

*La Formación de Competencias Ciudadanas*  
————— La Formación de Competencias Ciudadanