR ORLANDO ESPINEL BERNAL

BOGOTÁ, D.C., 2018


 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Realizando la Pedagogía</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página i de 47	

1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Desplazamientos de la noción de educación para la ciudadanía: una lectura de tres momentos marcada por tensiones.
Autor(es)	Camelo Romero, Óscar Eduardo
Director	Espinel Bernal, Óscar Orlando
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2018, 40 pp.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	CIUDADANÍA, EDUCACIÓN CIUDADANA, FORMACIÓN CIUDADANA, COMPETENCIAS CIUDADANAS, IMPERIO, BIOPOLÍTICA.

2. Descripción
<p>Pensar la educación para la ciudadanía implica realizar un abordaje a su implementación en el ámbito de las políticas educativas, pero también involucra pensar desde dónde se construye como discurso y qué lo legitima. En el artículo se hace una lectura de la educación para la ciudadanía desde tres niveles distintos pero interdependientes. En un primer momento se revisa la construcción de discursos sobre ciudadanía y su relación con los derechos humanos desde el contexto de la globalización. Luego, se hace una revisión de la Constitución Política de 1991 en su apartado sobre educación y sobre la noción de ciudadanía y ciudadano para definir cómo se entiende la educación para la ciudadanía en el país y cuál es sujeto que se busca formar. Por último, se hace un análisis de las políticas de educación en Colombia a partir de la revisión de documentos correspondientes a tres periodos distintos de gobierno, centrando la atención en lo referente a la educación para la ciudadanía. El documento finaliza con un análisis y el cruce de las categorías transversales del documento, lo que permite la identificación del ciudadano que se está formando en la educación para la ciudadanía y el rol que el docente tiene en ese proceso.</p>

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Realidad y Pedagogía</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página ii de 47	

3. Fuentes
<p>Ariza, L. J., & Barbero González, I. (2010). Ciudadanía más allá del Estado-nación: pertenencia y derechos en un mundo global. En L. J. Ariza, & I. Barbero González, <i>Ciudadanía sin nación</i> (pp. 27-122). Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad de los Andes; Pontificia Universidad Javeriana. Instituto Pensar.</p> <p>Ávila Fuenmayor, F., & Ávila Montaña, C. (2010). El concepto de biopolítica en Michel Foucault. <i>A Parte Rei No. 69</i>, 1-6. Recuperado el 30 de Septiembre de 2018, de http://serbal.pntic.mec.es/AParteRei/avila69.pdf</p> <p>Castro-Gómez, S. (2007). Michel Foucault y la colonialidad del poder. <i>Tabula Rasa No. 6</i>, 153-172.</p> <p>Chaparro Amaya, A., & Galindo Hernández, C. (2009). <i>Génesis y transformaciones del Estado nación en Colombia. Una mirada topológica a los estudios sociales desde la filosofía política</i>. Bogotá: Universidad del Rosario.</p> <p><i>Constitución de la República de Colombia</i>. (1886).</p> <p>Corte Constitucional. (2016). <i>Constitución política de Colombia 1991</i>. Recuperado el 19 de Abril de 2018, de http://www.corteconstitucional.gov.co/inicio/Constitucion%20politica%20de%20Colombia.pdf</p> <p>Departamento Nacional de Planeación. (1995). <i>Los fundamentos del plan</i>. Bogotá. Recuperado el 26 de Septiembre de 2018, de https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/PND/Samper_fundamentos_plan.pdf</p> <p>Departamento Nacional de Planeación. (2003). <i>Plan Nacional de Desarrollo 2002-2006: Hacia un Estado Comunitario</i>. Bogotá.</p> <p>Departamento Nacional de Planeación. (2011). <i>Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014: Prosperidad para todos</i>. Bogotá.</p> <p>Espinel Bernal, O. (2010). Pedagogías críticas y educación en derechos humanos. Una mirada desde escenarios escolares y no escolares. <i>Nodos y nudos volumen 3 No. 29</i>, 41-51.</p> <p>Espinel Bernal, O. (2013a). <i>Educación en derechos humanos en Colombia aproximación desde sus prácticas y discursos</i>. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios.</p> <p>Espinel Bernal, O. (2013b). Educación en derechos humanos. Esbozo de una lectura biopolítica.</p>

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Realizando la Pedagogía</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página iii de 47	

Revista Colombiana de Educadores No. 65, 101-121.

Espinel Bernal, O. (2016). Formación ciudadana y educación en derechos humanos. Análisis desde una ontología del presente. *Pedagogía y Saberes No. 45*, 53–64.

Foucault, M. (1984). De los espacios otros. *Architecture, Mouvement, Continuité, No. 5*, (pp. 1-6). Recuperado el 23 de Septiembre de 2018, de http://yoochel.org/wp-content/uploads/2011/03/foucault_de-los-espacios-otros.pdf

Foucault, M. (2001). *Defender la sociedad. Curso en el Collège de France (1975-1976)*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.

Foucault, M. (2009). *Nacimiento de la biopolítica*. Madrid: Akal.

García Canclini, N. (1995). Introducción. Consumidores del siglo XXI, ciudadanos del XVIII. En N. García Canclini, *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización* (pp. 13-37). México: Grijalbo.

Gómez Guerrero, J. F. (2016). *Formando ciudadanía a través de la biopolítica: sistema de competencias ciudadanas*. Bogotá, D.C.: Universidad Colegio Mayor Nuestra Señora del Rosario, Facultad de Ciencia Política, Gobierno y Relaciones Internacionales.

Hardt, M., & Negri, A. (2005). *Imperio*. España: Paidós.


Hernández Martínez, C. N. (2012). Foucault. Las relaciones entre el poder y la vida. En D. Fernández Agis, & Á. Sierra González (Edits.), *La biopolítica en el mundo actual. Reflexiones sobre el efecto Foucault* (pp. 65-88). Barcelona: Laertes.

Hindess, B. (2002). La ciudadanía neoliberal. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales, XLV (186)*, 107-131.


Kymlicka, W. (2001). Educación para la ciudadanía. En F. Colom González (Ed.), *El espejo, el mosaico y el crisol. Modelos políticos para el multiculturalismo* (pp. 251-283). Rubí (Barcelona); México: Anthropos Editorial; Universidad Autónoma Metropolitana - Iztapalapa.

Kymlicka, W., & Norman, W. (1997). Kymlicka, W. El retorno del ciudadano. Una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía. *Agora No. 7*, 5-42.

Lechner, N. (2000). Nuevas Ciudadanías. *Revista de Estudios Sociales, (5)*, 0., 1-7. Recuperado el 22 de Septiembre de 2018, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81500504>

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Realidad y Pedagogía</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página iv de 47	

- López, P. (2010). Biopolítica, liberalismo y neoliberalismo: acción política y gestión de la vida en el último Foucault. En S. Arribas, G. Cano, & J. Ugate (Edits.), *Hacer vivir, dejar morir. Biopolítica y capitalismo* (pp. 39-61). Madrid: CSIC, Arbor.
- Matias Camargo, S. R. (2016). La Asamblea Nacional Constituyente de 1991 y el Nuevo Constitucionalismo Latinoamericano. *Diálogos de Saberes*, (44), 29-44.
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Serie lineamientos curriculares. Constitución política y democracia*. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Formar para la ciudadanía... ¡sí es posible! Lo que necesitamos saber y saber hacer*. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas. Formar para la ciudadanía... ¡sí es posible! En M. d. Nacional, *Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas* (pp. 148-181). Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional. (2011a). *Cartilla 1 Brújula*. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional. (2011b). *Cartilla 2 Mapa*. Bogotá.
- Muñoz Monsalve, M. (2013). El ciudadano en los manuales de historia, instrucción cívica y urbanidad, 1910-1948. *Historia y Sociedad No. 24*, 215-240.
- Negri, A. (2004). *Guías. Cinco lecciones en torno a Imperio*. Barcelona: Paidós.
- Ocampo, J. F. (2016). Por una educación nacional y democrática Segunda mitad del siglo XX (1950-2000). En J. F. Ocampo, *La educación. De la colonia al siglo XX* (pp. 115-152). Bogotá: Ediciones Aurora.
- Peralta Duque, B. (2009). La formación ciudadana en el sistema educativo de Colombia: ¿una mirada reactiva o transformadora? *Eleuthera. Vol. 3*, 165-178.
- Peralta Duque, B. (2010). La forma en que se ejerce la ciudadanía en la democracia colombiana-socialización política y cultura ciudadana. *Eleuthera. Vol. 4*, 253-290.
- Ramírez Cleves, G. (2011). Constitución de 1991: 20 años después. Recuperado el 15 de Agosto de 2018, de http://www.academia.edu/8123702/Constitucion_n_de_1991_-_20_anos_despues
- Ruiz Silva, A., & Chaux Torres, E. (2005). *La Formación de Competencias Ciudadanas*. Bogotá: Ascofade.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Realidad y Pedagogía</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página v de 47	

Sierra, M., Sierra Londoño, A., & Zapata Ocampo, O. d. (2008). Derechos Humanos: su presencia en las Constituciones colombianas. *Derecho y Realidad No. 12*, 217-231.

Soysal, Y., Bauböck, R., & Bosniak, L. (2010). *Ciudadanía sin nación*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad de los Andes; Pontificia Universidad Javeriana. Instituto Pensar.

Varios Autores. (2011). *Documentos del Departamento de Ciencia Política No. 8: Constitución de 1991, 20 años. Logros y pendientes*. Bogotá: Universidad de Los Andes, El Tiempo.

4. Contenidos


El documento está dividido en cinco secciones: 1) Incidencias del mundo globalizado en los escenarios locales, 2) Un proyecto de nación sustentado en un ideal: la ciudadanía, 3) La concepción de la educación para la ciudadanía: de la formación ciudadana a las competencias ciudadanas, 4) El ciudadano de la formación ciudadana: una noción construida sobre tensiones y 5) Conclusiones o cierres momentáneos para aperturas futuras.

La primera parte del documento se ocupa de reconocer que la educación ciudadana y la ciudadanía misma, como ejercicio y como concepto están inscritas en dos esferas: una global, que hace alusión a las interacciones, principalmente económicas, entre los gobiernos nacionales y las instancias internacionales o supranacionales, y una local, que hace referencia a las configuraciones internas que tiene cada país en términos políticos, sociales, económicos. Si bien se identifican estas dos esferas de manera separada, no se obvia ni se desconoce que tienen una estrecha relación.

En la segunda parte se ubica la ciudadanía como elemento central del nuevo proyecto de nación que surgió con la promulgación de la Constitución de 1991 y se la caracteriza de acuerdo con lo que la norma dice que es y con algunos desarrollos conceptuales que varios estudiosos del tema han realizado.

En la tercera sección se identifica la educación ciudadana, su fundamento y la manera como se ha desarrollado conceptual y metodológicamente a partir de la promulgación de la Constitución, de la Ley General de Educación y los desarrollos complementarios que ha habido en materia de lineamientos curriculares, estándares de competencias y programa de competencias centrados en ciudadanía.

En la cuarta parte se realiza un análisis cruzado de los elementos hallados en la indagación, un diálogo de las tensiones identificadas y de los referentes teóricos empleados en el análisis, así como el trazo de alternativas frente a la realidad de la educación ciudadana.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Realizando la Pedagogía</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página vi de 47	

En el apartado de conclusiones se presenta una caracterización de la ciudadanía y del ciudadano producto de la educación ciudadana y se esbozan algunos planteamientos sobre el rol del docente como actor central en el proceso de formación.

5. Metodología

Para la elaboración del artículo de reflexión teórica, se realizó una revisión documental de tres periodos, a saber, 1998, 2004 y 2006, y 2011 correspondientes a desarrollos de la política educativa en materia de educación ciudadana, así como también de algunos documentos normativos. De igual manera, se realizó una indagación bibliográfica sobre el tema de estudio que permitió definir las categorías transversales al texto y el marco teórico empleado.


6. Conclusiones

Luego de la indagación realizada y el análisis emprendido es posible afirmar que el sujeto que se educa en el sistema educativo colombiano, en lo referente a la educación ciudadana, se encuentra inmerso en un contexto de tensiones en varios niveles, en los que se identifica la incidencia de un ámbito global en la construcción de los discursos nacionales que tiene que ver con la formulación de políticas como la educativa.

El sujeto de la educación ciudadana está ligado a una doble discursividad que en la práctica genera tensiones: por un lado, es un ciudadano del Estado social de derecho y por el otro, es un ciudadano de la sociedad neoliberal, de la sociedad de mercado.

Esta doble situación no se limita al discurso a nivel político o de la configuración del Estado; se adentra en la elaboración de las políticas educativas de manera que las tensiones presentes entre lo local y lo global se materializan también en los dispositivos empleados para la elaboración de los currículos que serán luego utilizados por los docentes en los procesos educativos.

La educación ciudadana parte de un anclaje normativo dado por la Constitución Política de 1991 y la Ley General de Educación; sus desarrollos conceptuales y metodológicos se cimientan en el Estado social de derecho, el reconocimiento de la ciudadanía como eje fundamental de la democracia y como elemento que permite la construcción de una sociedad en la que la participación, no limitada al ámbito electoral, tiene un potencial en la conducción de los destinos de la sociedad. Al mismo tiempo, la educación ciudadana se encuentra relacionada con el mercado. Se da un tránsito entre una educación pensada como formación, esto es, el desarrollo de una posición crítica informada, hacia una educación centrada en el cumplimiento de

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Excelencia en la Educación</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página vii de 47	

estándares y la adquisición de competencias que hacen a los sujetos útiles a los arreglos del mercado global.

La educación ciudadana se configura como un ejercicio biopolítico en el que el objetivo es controlar a los sujetos, ya no como individuos sino como población. Se da un proceso de regularización que se adentra en las prácticas cotidianas de tal manera que la actuación de los sujetos en la sociedad esté en función del mercado, del capital.

No obstante, la educación ciudadana tiene alternativas de desarrollo que se alejan de la lógica del mercado y del adiestramiento de los sujetos. Aparece aquí el sujeto docente quien, en su autonomía, tiene un papel capital en el proceso educativo. Si bien los arreglos institucionales responden a tensiones de orden interno y externo y a mandatos provenientes de esferas supraestatales, el sujeto docente tiene la posibilidad de decidir qué rol adoptar: uno pasivo en el que cumpla los mandatos del sistema y lleve a la práctica, siguiendo al pie de la letra los manuales diseñados para la formación, o adoptar una posición crítica desde la cual sea consciente de su papel en la formación de las subjetividades y de que a pesar de lo constreñido del sistema hay posibilidades para actuar, no fuera de él sino en el sistema mismo.

Elaborado por:	Camelo Romero, Óscar Eduardo
Revisado por:	Espinel Bernal, Óscar Orlando

Fecha de elaboración del Resumen:	08	10	2018
--	----	----	------

Contenido

Resumen	3
Introducción	4
1. Incidencias del mundo globalizado en los escenarios locales	6
2. Un proyecto de nación sustentado en un ideal: la ciudadanía	11
3. La concepción de la educación para la ciudadanía: de la formación ciudadana a las competencias ciudadanas.	16
3.1. <i>Lineamientos curriculares sobre Constitución Política y democracia</i> , de 1998	21
3.2. <i>Formar para la ciudadanía ¡sí es posible!</i> , <i>Lo que necesitamos saber y saber hacer</i> , de 2004, y <i>Estándares de competencias ciudadanas</i> , de 2006	24
3.3. Cartillas <i>Brújula y Mapa</i> , de 2011.....	26
4. El ciudadano de la formación ciudadana: una noción construida sobre tensiones	28
5. Conclusiones o cierres momentáneos para aperturas futuras	35
Bibliografía.....	36

Desplazamientos de la noción de educación para la ciudadanía: una lectura de tres momentos marcada por tensiones¹

Óscar Eduardo Camelo Romero²

Resumen

Pensar la educación para la ciudadanía implica realizar un abordaje a su implementación en el ámbito de las políticas educativas, pero también involucra pensar desde dónde se construye como discurso y qué lo legitima. En el artículo se hace una lectura de la educación para la ciudadanía desde tres niveles distintos pero interdependientes. En un primer momento se revisa la construcción de discursos sobre ciudadanía y su relación con los derechos humanos desde el contexto de la globalización. Luego, se hace una revisión de la Constitución Política de 1991 en su apartado sobre educación y sobre la noción de ciudadanía y ciudadano para definir cómo se entiende la educación para la ciudadanía en el país y cuál es sujeto que se busca formar. Por último, se hace un análisis de las políticas de educación en Colombia a partir de la revisión de documentos correspondientes a tres periodos distintos de gobierno, centrando la atención en lo referente a la educación para la ciudadanía. El documento finaliza con un análisis y el cruce de las categorías *Imperio*, proyecto de nación y educación ciudadana, transversales a documento, lo que permite la identificación del ciudadano que se está formando en la educación para la ciudadanía, desde una lectura biopolítica, y el rol que el docente tiene en ese proceso.

Palabras clave: ciudadanía, educación ciudadana, formación ciudadana, competencias ciudadanas, Imperio, biopolítica.

¹ Artículo presentado para optar por el título de Especialista en Pedagogía.

² Trabajador Social. oecamelor@upn.edu.co

Introducción

El presente artículo es una reflexión teórica surgida a partir de una inquietud por los derechos y la capacidad que cada persona tiene de exigir que se cumplan y se respeten en el marco del Estado social de derecho. Se entiende aquí que es por medio de la acción consiente, de la movilización social, que los sujetos reconocen y se apropian de su lugar en el entramado social y en la configuración del Estado y también se reconoce que la educación, la escuela, puede cumplir un rol fundamental en su formación como agentes activos.

El estudio aquí realizado se centra en una indagación por la educación ciudadana donde el interés se enfoca en comprender cómo es el ciudadano que se está formando en la educación básica y secundaria de acuerdo con el concepto de ciudadanía presente en la normatividad vigente. Esto motivado por las evidencias prácticas de la vida política en Colombia desde donde es posible afirmar que la ciudadanía, análoga a la participación y a la política, en lo que a sus ejercicio se refiere, ha quedado limitada por la hegemonía del mercado y su práctica se ha reducido al ejercicio electoral (Peralta Duque, 2010); de modo que la capacidad de movilización, entre otras múltiples formas de participación y acción, se ve menguada.

Se busca con la indagación aquí realizada, identificar el concepto de ciudadanía presente en la normatividad que sustenta el sistema educativo, en general, y la educación ciudadana, en particular, para así determinar cómo el tipo de educación ciudadana que se implementa ha configurado a un ciudadano específico para un tipo de sociedad específica. Esto con el fin de esbozar elementos que permitan pensar otras miradas posibles en la educación ciudadana.

El artículo se compone de cinco secciones a través de las cuales se hace un recorrido esquemático en el que se van mostrando una serie de tensiones que, vistas de manera compleja, configuran una noción de ciudadanía y una noción de educación ciudadana que terminan moldeando a un tipo de ciudadano particular, para un modelo de sociedad concreta.

La primera parte del documento, denominada “Incidencias del mundo globalizado en los escenarios locales”, se ocupa de reconocer que la educación ciudadana y la ciudadanía misma, como ejercicio y como concepto están inscritas en dos esferas: una global, que hace alusión a las interacciones, principalmente económicas, entre los gobiernos nacionales y las instancias internacionales o supranacionales, y una local, que hace referencia a las configuraciones internas

que tiene cada país en términos políticos, sociales, económicos. Si bien se identifican estas dos esferas de manera separada, no se obvia ni se desconoce que tienen una estrecha relación.

En la segunda parte, “Un proyecto de nación sustentado en un ideal democrático: la ciudadanía”, se ubica la ciudadanía como elemento central del nuevo proyecto de nación que surgió con la promulgación de la Constitución de 1991 y se la caracteriza de acuerdo con lo que la norma dice que es y con algunos desarrollos conceptuales que varios estudiosos del tema han realizado.

“La concepción de la educación para la ciudadanía: de la formación ciudadana a las competencias ciudadanas” es el tercer apartado; en este se identifica la educación ciudadana, su fundamento y la manera como se ha desarrollado conceptual y metodológicamente a partir de la promulgación de la Constitución, de la Ley General de Educación y los desarrollos complementarios que ha habido en materia de lineamientos curriculares, estándares de competencias y programa de competencias centrados en ciudadanía.

La cuarta parte, “El ciudadano de la formación ciudadana: una noción construida sobre tensiones”, es un análisis cruzado de los elementos hallados en la indagación, un diálogo de las tensiones identificadas y de los referentes teóricos empleados en el análisis, así como el trazo de alternativas frente a la realidad de la educación ciudadana. El último apartado, el quinto, lo componen las conclusiones.

El desarrollo del artículo se da en un plano de análisis crítico hermenéutico en el que, como hilo conductor, se establecen tres categorías que permiten construir un discurso ordenado y coherente sobre el tema de interés. Las categorías que atraviesan este estudio son: *Imperio*, proyecto de nación y educación ciudadana.

La revisión de los textos, así como el cruce de estos con las categorías propuestas se realiza sobre un marco teórico fundamentado en los aportes de teóricos de la ciudadanía como Kymlicka, Lechner, Hidness, Soysal, Bauböck, y Bosniak, entre otros. Se emplea también el concepto *Imperio*, desarrollado por Michael Hardt y Antonio Negri; se recurre, de igual manera, a Michel Foucault, así como a otros autores que hacen una revisión del teórico francés, para emplear los conceptos biopolítica, gubernamentalidad y heterotopía.

1. Incidencias del mundo globalizado en los escenarios locales

La Constitución de 1991 nació motivada por un anhelo de paz y de transformaciones del orden político y social para hacer frente a la violencia recrudescida de finales de los años 80 y principios de los 90 del siglo XX. Fue la puesta en marcha de un ideal que buscaba renovar las instituciones y el proyecto de nación que hasta ese entonces se tenía.

Antes de 1991 el proyecto nacional estaba sustentado sobre la Carta Constitucional de 1886, la cual era de carácter centralista, presidencialista, autoritaria y confesional. La identidad nacional se centraba en la noción de homogeneidad cultural (Muñoz Monsalve, 2013) y se hallaba sustentada en un relato que exaltaba la iconografía religiosa y la patriótica civilista. Antes de la Carta Política de 1991 no se reconocía la diversidad cultural y étnica que hoy sí; con la nueva Constitución los derechos adquirieron un cariz distinto, más cercanos a la vida cotidiana de las personas. A nivel de la administración del Estado las regiones adquirieron protagonismo, pues se procedió a la descentralización institucional; a nivel político se abrió el espectro de participación pudiéndose consolidar fuerzas diferentes a la liberal y a la conservadora; se proclamó la laicidad del Estado permitiendo la libertad de cultos.

La idea de ciudadanía que precedió a la de 1991 giraba en torno a la “imagen de buen ciudadano, asociada a la de buen patriota, buen hijo, buen hermano, buen cristiano” (Muñoz Monsalve, 2013, p.237). El proyecto de ciudadanía a lo largo del siglo XX estuvo encausado en el propósito de consolidar una cultura política que respetase las instituciones civiles y morales (Estado e Iglesia). Se buscaba la consolidación de una ciudadanía nacional, centrada en la idea de soberanía. La religión católica y sus representantes tuvieron un papel central en esta empresa, de tal suerte que la formación de los futuros ciudadanos estuvo a cargo de ellos por mucho tiempo; la construcción de los currículos y la definición de los roles de quienes formarían a los ciudadanos fue una tarea que la Iglesia asumió (Pinilla Díaz, 2000).

Con la nueva Constitución se les dio un acento especial a los derechos³ y a su protección como garantía para el ejercicio de una ciudadanía plena, así como reconocimiento a la diversidad

³ La Constitución del 91 estableció los derechos socioeconómicos y una serie de mecanismos judiciales e instituciones para su exigencia, tales como la Corte Constitucional, la Defensoría del Pueblo, la acción de tutela y las acciones populares. Estos mecanismos han sido considerados por los colombianos como realmente eficaces para la exigencia de sus derechos frente al Estado y la administración pública (Varios Autores, 2011, p. 7).

cultural y étnica de la población colombiana. Se hizo un reordenamiento de las instituciones, las regiones pasaron a conformar entidades autónomas, las autoridades locales comenzaron a ser elegidas por voto popular, entre otras cosas. Pero también, la nueva Constitución fue la puerta de entrada a la globalización y la puesta en marcha del modelo económico neoliberal en el país (Ramírez Cleves, 2011; Matias Camargo, 2016; Varios Autores, 2011).

En Colombia, iniciándose los años noventa del siglo XX, se aplicó una política de ajuste estructural, de apertura económica, de liberalización y privatización, y de adecuación de las instituciones político-jurídicas a la internacionalización de la economía, bajo las exigencias y postulados de las instituciones financieras internacionales (FMI, Banco Mundial y OMC) y del Consenso de Washington (Matias Camargo, 2016, p. 33).

Con este panorama se entrevé en la Constitución de 1991 un hábito de contradicción pues maneja dos enfoques: es “social demócrata en lo político y neoliberal en lo económico” (Jiménez, 2008, p. 47 citada por Matias Camargo, 2016, p. 40). Su promulgación fue la puesta en marcha de dos proyectos de sociedad: un proyecto humanista, liberal, incluyente, democrático participativo, y otro económico neoliberal, altamente excluyente (Matias Camargo, 2016). Esta situación a todas luces genera tensiones⁴ que hoy se mantienen y que siguen profundizando las desigualdades y los conflictos que a finales del siglo XX se buscaba eliminar. Esta tensión manifiesta, no obstante, se desvanece en el espacio de la globalización, de las instituciones internacionales y del nuevo orden mundial, y es el primer elemento de análisis que compone el estudio aquí propuesto.

Antes los Estados se consideraban entidades soberanas y autónomas, esto les permitía construir un proyecto de nación coherente que respondiese a un discurso cohesionado y consistente, bien sea liberal o conservador. Ese carácter soberano que antaño tenían los Estados-nación en la actualidad se diluye:

Los factores primarios de la producción y el intercambio –dinero, tecnología, gente y bienes– se mueven con creciente facilidad a través de los límites nacionales; por lo que el Estado-nación posee cada vez menos poder para regular estos flujos e imponer su autoridad sobre la economía. Incluso los Estado-nación más poderosos ya no pueden ser

⁴ Hay dos concepciones de Estado: uno social demócrata y otro neoliberal. El primero relacionado con los asuntos políticos, culturales, sociales, mientras que el segundo con lo económico. Para el tema de investigación se dirá entonces que la ciudadanía, su formación y su ejercicio, está entre dos posturas antagónicas.

considerados como autoridades supremas y soberanas, tanto fuera como dentro de sus propias fronteras (Hardt & Negri, 2005, p. 13).

Hoy se ha configurado un orden global que no solo impregna lo económico, sino que se adentra en cada capa de la sociedad. “La soberanía ha tomado una nueva forma, compuesta por una serie de organismos nacionales y supranacionales unidos bajo una única lógica de mando” (Hardt y Negri, 2005, p. 14). Se ha configurado un nuevo orden mundial que ha sido impuesto por el proceso globalizador (Negri, 2004) y el Estado colombiano no ha sido ajeno a él.

El nuevo orden mundial, siguiendo los planteamientos de Hardt y Negri (2005), recibe el nombre de *Imperio* y se caracteriza, entre otras cosas, por la progresiva subordinación de los Estados nacionales al mercado global, así como la ausencia de fronteras o territorios concretos desde los que se ejerce control:

El mundo ya no está gobernado por sistemas políticos estatales, sino por una única estructura de poder que no representa ninguna analogía significativa con el Estado moderno de origen europeo. Se trata de un sistema político descentralizado y desterritorializado, que no responde a valores étnico-nacionales, y cuya sustancia política y normativa es el universalismo cosmopolita (Negri, 2004, p. 25).

La nueva configuración mundial, de la que Colombia hace parte, tiene legitimidad para intervenir Estados soberanos, asegurar la aplicación de acuerdos internacionales aceptados por gobiernos de todo el globo de manera voluntaria, de modo que los valores y principios éticos que se transmiten a nivel nacional respondan a una construcción fuera de las fronteras locales; las sociedades que antaño se construían sobre ideales diferenciados soportados en intereses particulares y tradiciones culturales propias, hoy se edifican sobre un único repertorio de valores: democracia, libertad, paz (Hardt y Negri, 2005). La conciencia ética del planeta está a cargo la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y son los derechos humanos (DD.HH.) el más alto estandarte de valores a los que los Estados deben aspirar.

La constitución del *Imperio* es distinta de la estatal. Los Estados buscan la asimilación político-territorial y la inclusión de los pueblos subordinados. Desde el *Imperio* lo que se busca es “ejercer [poder] mediante instituciones políticas y aparatos jurídicos [con el objetivo] de garantizar el

orden global, es decir, una «paz estable y universal» que permita el normal funcionamiento de la economía de mercado” (Negri, 2004, p. 27).

La paz se convierte en un anhelo común que, de ser necesario, será impuesto cueste lo que cueste. Pero este no es el único valor por el que se lucha, los DD.HH. en general son valores que se busca transmitir. Justicia, libertad, educación, trabajo son ideales morales de la sociedad, ya no solo occidental sino mundial.

Desde los planteamientos de la ONU, por ejemplo, la Educación en DD.HH. es un derecho y su aplicación versa en la formación ciudadana, la manera como esta se entiende y los temas que la comprenden (currículo) responden a lo que esta organización promulga en articulación con el orden global a implantar y de acuerdo con las lógicas vigentes del mercado (Espinel Bernal, 2013a; 2013b; 2016).

Para el caso no solo colombiano sino latinoamericano, instituciones como el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional, de carácter supraestatal, han tenido en los últimos años “un papel hegemónico en el rediseño de las políticas educativas [...]. Esto no tiene que ver con la claridad o poder de convicción de sus ideas, sino con su poder económico: es el agente externo que presta recursos frescos para invertir en nuevos programas de educación” (Peralta Duque, 2009, p. 170).

Colombia, como Estado nacional, se configura en medio de una tensión latente: por un lado, se constituye sobre un discurso local que reconoce dinámicas internas de carácter social, cultural, económico, político y, al mismo tiempo, trabaja bajo una lógica externa en la que se ve obligado a responder a las exigencias que organismos internacionales imponen y de las que no puede escapar pues son el punto de partida para la formulación de acciones Estatales o gubernamentales, como el diseño de planes de desarrollo, políticas -como la educativa-, programas o proyectos, todas sustentadas en un discurso universal y hegemónico que se viene asumiendo desde los Estados sin miradas críticas⁵.

⁵ Una posición crítica frente a los DD.HH. implica pensar su enseñanza más allá de “un ejercicio cuyo limitado propósito sea el memorizar y conocer el catálogo de los derechos reconocidos internacionalmente y protegidos desde las constituciones de cada país” (Espinel Bernal, 2010, p. 42); mirar críticamente su aplicación y enseñanza se remite a concebirlas como elementos que son válidos y legítimos en la medida en que sean integrados a la vida sin desconocer su complejidad.

Este trabajo de *filigrana social* enfocado en la puesta en circulación de un discurso de DD.HH. inserto en las prácticas políticas y sociales se mantiene y retroalimenta en la interacción entre los contextos local y global; es decir, no se da en un proceso jerárquico, lineal de arriba hacia abajo, sino en una lógica heterárquica donde el ejercicio de poder se concibe en

estructuras complejas en las cuales no existe un nivel básico que gobierna sobre los demás, sino que todos los niveles ejercen algún grado de influencia mutua en diferentes aspectos particulares y atendiendo a coyunturas históricas específicas. En una heterarquía, la integración de los elementos disfuncionales al sistema jamás es completa, como en la jerarquía, sino únicamente parcial. Lo cual significa que el grado de control ejercido por el nivel global sobre los niveles más locales, aunque tiende a ser jerárquico, nunca es absoluto y, en el mejor de los casos, se mantiene estable sólo a través de la violencia (política, social, económica y epistémica) o del modo en que los niveles locales entablen resonancia con las molaridades del sistema (Castro-Gómez, 2007, pp. 170-171).

Con Castro-Gómez (2007), desde una lectura que hace de Foucault, esta relación heterárquica puede verse en la interacción entre tres distintas esferas o niveles y sus implicaciones en la asimilación de discursos, ya no solo a nivel argumentativo sino también a nivel de la subjetivación.

Los tres niveles a los que se hace referencia son: *microfísico*, *mesofísico* y *macrofísico*; cada uno de estos es un nivel de generalidad en el ejercicio de poder. En referencia a la lectura que se viene haciendo de cómo el Estado colombiano habita una tensión entre lo local o nacional y lo global o la globalización es posible comprender la injerencia e influencia que tiene un nivel sobre otro, con lo que se prescinde así de lecturas parciales o simplificadoras que no dan cuenta de las complejidades que tiene las relaciones de poder.

En el nivel *microfísico* operan “las tecnologías disciplinarias y de producción de sujetos, así como las «tecnologías del yo» que buscan una producción autónoma de la subjetividad” (Castro-Gómez, 2007, p. 162); es el nivel de la vida cotidiana en el que los discursos son apropiados, interiorizados, en donde las prácticas impactan la existencia de los sujetos y los afectan negativa o positivamente (Espinel Bernal, 2013a). En el *nivel mesofísico* “se inscribe la gubernamentalidad del Estado moderno y su control sobre las poblaciones a través de la

biopolítica⁶” (Castro-Gómez, 2007, p. 162); se configura aquí el discurso del Estado y de los derechos, así como también los discursos sobre ciudadanía, democracia, y adquieren legitimidad las políticas públicas (Espinel Bernal, 2013a). En el *nivel macrofísico* se “ubican los dispositivos supraestatales de seguridad que favorecen la «libre competencia» entre los Estados hegemónicos por los recursos naturales y humanos del planeta” (Castro-Gómez, 2007, p. 162); se encarnan en este nivel los dispositivos supraestatales que propenden por el mantenimiento, profundización y expansión total del orden global, lo que implica la universalización de un discurso (Espinel Bernal, 2013a).

La tensión identificada entre los contextos local y global define un momento en el análisis que se viene desarrollando, pero, como se intentará mostrar, es apenas uno de los tres que configuran no solo la noción de ciudadanía sino también lo referente a su proceso formativo y a su ejercicio.

2. Un proyecto de nación sustentado en un ideal: la ciudadanía

El punto de inflexión que significó el proceso que dio origen a la actual Constitución Política configuró un nuevo discurso sobre el Estado. La promulgación de la Carta Política de 1991, más democrática que la que la precedió, abrió la posibilidad de la participación tanto en el espectro político como en el electoral, ubicando la ciudadanía como elemento central, pues es en esta donde se cimienta gran parte del sentido del Estado colombiano, tal como se concibió a finales del siglo XX.

Retomando el numeral anterior, la Carta Constitucional de 1991 que sustenta el proyecto democrático surge en un contexto de cambios no solo a nivel local sino también a nivel internacional. Se adoptan en el texto constitutivo del Estado-nación colombiano los DD.HH. como guía y es a partir de estos que se construye una concepción sobre el rol del Estado y su papel en la formación de los sujetos.

Antes de 1991 los DD.HH. tenían en la Constitución un lugar tangencial; por el contrario, los atribuidos a la Iglesia, quien detentó durante varias décadas un lugar central al lado del Estado y

⁶ El concepto biopolítica, central en el presente trabajo, se refiere a “la manera en que a partir de fenómenos propios de un conjunto de seres vivos organizados bajo la etiqueta de población” (Ávila Fuenmayor & Ávila Montaña, 2010, p. 2). Si bien este concepto se menciona acá y en algunas otras partes del documento, en el numeral cuatro se hace un desarrollo amplio del mismo y se explica la relación que tiene con el tema de estudio.

un control en ámbitos como la educación, tenían mayor fuerza. En la Constitución de 1886⁷ había un reconocimiento a los DD.HH., pero también una escasa preocupación por ellos, lo que se puede constatar en el artículo 121⁸, que sirvió, desde los gobiernos de Núñez hasta Barco, en su ejercicio de gobierno para dirigir los rumbos del país, en muchas ocasiones hollando los derechos (Sierra, Sierra Londoño, & Zapata Ocampo, 2008).

La ciudadanía a partir de 1991 aparece como una categoría integradora en la que convergen todos aquellos individuos que antes eran invisibilizados o de alguna manera rechazados: indígenas, afrodescendientes, pueblo rom, mujeres y se los dota de la posibilidad de detentar un lugar en los rumbos del Estado, por medio de la promoción de la participación y un amplio reconocimientos de sus derechos.

El Estado social de derecho aparece en Colombia en un escenario de cambios en los que la globalización o, como dijieran Hardt y Negri (2005), el *orden imperial* condena la soberanía de los Estados de antaño a la desaparición⁹. La apuesta por la construcción de un nuevo proyecto nacional alrededor de la paz como bien supremo de una sociedad que ha vivido desde sus albores una interminable sucesión de guerras civiles, legitima un discurso que a la vez que despierta una esperanza de renovación de las estructuras políticas, al mismo tiempo la reconfigura a manos de un sistema de mercado mundial que impregna cada espacio de la vida.

⁷ No se obvia aquí que la Constitución de 1886, a lo largo de los años en que tuvo vigencia, sufrió varias reformas que, de una u otra manera fueron actualizando al Estado en relación con los desarrollos de los contextos histórico y político. Por ejemplo, a mediados del siglo XX el papel de la Iglesia en relación con la educación tuvo un cambio debido a la injerencia que comenzó a tener Estados Unidos con las misiones económicas que terminaron reformando el sistema educativo en todos sus niveles (Ocampo, 2016). No obstante, la anotación que aquí se hace se centra en mostrar que normativamente no había desarrollos prominentes en lo que a los DD.HH. se refiere, como si los hubo en la Carta de 1991.

⁸ El texto del artículo 121 dice: “En los casos de guerra exterior, o de conmoción interior, podrá el Presidente, previa audiencia del Consejo de Estado y con la firma de todos los ministros, declarar turbado el orden público y en estado de sitio toda la república o parte de ella.

Mediante tal declaración quedará el Presidente investido de las facultades que le confieran las leyes, y, en su defecto, de las que le da el Derecho de gentes para defender los derechos de la nación o reprimir el alzamiento. Las medidas extraordinarias o decretos de carácter provisional legislativo, que dentro de dichos límites dicte el Presidente, serán obligatorios siempre que lleven la firma de todos los ministros.

El Gobierno declarará restablecido el orden público luego que haya cesado la perturbación o el peligro exterior; y pasará al Congreso una exposición motivada de sus providencias. Serán responsables cualesquiera autoridades por los abusos que hubieren cometido en el ejercicio de facultades extraordinarias” (Constitución de la República de Colombia, 1886, pp. 34-35).

⁹ La desaparición del Estado no debe entenderse de manera literal. Esta se refiere a que el rol de los Estados pierde protagonismo y liderazgo, quedando relegado a los funcionamientos del mercado, de tal suerte que si el Estado pervive como institución es para que el mercado (sistema capitalista) se desarrolle.

El proyecto de sociedad democrática para hacerse realidad necesita de ciudadanos; es decir, de sujetos que le otorguen un sentido filosófico, social, político y ético a su existencia como parte constitutiva del Estado y es el sistema educativo el delegado por la sociedad para cumplir esa labor formativa. En Colombia este encargo se sustenta en el artículo 41 de la Constitución Política, en el que a la educación se le atribuye la responsabilidad de “[fomentar] prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación ciudadana”. Principio que se desarrolló más tarde en la Ley General de Educación.

En este punto se hace necesaria una aclaración de método en el estudio que se viene desarrollando: si bien se identifica la ciudadanía como elemento central del proyecto de nación, antes es necesario precisar qué caracteriza a la ciudadanía según el Estado colombiano, esto con el fin de identificar cuál es el tipo de ciudadano que se quiere formar.

En la Constitución, en el título III *De los habitantes del territorio*, Capítulo 1 *De la nacionalidad*, Artículo 96, se dice que se es colombiano por nacimiento o por adopción. En el primer caso se hace referencia al vínculo filial y a la estancia en el territorio; en el segundo, a la solicitud de un ciudadano extranjero a obtener la naturalización. En el Capítulo 2 *De la ciudadanía*, Artículo 99 del mismo libro, dice: “La calidad de ciudadano en ejercicio es condición previa e indispensable para ejercer el derecho de sufragio, para ser elegido y para desempeñar cargos públicos que lleven anexa autoridad o jurisdicción”, es decir, para participar en el juego democrático, de una de las formas en que es posible hacerlo.

A partir de la norma vigente se puede inferir que la concepción de ciudadanía y su ejercicio reposan sobre elementos de carácter formal en los que no hay una elaboración profunda sobre el sentido que tiene dicha categoría. Tal como se presenta, puede afirmarse, siguiendo a Soysal, Bauböck, & Bosniak, (2010), que la manera como se entiende la ciudadanía en Colombia responde a tres dimensiones: 1) estatus jurídico-político, 2) identidad individual y comunitaria, y 3) prácticas políticas individuales y colectivas.

La primera dimensión “hace referencia al lugar que ocupan los individuos dentro de la polis. Una vez cumplen con los requisitos para convertirse en ciudadanos, al nacer dentro del territorio controlado por la comunidad política, al pasar un tiempo específico viviendo en el mismo, o al tener padres pertenecientes a la polis” (Soysal, Bauböck, & Bosniak, 2010, p. 12). La segunda

trata sobre cómo el concepto de ciudadanía es capaz de cohesionar y distinguir a quienes hacen parte de una misma comunidad política, esto es, a quienes comparten valores políticos o culturales (Soysal, Bauböck, & Bosniak, 2010). La última dimensión se refiere al “grupo de dinámicas individuales y colectivas que se generan como consecuencia del estatus jurídico-político que alcanzan los ciudadanos, y el compromiso que éstos sienten con la defensa y reproducción de la identidad individual y colectiva que personifican” (Soysal, Bauböck, & Bosniak, 2010, p. 12).

A su vez, el modelo de ciudadanía que se promulga en las normas y el que se enseña, está basado en la concepción moderna de esta, en la cual convergen otras dos nociones fundamentales: el Estado y la nación (Soysal, Bauböck, & Bosniak, 2010), de modo tal que este tipo de ciudadanía que se impulsa desde la norma colombiana puede llamarse ciudadanía nacional.

Este modelo de ciudadanía comulga con los postulados de las sociedades liberales. Los elementos que la constituyen como categoría están integrados también por su ejercicio activo expresado en la participación, la diferencia o ciudadanía diferenciada -expresada en la pluriétnicidad y la multiculturalidad- y los derechos, expresados en el Estado social de derecho (Kymlicka & Norman, 1997).

Ahora bien, en el contexto actual, la ciudadanía nacional, compuesta por los elementos que aquí se han esbozado, enfrenta una crisis ocasionada por una reconfiguración de sus postulados fundantes entre los que se resalta la autonomía:

Hoy los Estados tienen niveles de autonomía mucho menores que los exigidos por el concepto de soberanía absoluta [...]. Los gobiernos de los Estados nacionales se ven notablemente restringidos por las decisiones tomadas por las burocracias internacionales, gerentes y juntas de grandes multinacionales, y cuadros directivos de algunas poderosas organizaciones no gubernamentales (Sassen, 2003 citado por Soysal, Bauböck, & Bosniak, 2010, p. 18).

La reconfiguración de la ciudadanía apunta a la modificación del proyecto social liberal que, en el caso colombiano, se planteó en un principio con la Carta Política de 1991. Si bien el modelo de ciudadanía de corte social liberal en Colombia sigue estando vigente en lo que se refiere a los derechos y las libertades individuales, hay un elemento que, aunque no es nuevo en el

liberalismo, en la actualidad ha cambiado su lugar dentro de esta corriente de pensamiento: el mercado.

Como lo expresa García Canclini, “muchas de las preguntas propias de los ciudadanos — a dónde pertenezco y qué derechos me da, cómo puedo informarme, quién representa mis intereses — se contestan más en el consumo privado de bienes y de los medios masivos que en las reglas abstractas de la democracia o en la participación colectiva en espacios públicos” (García Canclini, 1995, p. 13). Los sujetos hoy se sienten más interpelados cuando se los trata como consumidores que cuando se los trata como ciudadanos, de tal suerte que es el mercado, y no el Estado, el que comienza a regular con mayor efectividad sus relaciones: “el mercado como una forma ejemplar de libre interacción desempeña un papel fundamental [...], que lo visualiza como una demostración de cómo las actividades de numerosos individuos pueden ser reguladas y coordinadas sin la dirección desde un centro único de control” (Hindess, 2002, p. 121).

A pesar de no ser un elemento novedoso, la manera como hoy se entiende el mercado dentro del liberalismo ha transformado la concepción del ciudadano, pues si antes este estaba estrechamente relacionado con un Estado sólido que era el encargado de regular las relaciones entre las personas y garantizarle sus derechos, hoy son los arreglos del mercado los que entran a regular la vida en las áreas sociales; en consecuencia, el ejercicio pleno de derechos queda supeditado ya no al rol del Estado como garante de estos sino como garante de la libre competencia.

Frente a este asunto, Hindess (2002) afirma:

Estos desarrollos tienen consecuencias sorprendentes tanto para los aspectos políticos como sociales de la ciudadanía: los derechos políticos (tal como son) pueden permanecer, pero su alcance está restringido por las regulaciones que el mercado toma de la regulación directa que ejercen las agencias estatales, y el juicio del mercado pesa en la conducta de los Estados; mientras que los derechos sociales de la ciudadanía (allí donde existen) son apartados como una provisión que a través del mercado reemplaza las prestaciones directas o indirectas de los Estados (pp.130-131).

Además del cambio que tiene el Estado en su rol como garante de los derechos y las implicaciones que tiene esto para la ciudadanía, como ejercicio y como concepto, se debe agregar que los Estados a la manera griega de *polis*, como comunidad política y referente identitario, que

en la modernidad adoptaron el nombre de Estados-nación, ya no opera de la misma manera, pues por las mismas dinámicas del mercado y de la globalización, la concepción de ciudadanía ya no está limitada por las fronteras nacionales (Soysal, Bauböck, & Bosniak, 2010).

Se presenta aquí de nuevo una tensión, mucho más profunda y sutil que la de los contextos local y global. Esta se ubica ya no en el *nivel macrofísico* sino en el *mesofísico*, expuesto líneas atrás. El acento que se le intentó dar a la ciudadanía en la Carta Constitucional de 1991, en referencia a lo que es y representa en materia de derechos y garantías para su ejercicio dista mucho del que hoy tiene; no porque los postulados sobre los que reposan las normas se hayan modificado sino porque, como se ha intentado mostrar, la coexistencia de dos enfoques de sociedad antagónicos desarrolla tensiones que se intentan reducir mediante la profundización de uno de los dos proyectos de sociedad sin que con esto elimine ninguno de los dos; por el contrario, su coexistencia es una de las condiciones de la sociedad contemporánea en las que ambos proyectos hacen, necesariamente, simbiosis.

El Estado colombiano está cimentado en un texto de “dualidad doctrinal” con el que se pueden “legitimar las iniciativas de gobierno en cuanto a privatizaciones o reingeniería estatal, al tiempo que puede obligar al gobierno al desarrollo coherente de políticas sociales que beneficien a la población más vulnerable” (Chaparro Amaya & Galindo Hernández, 2009, p. 139).

No obstante esta situación, la tensión que se ha venido exponiendo y que se ubica en el *nivel mesofísico*, se tiende a anular con la puesta en marcha de políticas públicas (para este estudio, en el ámbito educativo) y con la configuración de discursos de carácter biopolítico con los que se busca controlar a la población para que, en este caso, a partir de la asimilación de una ciudadanía que legitima y sustenta la reproducción de prácticas acordes a las dinámicas del mercado y a la reconfiguración y decaimiento de la autonomía de los Estados, profundice en un tipo particular de ciudadanía, de ciudadano y modelo de sociedad.

3. La concepción de la educación para la ciudadanía: de la formación ciudadana a las competencias ciudadanas.

La educación en Colombia es un derecho reconocido en la Constitución al que se accede por vía privada y pública, es decir, se paga para poder acceder a escenarios educativos, pero también existe subvención y patrocinio del Estado. La manera como se organiza el sistema educativo en

sus niveles de primaria, básica, media y superior está a cargo del Estado. Según la ley 115 de 1994 o Ley General de Educación, artículo 23, la formación básica de la población debe estar comprendida en diversas áreas, entre las cuales están: ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia, educación ética y en valores humanos, entre otras; en la formación media, por su parte, se hace énfasis en las mismas áreas, pero en un nivel más avanzado (artículo 31).

La formación ciudadana aparece de manera tácita, pues es un tema transversal que debe estar presente en toda la formación. En la educación básica y media actualmente está organizada a partir de las llamadas competencias ciudadanas, las cuales son “el conjunto de capacidades y habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas -integradas- relacionadas con conocimientos básicos (contenidos, procedimientos, mecanismos) que orientan moral y políticamente nuestra acción ciudadana” (Ruiz Silva & Chaux Torres, 2005, p. 32). Se conciben más o menos estandarizadas, generalizadas y con ellas se propone reflejar la correcta formación de los ciudadanos que componen una sociedad contemporánea vinculada a los diseños globales imperantes (Espinel Bernal, 2016); se enmarcan en los DD.HH., la convivencia, la democracia y la búsqueda de la paz, lo cual, si bien es importante, insta preguntarse dónde quedan los principios de libertad y autodeterminación de los pueblos con los que cada sociedad define cuáles son los caminos que debe trazar y seguir para que los sujetos logren su realización personal y dónde el componente político, indisociable en cualquier concepción que se tenga sobre el ciudadano como un agente activo frente a las decisiones que definen los rumbos de la sociedad de la que hace parte.

Para el estudio que aquí se viene planteando sobre la ciudadanía, hacer una revisión sobre los desarrollos que ha tenido la educación ciudadana a lo largo de los años, teniendo como punto de partida normativo e histórico la aparición de la Constitución Política de 1991, puede dar luces sobre los caminos que ha tomado la noción de ciudadano a partir de las tensiones ya identificadas en los niveles *macrofísico* y *mesofísico*.

Hacer este rastreo brinda pistas de los elementos sobre los que se profundiza en la educación ciudadana, es decir la formación para los ciudadanos de una sociedad que avanza en la consolidación de un proyecto de nación; también permite esbozar elementos útiles para la

identificación de los ciudadanos que se están formando y que son los sujetos que se encuentran ubicados en el *nivel microfísico* en las relaciones de poder.

Cabe en este punto precisar que es a partir de la Carta Magna aparecida en 1991 que se comienza a pensar la ciudadanía de una manera diferente a como hasta ese momento se había pensado¹⁰. Colombia, como proyecto de nación democrática, se sustenta, entre otras cosas, en la idea de la ciudadanía y es la escuela la institución que cumple un rol fundamental en la formación de los futuros ciudadanos. Nace con la nueva Constitución una nueva educación ciudadana, sus desarrollos tanto conceptuales como metodológicos tienen desplazamientos que responden a momentos y coyunturas específicas; en este sentido, se pueden identificar dos: uno entre la concepción de educación ciudadanía antes y después de la Constitución de 1991, y otro en los desarrollos que ha habido desde la promulgación de la Constitución hasta ahora. Este trabajo se centra en el segundo.

Para el análisis aquí propuesto y la identificación de los elementos señalados, se hace una revisión de algunos documentos que permiten hacer una lectura de cómo el país ha ido consolidando el Estado social de derecho desde las lógicas y prácticas del mercado, es decir, del neoliberalismo. Los documentos analizados permiten ver desarrollos conceptuales sobre el tema de la educación para la ciudadanía o educación ciudadana, pero también permiten ubicar esos desarrollos en un contexto sociopolítico determinado, con lo cual la educación ciudadana no queda como un elemento ajeno a las coyunturas de cada época, sino que por el contrario se anclan a momentos históricos y políticos.

Cada uno de los documentos se sitúa en una década distinta lo que permite ver a la vez tres *fotografías* del país. El primer documento es *Lineamientos curriculares sobre Constitución Política y democracia*, de 1998; para esta época el gobierno de turno estuvo en cabeza de Ernesto Samper, cuyo Plan Nacional de Desarrollo fue “*El Salto Social*” con una vigencia entre 1994-1998. Este gobierno fue el encargado de consolidar y materializar varios elementos de la Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación y de la misma Constitución Política, lo cual se evidencia en los fundamentos del Plan: 1) el nuevo ciudadano, 2) el modelo alternativo de desarrollo y 3) el

¹⁰ Como se señaló en el primer apartado de este artículo, la idea de ciudadanía y de ciudadano estaba más ligada al respeto a las instituciones, al buen patriota, al buen hijo, al buen cristiano.

empleo y el desarrollo puntos focales del plan de desarrollo (Departamento Nacional de Planeación, 1995).

Para este periodo el objetivo del gobierno fue consolidar la democracia que se pregona en la Constitución de 1991, de tal suerte que la meta que se trazó con el Plan de Desarrollo fue

formar un nuevo ciudadano colombiano: más productivo en lo económico; más solidario en lo social; más participativo y tolerante en lo político; más respetuoso de los derechos humanos y por lo tanto más pacífico en sus relaciones con sus semejantes; más consciente del valor de la naturaleza y, por lo tanto, menos predador; más integrado en lo cultural y, por lo tanto, más orgulloso de ser colombiano (Departamento Nacional de Planeación, 1995, p. 29).

En segundo lugar, están los documentos *Formar para la ciudadanía ¡sí es posible!*, *Lo que necesitamos saber y saber hacer*, de 2004, y *Estándares de competencias ciudadanas*, de 2006, aparecidos en el periodo presidencial de Álvaro Uribe. Estos documentos, en la lógica del Plan Nacional de Desarrollo 2002- 2006: *Hacia un Estado Comunitario*, puede decirse que se ligan a los principios de competitividad, desarrollo, calidad, empleo, presentes a lo largo del Plan y que comienzan a moldear el funcionamiento de la ciudadanía a través del discurso de la calidad educativa y la profundización de la inserción del país en las dinámicas del mercado, expresadas en la confianza inversionista. El discurso educativo estuvo marcado por temas como cobertura, calidad y eficiencia; la ciudadanía por su parte se concibió, entre otras cosas, como elemento necesario para la consolidación de lo que se llamó “Estado gerencial”, esto mediante la participación (Departamento Nacional de Planeación, 2003).

No obstante, el carácter activo del ciudadano que busca profundizar la democracia y al que se aspiraba desde el Plan de Desarrollo para este periodo, no se vio muy claro, pues el gobierno de Uribe Vélez profundizó en la práctica en una ciudadanía signada por características más cercanas al civilismo del siglo XX y a prácticas cada vez más lejanas del Estado social de derecho, en el afán por fortalecimiento de la arremetida militar contra las guerrillas, a las cuales se les denominó terroristas, quitándole así el carácter político al conflicto armado interno, que tampoco se reconocía:

se invitaba a la población civil a combatir los enemigos internos de la nación. La frontera existente entre la idea de un Estado social de derecho [...] y un Estado de corte autoritario comenzaba a desdibujarse a partir de la puesta en práctica de estas medidas. Solamente la radicalización de la polarización del país: patriotas/ciudadanos comprometidos *contra* terroristas, sería posible alcanzar la tan anhelada seguridad democrática (Chaparro Amaya & Galindo Hernández, 2009, p. 208).

En tercer y último lugar se encuentran los documentos *Brújula y Mapa*, cartillas del programa de competencias ciudadanas, de 2011. Estos aparecen durante el primer mandato de Juan Manuel Santos, en el marco del Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014 “*Prosperidad para Todos*”, en el que el crecimiento sostenible y la competitividad fueron pilares. Esto explica que la política educativa haya estado signada por una lógica de calidad, la cual se concibió como necesaria para lograr la “prosperidad”. El ciudadano y su formación se conciben aquí como pieza fundamental para lograr esta empresa:

Un elemento esencial en el proceso de formación de *capital humano* es la pertinencia, no sólo en cuanto a su capacidad para desarrollar las competencias laborales –específicas y profesionales– sino en otras fundamentales que las soportan, como lo son las competencias básicas –matemáticas, comunicativas, científicas y ciudadanas–, que incluyen el uso y apropiación de los medios y las tecnologías de la información y la comunicación y el manejo de una lengua extranjera, que en conjunto, le permiten a los ciudadanos enfrentar los retos y la competitividad propias del siglo XXI (Departamento Nacional de Planeación, 2011, pp. 107-108. Resaltado mío).

En esta etapa del desarrollo de la concepción de la ciudadanía y de la educación ciudadana se percibe un desplazamiento con relación a la década de los noventa y un perfeccionamiento con relación a los años 2002 y 2006. Aquí la apuesta formativa está más cercana a la profundización de la idea de un ciudadano para el trabajo e inserto en las lógicas del mercado global:

los procesos de enseñanza-aprendizaje basados en competencias tienen el potencial de mejorar el vínculo entre educación y trabajo, estableciendo nuevas vías desde la educación hacia el empleo y reduciendo algunas barreras del aprendizaje (*aprender haciendo*), por ejemplo, al utilizar nuevas formas de evaluación. Estos procesos permiten

que las personas estén preparadas para obtener, adaptar y aplicar la información en múltiples contextos y redes y transformarla en un conocimiento relevante para la satisfacción de sus necesidades de manera más equitativa, respetuosa con el ambiente y las distintas realidades, constituyéndose así en miembros productivos de la comunidad y de una sociedad cada vez más integrada a la economía global, con mayor bienestar (Departamento Nacional de Planeación, 2011, p. 108).

Bajo este panorama se presentan a continuación los documentos que sirven para rastrear cómo se ha configurado la ciudadanía y la educación ciudadana en el contexto colombiano.

3.1. Lineamientos curriculares sobre Constitución Política y democracia, de 1998

En esta etapa temprana del desarrollo del tema, la concepción que se tiene de la educación ciudadana se enfoca desde una doble acepción, se apela al civismo y a la ciudadanía tal como Kymlicka (2001) lo entiende:

La educación ciudadana incluye la educación cívica, pero va más allá de la misma. La educación ciudadana no consiste únicamente en aprender los elementos básicos de las instituciones y los procedimientos de la vida política. También implica la adquisición de una serie de disposiciones, virtudes y lealtades que están íntimamente ligadas con la práctica de la ciudadanía democrática (p. 251).

El civilismo en los *Lineamientos* es entendido como una renovación de las viejas fórmulas pues “[n]o tiene su centro en los símbolos. No tiene su fuerte en el culto a héroes y próceres [...], es más cotidiano, más asociado a la resolución de los problemas de la vida, orientado a buscar una convivencia más cualificada” (Ministerio de Educación Nacional, 1998, p. 7). La ciudadanía, por su parte, es entendida desde tres ejes: “el desarrollo de una subjetividad para la democracia, el aporte en la construcción de una cultura política para la democracia y el conocimiento de las instituciones y la dinámica política” (Ministerio de Educación Nacional, 1998, p. 5).

Así entonces, como se anunciaba líneas atrás, el enfoque empleado en la construcción de una noción de ciudadanía que pudiera ser aplicada a un contexto de formación, responde en este momento a un afán de consolidar el discurso de la Constitución ya no solo a un *nivel mesofísico*, sino que pasa al ámbito de la subjetivación y de las prácticas, de tal manera que se adentra al

nivel microfísico.

Los *Lineamientos curriculares* aparecen para responder a las exigencias pedagógicas del siglo XXI, pero también a las necesidades que surgieron a partir de la promulgación de la nueva normatividad, la integración de las comunidades y pueblos étnicos, la participación y los derechos.

En el documento *Lineamientos curriculares sobre Constitución Política y democracia* se entiende que “el aprendizaje de la ciudadanía más que un discurso debe ser una vivencia surgida de la experiencia escolar. Dicho de otra manera, la democracia es una forma de vivir que se asume viviéndola” (Ministerio de Educación Nacional, 1998, p. 4). Con esto se le comienza a dar un acento a la necesidad de que el ejercicio ciudadano no esté solo en el discurso, sino que tiene que haber una práctica de ella. Comienza a ser necesario adentrarse en la vida de las personas en su subjetividad.

El documento se presenta como una reflexión teórica que pueda servir a los maestros, en primera medida, y a los estudiantes, en segunda, para avanzar en la construcción de currículos pertinentes en la capacitación de la población escolar en los niveles primaria, secundaria y media en los asuntos concernientes a la ciudadanía y a su ejercicio, entendido como la garantía de la construcción de una democracia sólida, de modo tal que en estos primeros desarrollos se entiende la educación ciudadana como un ejercicio en el que los docentes cumplen un papel fundamental, pues son los encargados de generar en el estudiante dudas, preguntas, que lo lleven a construir una postura que le permita un ejercicio activo de su ciudadanía, a partir de la reflexión. De tal suerte,

[...] la buena ciudadanía no se deriva del aprendizaje memorístico de un texto legal o el respeto por unos símbolos cargados de tradición, sino ante todo de la quiebra del fatalismo y del conformismo, lo que bien puede aprenderse reflexionando sobre la historia, la biología o la filosofía. Buena ciudadanía que puede cimentarse en la discusión de los problemas de la escuela, del barrio o la ciudad y que bien puede colegirse de la investigación para comprender la geografía, el medio ambiente o la mentalidad circundante (Ministerio de Educación Nacional, 1998, p. 19).

La ciudadanía aquí es entendida en su carácter político y formativo, razón por la que en el

documento sus autores piden que

no se entiendan la Constitución y la democracia como temas para conformistas, satisfechos con lo establecido y defensores a ultranza del *status quo* [sino que se asuman] como recursos para alcanzar las aspiraciones de cambio y mejoramiento sociales [...]. Por lo mismo que las instituciones democráticas son más herramientas que fetiches a los que es preciso reverenciar; aún más, herramientas a las que es preciso comprender en su precaria existencia y, por tanto, susceptibles de perfeccionamiento (Ministerio de Educación Nacional, 1998, p. 23).

El documento en su conjunto son recomendaciones y sobre todo reflexiones que invitan a pensar la ciudadanía desde una mirada política y ética. Reconoce también que no hay una única manera de construir currículos que desarrollen “las competencias, habilidades y destrezas propias del ciudadano que hoy requiere Colombia” (Ministerio de Educación Nacional, 1998, p. 27) y que los procesos educativos son autoconstruidos, parten de la interacción y la comunicación de los diferentes actores que intervienen en la educación en un contexto de autonomía.

No obstante, las aspiraciones y los planteamientos que se esbozan son el primer paso para lo que luego se desarrolló y que aquí se puede ver incipientemente: el carácter biopolítico de la educación ciudadana. En este primer desarrollo el carácter de la educación es formativo pues insta al sujeto generar una opinión propia a partir de la reflexión y el estudio de la realidad, pero a la vez esta formación contribuye a la transformación de prácticas disgregadoras por unas más eficaces para la producción y el desarrollo económico y social.

En los *Lineamientos* se le imprime un acento importante a la configuración de un nuevo relato de la colombianidad que logre superar las violencias hasta ese momento sufridas; se plantea la necesidad de reconstruir el tejido social y se presenta la idea del ciudadano como un sujeto que “no es sólo quien puede elegir y ser elegido, sino [también puedes ser un] sujeto activo en la definición y búsqueda de los destinos colectivos” (Ministerio de Educación Nacional, 1998, p. 17). Es decir, se lo concibe como alguien que teniendo plena conciencia sobre su lugar como parte constitutiva del Estado puede hacer una apropiación de su ciudadanía en un sentido crítico y activo que, según Lechner (2000), sería innovadora

en tanto guarda más relación con el vínculo social que con el sistema político. Quienes adhieren a esa "ciudadanía activa" expresan una adhesión mayor a la democracia, pero no tiene más interés político ni mayor autoidentificación ideológica [...]. El ciudadano activo está más dispuesto a organizarse con otras personas y no retrotraerse a la vida privada. La preferencia por la ciudadanía activa suele estar asociada a una mayor participación en organizaciones sociales, mayor confianza interpersonal y social y una mayor percepción de la reciprocidad (p. 7).

Sin embargo, a pesar de que este enfoque formativo, activo y crítico de la educación ciudadana está presente en el documento, también el enfoque del ciudadano productivo para el mercado y respetuoso de valores hegemónicos, tiene desarrollos conceptuales.

3.2. *Formar para la ciudadanía ¡sí es posible!, Lo que necesitamos saber y saber hacer, de 2004, y Estándares de competencias ciudadanas, de 2006*¹¹

Años después de la formulación de los *Lineamientos curriculares sobre Constitución Política y democracia* se afinaron más detalles sobre cómo debe concebirse la educación ciudadana. En relación con el documento anterior, en este se retomaron las competencias ciudadanas como elemento que conglomeraba la manera de abordar el tema de cómo formar a los ciudadanos.

Entre los documentos *Lineamientos* de 1998 y *Estándares* de 2004 y 2006 puede verse claramente un desplazamiento conceptual y metodológico en la manera de comprender la formación ciudadana. En el primero se apela a la formación, al desarrollo de una subjetividad para la democracia, la construcción de una cultura política para la democracia y el conocimiento de la dinámica política; mientras que en los segundos, la formación se concentra en el desarrollo de estándares en tres ámbitos concretos: la convivencia y la paz; la participación y responsabilidad democrática; la pluralidad, la identidad y valoración de la diferencia, desarrollados a partir de competencias específicas: comunicativas, cognitivas, emocionales e integradoras.

Si bien en *Estándares* se mantienen las disposiciones de la Constitución y de la Ley General de Educación, también presentes en la construcción de los *Lineamientos* de 1998, en *Estándares* se

¹¹ Si bien se enuncian dos documentos diferentes, al revisarlos se puede constatar que uno retoma y profundiza los postulados del otro, de modo que pueden verse como un mismo cuerpo conceptual.

le da un acento mucho más fuerte al concepto de competencia, lo que no es extraño si se tiene en cuenta que el interés por desarrollar el discurso neoliberal a nivel de política pública (en todos sus frentes) comienza a ser una prioridad de los gobiernos de turno.

Aparecen con fuerza las competencias ciudadanas, las cuales “se enmarcan en la perspectiva de derechos y brindan herramientas básicas para que cada persona pueda respetar, defender y promover los derechos fundamentales, relacionándolos con las situaciones de la vida cotidiana en las que éstos pueden ser vulnerados” (Ministerio de Educación Nacional, 2004, p. 6), lo que da cuenta de lo que ya se advertía atrás: los gobiernos se encuentran en la tarea de difundir un discurso que legitima un repertorio de valores que no se limita al ámbito de la política sino que se adentra en las prácticas y en la subjetivación de quienes conforman la sociedad, lo que no es otra cosa que un ejercicio biopolítico.

Tal como se presentan, las competencias ciudadanas son un conjunto de saberes para el hacer. Dotan al individuo de herramientas que lo capacitan para respetar, promover y defender acciones en pro de la defensa de los DD.HH., pero no se los prepara para verlos de manera crítica; de tal suerte que se propende por fomentar el derecho a la educación, pero no a cuestionar las condiciones en las que se educa, o se habla de la paz y de la convivencia pero no de la legitimidad que tienen o no intervenciones extranjeras por asuntos económicos o políticos.

Los fundamentos de los *Estándares básicos de competencias ciudadanas* propenden porque las habilidades y los conocimientos de esta formación se desarrollen desde la infancia, de tal manera que desde pequeños se cuente con elementos que fundamenten el discurso los DD.HH. y pueda ser así el punto de referencia para la acción y la reflexión (Ministerio de Educación Nacional, 2004; 2006). De esta manera se busca que, desde la escuela, como una de las instituciones de la sociedad, se asimilen y apropien los discursos no solo a nivel intelectual sino también desde las prácticas.

En el documento de estándares dice:

La Constitución Política de 1991, la Ley General de Educación 115 de 1994 y los diversos convenios internacionales suscritos por Colombia, reconocen la importancia de los derechos humanos como objetivo fundamental de la educación. Los estándares de competencias ciudadanas representan una oportunidad para emprender, en equipo, un

proyecto escolar con herramientas eficaces para convertir ese propósito en una realidad palpable y cotidiana (Ministerio de Educación Nacional, 2004, p. 6).

Puede decirse a partir de lo anterior que la concepción de la educación como escenario de formación de los sujetos, en términos del desarrollo de su capacidad de crear una idea propia sobre la vida, se cambia por una en la que lo que se hace es reproducir de manera acrítica discursos, verdades universales donde no caben interpretaciones distintas, pues pondrían en tela de juicio el orden global y los arreglos del mercado.

Las competencias y los estándares le dan más fuerza al saber y al hacer. La idea de formación ciudadana con los estándares se perfila hacia un conocimiento que sirva para el hacer más que para el ser y la idea de ciudadanía se cimienta en la noción de vida en sociedad, en la que aparecen conceptos como Estado, exigibilidad de los DD.HH. y acción ciudadana en los ámbitos público y privado (Ministerio de Educación Nacional, 2006). Se entiende desde esta orilla que cualquier actuación individual afecta de alguna manera a las demás personas. El bien común se convierte en meta y temas como la resolución de conflictos de manera pacífica o la convivencia se convierten en prioridades no solo desde una mirada moral sino también desde una perspectiva de la productividad de la población.

Este desarrollo moral se ve muy relacionado con lo que las personas deberían pensar y sentir en el contexto de una sociedad democrática, es decir, busca validar lo que la democracia propone. Puede ser entendido como una suerte de control de la población en la medida en que una sociedad que viva de manera “armónica” consolida y legitima un proyecto de sociedad definido por instancias superiores de poder, que en este caso está relacionado con las dinámicas del mercado global.

3.3. Cartillas *Brújula y Mapa*, de 2011

Estos documentos son un tercer momento en el desarrollo de la concepción que se tiene sobre la formación ciudadana. En comparación con aquellos que lo preceden tienen algunas similitudes, pero también diferencias. En primer lugar, al igual que los anteriores, estos documentos mantienen linealidad y coherencia en cuanto a los postulados que lo sustentan; mantienen como referente ideológico y normativo a la Constitución de 1991 y los postulados en materia de

profundización de la democracia y la necesidad de restablecer el tejido social, tal como se hizo en la época de formulación de la Constitución, sigue siendo uno de los pilares de su argumentación:

la formación ciudadana responde a la realidad colombiana, que se ha caracterizado en las últimas décadas por la presencia constante de diferentes formas de violencia, lo cual se aparta del ideal de sociedad pacífica, democrática e incluyente que busca nuestra Constitución. De manera particular, esa realidad afecta hoy a nuestras comunidades educativas e impone un reto para la convivencia escolar y la recuperación del tejido social que no permite aplazamiento (Ministerio de Educación Nacional, 2011a, p. 14).

Entre los elementos que distinguen a este de los anteriores desarrollos, resalta el hecho de que, para el periodo de aparición del documento, las competencias ciudadanas son un programa del Ministerio de Educación Nacional que hace parte de los proyectos de calidad y ya no solo se hace mención de esta. El lenguaje propio del mercado se adentra de manera mucho más profunda en la concepción de formación y las tensiones identificadas en los apartados anteriores comienzan aquí a difuminarse, pues antagonismos como el que se identificaba entre los proyectos de nación pierde aquí nitidez al dársele fuerza a una concepción neoliberal de la educación ciudadana sin dejar de lado la centralidad del ciudadano como actor protagonista de la democracia.

A diferencia de los documentos de 2004 y 2006, este no se enfoca en las dimensiones en las que es necesario profundizar en la formación en competencias ciudadanas de los estudiantes: convivencia y paz; participación y responsabilidad democrática; pluralidad, identidad y valoración de las diferencias. Estas dimensiones siguen siendo un pilar de esta formación, pero aquí se pone el acento en la institucionalización de las competencias ciudadanas, es decir, ya no solamente es necesario que los sujetos interioricen y se apropien de un discurso que configura sus prácticas, sino que también es preciso que a nivel institucional haya una apropiación de este discurso, de tal modo que ya no solo se intervienen los currículos sino que los Establecimientos Educativos, entendidos como estructuras, pasan a ser objeto de intervención por parte de los discursos hegemónicos.

Se establecen a nivel de los Establecimientos Educativos, a partir de las cartillas *Brújula y Mapa*, los “ambientes para la institucionalización de las competencias ciudadanas” los cuales son:

gestión institucional, instancias de participación, aula de clase, proyectos pedagógicos y tiempo libre.

Estos ambientes configuran un intento por permear cada espacio de la vida, pues no se limitan al contexto escolar, sino que se adentran a las prácticas que los estudiantes realizan fuera de él. No se deja libertad para la construcción autónoma del sujeto. En relación con el tiempo libre el documento lo identifica como un “ambiente fundamental para la institucionalización de las competencias ciudadanas” (Ministerio de Educación Nacional, 2011a, p. 34) y manifiesta que “el juego y el tiempo libre representan una gran oportunidad para que los niños aprendan ciudadanía, algo en lo que normalmente no pensamos porque están fuera del dominio adulto” (Hart, 2005 citado por Ministerio de Educación Nacional, 2011a, p. 34). No hay escenario en el que la subjetivación no se desarrolle; no solo es la escuela, o la familia el espacio para regularizar los comportamiento. Cualquier espacio se constituye como lugar para el ejercicio biopolítico.

4. El ciudadano de la formación ciudadana: una noción construida sobre tensiones

Como se ha venido exponiendo desde las primeras líneas, la formación ciudadana se configura como un elemento necesario en la sociedad y la ciudadanía como elemento central de la democracia y del Estado social de derecho.

La concepción que de la ciudadanía se tiene, surge de las características propias de un contexto cultural, político, económico, que para el caso colombiano es el occidental. En el país, la idea de ciudadanía está soportada por la Constitución Política de 1991, y la formación para la ciudadanía se desprende de esta. No obstante, pasar de la idea de la ciudadanía a la formación ciudadana no es un ejercicio sencillo, pues hay varios elementos en tensión que complejizan una lectura sobre cómo se construye la idea de formación y qué factores inciden en los desarrollos sobre el particular.

Hasta este punto se han identificado dos tensiones que permiten hablar de una configuración de la ciudadanía y de la formación ciudadana: la relación entre los contextos local y global, y la coexistencia de dos proyectos de nación. Con los documentos de la política educativa en materia de educación ciudadana se identifican elementos que permiten dar cuenta de la manera como se ha ido construyendo una concepción sobre la educación ciudadana que ha mutado desde una idea más ligada a la formación ético-política a una más cercana a la reproducción de comportamientos

que legitiman el discurso de DD.HH. y los arreglos del mercado, difuminándose así las tensiones identificadas. Es indispensable aquí profundizar en el análisis hasta ahora realizado.

El primer elemento examinado se configura a partir de la tensión entre elementos opuestos. Se parte de un hecho real: la Constitución Política de Colombia de 1991 configuró un nuevo proyecto de sociedad enmarcada en la social democracia, el neoliberalismo y el discurso de los DD.HH. A partir de esta situación ha habido una serie de desarrollos en materia normativa y gubernamental que responden a exigencias nacionales e internacionales. Esta situación gesta un estado de cosas en el que el Estado colombiano queda supeditado a los mandatos provenientes del concierto internacional, en materia de la aplicación de los DD.HH., el desarrollo de políticas económicas coherentes con el discurso globalizador y la puesta en marcha de ajustes políticos que convierten el Estado de antaño, un Estado total, en un Estado mínimo¹², que brinda garantías para la aplicación de políticas concebidas desde instancias internacionales pero con repercusiones en el orden nacional.

La Constitución de 1991 no solo fue la renovación institucional para hacerle frente a las contingencias dadas por el narcotráfico y la lucha insurgente de finales del siglo XX, fue también la reconfiguración de los poderes hegemónicos.

Desde el trabajo de Hardt y Negri el concepto de *Imperio* permite interpretar esta situación. La entrada de lleno a la globalización supone no solo la articulación económica entre los Estados, sino que supone también la sujeción voluntaria a un régimen que gobierna todo el mundo civilizado; régimen que tiene como una de sus características la ausencia de un territorio fijo. En palabras de los autores

el concepto de Imperio incluye a un régimen que, efectivamente, abarca a la totalidad espacial, o que, realmente, gobierna sobre todo el mundo "civilizado"[...], el mando del Imperio opera sobre todos los registros del orden social, extendiéndose hacia abajo, a las profundidades del mundo social. El Imperio no sólo maneja un territorio y una población, sino que también crea al mundo que habita. No sólo regula las interacciones humanas,

¹² Este paso de un Estado total a un Estado mínimo es lo que se conoce como el tránsito del capitalismo de Estado al libre comercio. Este proceso, si bien no tuvo su inicio en el país con la promulgación de la Constitución de 1991, pues había comenzado desde la década de los 50 del siglo XX, sí se profundizó pues las políticas y normatividad se ajustaron para dar vía a la integración en el mercado global.

sino que también busca, directamente, regir sobre la naturaleza humana (Hardt & Negri, 2005).

La tensión entre las esferas local y global persiste no en la manera en cómo los gobiernos disponen del poder sino en cómo se mantiene una resistencia entre la autonomía de los discursos internos y la hegemonía de un discurso universal que para este caso es el de los DD.HH.; la tensión se mantiene en la pervivencia de los Estados como un accesorio al servicio del mercado, útil ya no para regularlo sino para garantizar que exista.

Los impactos que tiene la sujeción al *Imperio* se materializan en la elaboración y aplicación de normas. La Constitución Política de 1991 encarna esa sujeción al orden imperial, es decir a un único discurso al que debe someterse la totalidad de la población. Esa sujeción se hace ver como el camino correcto para alcanzar los valores que el mundo necesita, es decir el camino ideal, el camino hacia la estabilidad, que en otras palabras es el camino al progreso, la felicidad y la paz.

Una segunda tensión se hace manifiesta en cómo el discurso que se presenta como integrador, conciliador, redentor, configura dos proyectos de nación que tiene los mismos postulados pero que son desarrollados de maneras distintas, si se quiere antagónicas. Bajo un análisis mucho más agudo esta tensión se difumina en una simbiosis que termina profundizando un proyecto de nación sin negar o eliminar el otro.

Así entonces, el proyecto de nación sustentado en un ideal social demócrata que promete la Constitución de 1991 configura un discurso en el que los derechos civiles, sociales, políticos, etc., adquieren protagonismo, pero su aplicación de tipo neoliberal termina virando hacia un proyecto de nación distinto, manteniendo una permanente puja entre los derechos civiles, sociales, culturales y la libertad de mercado.

Las dos tensiones identificadas son en últimas una misma, solo que su materialización se halla en niveles diferentes. La última tensión se produce en el tránsito entre la concepción de ciudadanía y su ejercicio, mediada por la manera como se forma a la ciudadana, la cual, como se ha mencionado a lo largo del texto, pasa por un ejercicio biopolítico que tiene lugar en todas las esferas de la realidad.

La biopolítica, siguiendo a Foucault (2001), “tiene que ver con la población, y ésta como problema político, como problema a la vez científico y político, como problema biológico y problema de poder [...]” (p. 222). La biopolítica entendida como tecnología de poder introduce en su funcionamiento mecanismos que se ocupan no del disciplinamiento del sujeto como individuo, sino que se interesa por la población. El ejercicio biopolítico, a diferencia del disciplinar,

no se trata de un adiestramiento individual efectuado mediante un trabajo sobre el cuerpo mismo. No se trata, en absoluto, de conectarse a un cuerpo individual, como lo hace la disciplina. No se trata en modo alguno, por consiguiente, de tomar al individuo en el nivel del detalle sino, al contrario, de actuar mediante mecanismos globales de tal manera que se obtengan estados globales de equilibrio y regularidad; en síntesis, de tomar en cuenta la vida, los procesos biológicos del hombre/especie y asegurar en ellos no una disciplina sino una regularización (Foucault, 2001, p. 223).

La biopolítica como referente teórico para el análisis que se propone de la ciudadanía y de la educación ciudadana es oportuno, pues no se limita a describir cómo opera el poder, sino que se relaciona con el papel que viene teniendo el mercado en la configuración de ese poder.

Desde los desarrollos realizados por Foucault, la biopolítica permite comprender cómo el liberalismo comienza a ocupar el lugar que antes detentaba el Estado. Desde la noción de gubernamentalidad¹³, complementaria a la biopolítica, la lectura de las relaciones de poder ya no se centra en el individuo sino en la relación población-gobierno “sometida a una cierta racionalidad política, mediante la que se pretendió conformar, guiar, normar las aspiraciones de las personas y proscribir a su vez acontecimientos que llegaron a considerarse como no deseables” (Hernández Martínez, 2012, p. 69).

¹³ Dice Foucault en *Seguridad, territorio y población* sobre la gubernamentalidad: “Entiendo el conjunto constituido por las instituciones, los procedimientos, análisis y reflexiones, los cálculos y las tácticas que permiten ejercer esa forma bien específica, aunque muy compleja, de poder que tiene por blanco principal la población, por forma mayor de saber la economía política y por instrumento técnico esencial los dispositivos de seguridad. Segundo, por "gubernamentalidad" entiendo la tendencia, la línea de fuerza que, en todo Occidente, no dejó de conducir, y desde hace mucho, hacia la preeminencia del tipo de poder que podemos llamar "gobierno" sobre todos los demás: soberanía, disciplina, y que indujo, por un lado, el desarrollo de toda una serie de aparatos específicos de gobierno, [y por otro] el desarrollo de toda una serie de saberes. Por último, creo que habría que entender la "gubernamentalidad" como el proceso o, mejor, el resultado del proceso en virtud del cual el Estado de justicia de la Edad Media, convertido en Estado administrativo durante los siglos XV y XVI, se "gubernamentalizó" poco a poco” (p. 136).

Teniendo presente lo anterior, la manera como desde las políticas que fluctúan entre lo local y lo global se diseñan líneas de acción para la formación de los sujetos, puede afirmarse que lo que se ha llamado educación ciudadana y el desplazamiento que ha tenido hasta desde la noción de formación hasta la noción de competencias, es un ejercicio biopolítico que busca, desde los espacios educativos legitimados por la sociedad, por los Estados y por organismos internacionales, configurar las subjetividades de tal manera que los ciudadanos de la sociedad actual, globalizada, hegemónica, respondan a las demandas que el *Imperio* hace en términos de sujeción al discurso moral que ha construido¹⁴.

Pero este proceso de subjetivación ya no se da como antes, en un contexto individual en el que se buscaba disciplinar al cuerpo de los sujetos. Se da ahora por vía del mercado y el papel que cumplen los Estados en esta tarea es precisamente el que vienen cumpliendo: ser garantes de las regulaciones necesarias, para que el mercado funcione. “[N]o se actúa sobre los efectos del mercado ni se ha de corregir el modo en que dañan el orden social, sino que el gobierno neoliberal debe intervenir sobre la sociedad misma en su trama y su espesor” (López, 2010, p. 50) para configurar así la estructura social necesaria para que las lógicas del orden global penetren ya no solo las esferas medias sino también las profundas, en la mente de los sujetos.

En esta lógica, los DD.HH. como discurso que legitima las prácticas del mercado son instrumentalizados para profundizar en la subjetivación de la población a nivel de sus prácticas. El análisis aquí entra al *nivel microfísico*, pues ya no se habla de las relaciones a nivel político ni del rol del Estado, sino que hay un tránsito hacia los sujetos, al desarrollo del capital humano, de las aptitudes, las capacidades, las competencias necesarias para ser útil al sistema, de tal suerte que cuando el sujeto se sienta rezagado buscará él, de manera autónoma, responsable, comprometida, mejorar para mantenerse dentro del estado de cosas.

¹⁴ Para el análisis realizado se recurre a los planteamientos sobre biopolítica y gubernamentalidad que Foucault hace, así como a los desarrollos por Hardt y Negri. No se entienden estos conceptos como sinónimos, pues el primero se refiere al “poder sobre la vida”, mientras que el segundo tiene que ver con la “gestión de la vida”. Si bien la lectura que Hardt y Negri hacen de Foucault no hace total claridad en esta distinción conceptual, se opta por utilizar el enfoque de estos últimos por las consideraciones e implicaciones que tiene desde la noción de *Imperio*, categoría transversal en este documento. Para profundizar sobre esta distinción se puede consultar a Castro-Gómez, S. (2013). La educación como antropotécnica, En Cortés Salcedo, R. et al. *Gubernamentalidad y Educación. Discusiones contemporáneas* (pp. 9-15). Bogotá: IDEP.

Los desarrollos que en materia de educación ciudadana se han dado en el país, evidencian cambios en la manera como la ciudadanía se entiende desde los discursos de gobierno. Permiten ver cómo la tensión entre dos proyectos de nación y la presencia del orden local en el global y viceversa no puede mantenerse, sino que debe ceder a uno de los dos extremos que ponen la tensión.

El desplazamiento de la noción de ciudadanía, de una socialdemócrata a una neoliberal, y el desplazamiento de la idea de formación ciudadana a las competencias ciudadanas, puede rastrearse en los documentos de política educativa analizados. En *Lineamientos curriculares* la apuesta es formativa y está más cercana al proyecto de nación socialdemócrata ya que pone de manifiesto a un sujeto que se debe formar a partir de la reflexión crítica y la construcción de una opinión propia forjada desde el conocimiento de múltiples elementos que componen la realidad (estudio de historia, de economía, de geografía, entre otros). No obstante, la fuerte presencia del discurso de DD.HH. en este documento se vincula a la noción de ciudadanía, dando así el piso necesario para que el acento a preguntas fundamentales como qué es la ciudadanía, cómo debe ejercerse, cuáles son sus fundamentos, se le dé no a una ciudadanía ni a una formación ciudadana de carácter político, crítico y autoconstruida a partir de la reflexión del sujeto, sino a un deber ser cimentado en, dijéramos con Hardt y Negri (2005), valores imperiales, expresados en un saber y un saber hacer.

En los documentos de 2004 y 2006 el ejercicio biopolítico se hace más notorio. A partir de la definición de los DD.HH. como punto de partida, la autorregulación de los comportamientos y de las prácticas penetra en las subjetividades, de tal manera que la paz, la convivencia, la democracia no se construyen como conceptos con un sentido atribuido no a partir de la reflexión, sino que son asimilados y aceptados por los sujetos sin una mirada crítica.

Palabras como competencia, calidad, eficiencia, progreso, también presentes en el lenguaje de la economía comienzan a permear el discurso de la ciudadanía, de modo tal que la educación ciudadana ya no se centra en la configuración de sujetos que puedan contribuir a la conformación de una sociedad a partir de miradas críticas a los regímenes, a las decisiones de carácter político que afectan los intereses del pueblo, o a la participación como herramienta para el involucramiento activo en democracia, sino que ahora responde a las prácticas que se deben

realizan para el mantenimiento de un estado de cosas que garantice el funcionamiento del mercado global.

El ciudadano se convierte en un sujeto que debe garantizar, desde sus prácticas, el manteniendo del sistema, el ciudadano se convierte en un consumidor (García Canclini, 1995). Ya no es un sujeto disciplinado por otros; mediante el ejercicio biopolítico se produce una regularización que lo configura de tal manera que él mismo pueda regularizarse. Como se puntualizaba líneas atrás, todo este proceso no se da de manera jerárquica, es decir no hay un efecto dominó o vaciamiento de un nivel en otro. Todo esto se da heterárquicamente; cada nivel influye a los demás. En las cartillas *Brújula y Mapa*, por ejemplo, el ejercicio biopolítico ya no tiene como único objetivo al sujeto; aparecen los Establecimientos Educativos como estructura que debe apropiarse el discurso de regularización de tal manera que las relaciones de poder entre los tres niveles que se han retomado de los planteamientos de Castro-Gómez (2007), interactúen y se retroalimenten.

La manera como se entiende la educación ciudadana a partir de los desarrollos que ha tenido a nivel normativo y a nivel de política pública educativa es clara. El sujeto aparece aquí constreñido por fuerzas en tensión que lo van guiando por un camino de sujeción a las lógicas del mercado, de un discurso hegemónico y de un sentido de la vida definido. No obstante, si bien el sujeto se encuentra en este escenario, no está preso, pues la política no es lo que en el papel se escribe, o lo que organismos internacionales determinan, ni mucho menos los discursos que se ponen en circulación. La política se da en las prácticas de los sujetos.

Si bien hay toda una configuración de realidad que se materializa en las relaciones de poder en los niveles *macrofísico*, *mesofísico*, y *microfísico*, es en este último en donde los discursos y las construcciones gubernamentales toman cuerpo. Es la práctica educativa en donde la biopolítica, como ejercicio de regularización de la población, mediante estrategias como la educación ciudadana entendida como formación o como desarrollo de competencias, tienen real incidencia en los sujetos.

En consecuencia, el sujeto docente tiene aquí un lugar protagónico. No se trata solamente de cómo se construyen los currículos, o cómo o desde dónde se piensa uno u otro tipo de formación; en el proceso educativo se trata también de qué posición, de qué actitud adopta el maestro frente a las tensiones latentes que persisten y que ceden a uno u otro extremo. El maestro como sujeto

político tiene la responsabilidad de hacer parte en la decisión de qué tipo de ciudadano se forma: uno que sea útil al mercado y que se acomode a él o uno que sea consciente de la realidad y que desde una posición crítica desarrolle prácticas que, si bien no subvertirán el sistema, sí generará dinámicas otras que son posibles al interior del sistema, pero construidas desde ideales opuestos a él.

No se concibe un escenario ideal en el que los arreglos institucionales y el funcionamiento del sistema se modifiquen de tal manera que el estado de cosas se altere, es decir no se aspira a la utopía. Más bien, de una manera más realista y mesurada se plantea la construcción de no una sino de múltiples heterotopías de desviación, “aquellas en las que se ubican los individuos cuyo comportamiento está desviado con respecto a la media o a la norma exigida” (Foucault, 1984, p. 4). El docente puede ser ese sujeto desviado que piense y cree otras maneras de concebir la educación ciudadana, siempre y cuando se fortalezca en su autonomía y tenga conciencia de que, si bien es en el campo de la globalización y del *Imperio* que se produce este estado de cosas, es allí mismo donde se pueden gestar alternativas para potenciar la liberación de los sujetos. No se trata de negar el contexto global y aspirar a retornar a un cierre de fronteras, se trata más bien en palabras de Hardt y Negri (2005), “de entrar en el terreno del imperio y afrontar sus flujos homogeneizadores y heterogeneizadores en toda su complejidad” (p. 66).

5. Conclusiones o cierres momentáneos para aperturas futuras

Luego de la indagación realizada y el análisis emprendido es posible afirmar que el sujeto que se educa en el sistema educativo colombiano, en lo referente a la educación ciudadana, se encuentra inmerso en un contexto de tensiones en varios niveles, en los que se identifica la incidencia de un ámbito global en la construcción de los discursos nacionales que tiene que ver con la formulación de políticas como la educativa.

El sujeto de la educación ciudadana está ligado a una doble discursividad que en la práctica genera tensiones: por un lado, es un ciudadano del Estado social de derecho y por el otro, es un ciudadano de la sociedad neoliberal, de la sociedad de mercado.

Esta doble situación no se limita al discurso a nivel político o de la configuración del Estado; se adentra en la elaboración de las políticas educativas de manera que las tensiones presentes entre

lo local y lo global se materializan también en los dispositivos empleados para la elaboración de los currículos que serán luego utilizados por los docentes en los procesos educativos.

La educación ciudadana parte de un anclaje normativo dado por la Constitución Política de 1991 y la Ley General de Educación; sus desarrollos conceptuales y metodológicos se cimientan en el Estado social de derecho, el reconocimiento de la ciudadanía como eje fundamental de la democracia y como elemento que permite la construcción de una sociedad en la que la participación, no limitada al ámbito electoral, tiene un potencial en la conducción de los destinos de la sociedad. Al mismo tiempo, la educación ciudadana se encuentra relacionada con el mercado. Se da un tránsito entre una educación pensada como formación, esto es, el desarrollo de una posición crítica informada, hacia una educación centrada en el cumplimiento de estándares y la adquisición de competencias que hacen a los sujetos útiles a los arreglos del mercado global.

La educación ciudadana se configura como un ejercicio biopolítico en el que el objetivo es controlar a los sujetos, ya no como individuos sino como población. Se da un proceso de regularización que se adentra en las prácticas cotidianas de tal manera que la actuación de los sujetos en la sociedad esté en función del mercado, del capital.

No obstante, la educación ciudadana tiene alternativas de desarrollo que se alejan de la lógica del mercado y del adiestramiento de los sujetos. Aparece aquí el sujeto docente quien, en su autonomía, tiene un papel capital en el proceso educativo. Si bien los arreglos institucionales responden a tensiones de orden interno y externo y a mandatos provenientes de esferas supraestatales, el sujeto docente tiene la posibilidad de decidir qué rol adoptar: uno pasivo en el que cumpla los mandatos del sistema y lleve a la práctica, siguiendo al pie de la letra los manuales diseñados para la formación, o adoptar una posición crítica desde la cual sea consciente de su papel en la formación de las subjetividades y de que a pesar de lo constreñido del sistema hay posibilidades para actuar, no fuera de él sino en el sistema mismo.

Bibliografía

Ariza, L. J., & Barbero González, I. (2010). Ciudadanía más allá del Estado-nación: pertenencia y derechos en un mundo global. En L. J. Ariza, & I. Barbero González, *Ciudadanía sin nación* (pp. 27-122). Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad de los Andes; Pontificia Universidad Javeriana. Instituto Pensar.

Ávila Fuenmayor, F., & Ávila Montaña, C. (2010). El concepto de biopolítica en Michel Foucault. *A Parte Rei No. 69*, 1-6. Recuperado el 30 de Septiembre de 2018, de <http://serbal.pntic.mec.es/AParteRei/avila69.pdf>

Castro-Gómez, S. (2007). Michel Foucault y la colonialidad del poder. *Tabula Rasa No. 6*, 153-172.

Chaparro Amaya, A., & Galindo Hernández, C. (2009). *Génesis y transformaciones del Estado nación en Colombia. Una mirada topológica a los estudios sociales desde la filosofía política*. Bogotá: Universidad del Rosario.

Constitución de la República de Colombia. (1886).

Corte Constitucional. (2016). *Constitución política de Colombia 1991*. Recuperado el 19 de Abril de 2018, de <http://www.corteconstitucional.gov.co/inicio/Constitucion%20politica%20de%20Colombia.pdf>

Departamento Nacional de Planeación. (1995). *Los fundamentos del plan*. Bogotá. Recuperado el 26 de Septiembre de 2018, de https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/PND/Samper_fundamentos_plan.pdf

Departamento Nacional de Planeación. (2003). *Plan Nacional de Desarrollo 2002-2006: Hacia un Estado Comunitario*. Bogotá.

Departamento Nacional de Planeación. (2011). *Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014: Prosperidad para todos*. Bogotá.

Espinel Bernal, O. (2010). Pedagogías críticas y educación en derechos humanos. Una mirada desde escenarios escolares y no escolares. *Nodos y nudos volumen 3 No. 29*, 41-51.

Espinel Bernal, O. (2013a). *Educación en derechos humanos en Colombia aproximación desde sus prácticas y discursos*. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios.

Espinel Bernal, O. (2013b). Educación en derechos humanos. Esbozo de una lectura biopolítica. *Revista Colombiana de Educadores No. 65*, 101-121.

- Espinel Bernal, O. (2016). Formación ciudadana y educación en derechos humanos. Análisis desde una ontología del presente. *Pedagogía y Saberes No. 45*, 53–64.
- Foucault, M. (1984). De los espacios otros. *Architecture, Mouvement, Continuité, No. 5*, (pp. 1-6). Recuperado el 23 de Septiembre de 2018, de http://yoochel.org/wp-content/uploads/2011/03/foucault_de-los-espacios-otros.pdf
- Foucault, M. (2001). *Defender la sociedad. Curso en el Collège de France (1975-1976)*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2009). *Nacimiento de la biopolítica*. Madrid: Akal.
- García Canclini, N. (1995). Introducción. Consumidores del siglo XXI, ciudadanos del XVIII. En N. García Canclini, *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización* (pp. 13-37). México: Grijalbo.
- Gómez Guerrero, J. F. (2016). *Formando ciudadanía a través de la biopolítica: sistema de competencias ciudadanas*. Bogotá, D.C.: Universidad Colegio Mayor Nuestra Señora del Rosario, Facultad de Ciencia Política, Gobierno y Relaciones Internacionales.
- Hardt, M., & Negri, A. (2005). *Imperio*. España: Paidós.
- Hernández Martínez, C. N. (2012). Foucault. Las relaciones entre el poder y la vida. En D. Fernández Agis, & Á. Sierra González (Edits.), *La biopolítica en el mundo actual. Reflexiones sobre el efecto Foucault* (pp. 65-88). Barcelona: Laertes.
- Hindess, B. (2002). La ciudadanía neoliberal. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales, XLV (186)*, 107-131.
- Kymlicka, W. (2001). Educación para la ciudadanía. En F. Colom González (Ed.), *El espejo, el mosaico y el crisol. Modelos políticos para el multiculturalismo* (pp. 251-283). Rubí (Barcelona); México: Anthropos Editorial; Universidad Autónoma Metropolitana - Iztapalapa.
- Kymlicka, W., & Norman, W. (1997). Kymlicka, W. El retorno del ciudadano. Una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía. *Agora No. 7*, 5-42.

- Lechner, N. (2000). Nuevas Ciudadanías. *Revista de Estudios Sociales*, (5), 0., 1-7. Recuperado el 22 de Septiembre de 2018, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81500504>
- López, P. (2010). Biopolítica, liberalismo y neoliberalismo: acción política y gestión de la vida en el último Foucault. En S. Arribas, G. Cano, & J. Ugate (Edits.), *Hacer vivir, dejar morir. Biopolítica y capitalismo* (pp. 39-61). Madrid: CSIC, Arbor.
- Matias Camargo, S. R. (2016). La Asamblea Nacional Constituyente de 1991 y el Nuevo Constitucionalismo Latinoamericano. *Diálogos de Saberes*, (44), 29-44.
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Serie lineamientos curriculares. Constitución política y democracia*. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Formar para la ciudadanía... ¡sí es posible! Lo que necesitamos saber y saber hacer*. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas. Formar para la ciudadanía... ¡sí es posible! En M. d. Nacional, *Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas* (pp. 148-181). Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional. (2011a). *Cartilla 1 Brújula*. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional. (2011b). *Cartilla 2 Mapa*. Bogotá.
- Muñoz Monsalve, M. (2013). El ciudadano en los manuales de historia, instrucción cívica y urbanidad, 1910-1948. *Historia y Sociedad No. 24*, 215-240.
- Negri, A. (2004). *Guías. Cinco lecciones en torno a Imperio*. Barcelona: Paidós.
- Ocampo, J. F. (2016). Por una educación nacional y democrática Segunda mitad del siglo XX (1950-2000). En J. F. Ocampo, *La educación. De la colonia al siglo XX* (pp. 115-152). Bogotá: Ediciones Aurora.
- Peralta Duque, B. (2009). La formación ciudadana en el sistema educativo de Colombia: ¿una mirada reactiva o transformadora? *Eleuthera. Vol. 3*, 165-178.

- Peralta Duque, B. (2010). La forma en que se ejerce la ciudadanía en la democracia colombiana-socialización política y cultura ciudadana. *Eleuthera*. Vol. 4, 253-290.
- Ramírez Cleves, G. (2011). Constitución de 1991: 20 años después. Recuperado el 15 de Agosto de 2018, de http://www.academia.edu/8123702/Constitucion_n_de_1991_-_20_an_os_despue_s
- Ruiz Silva, A., & Chaux Torres, E. (2005). *La Formación de Competencias Ciudadanas*. Bogotá: Ascofade.
- Sierra, M., Sierra Londoño, A., & Zapata Ocampo, O. d. (2008). Derechos Humanos: su presencia en las Constituciones colombianas. *Derecho y Realidad No. 12*, 217-231.
- Soysal, Y., Bauböck, R., & Bosniak, L. (2010). *Ciudadanía sin nación*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad de los Andes; Pontificia Universidad Javeriana. Instituto Pensar.
- Varios Autores. (2011). *Documentos del Departamento de Ciencia Política No. 8: Constitución de 1991, 20 años. Logros y pendientes*. Bogotá: Universidad de Los Andes, El Tiempo.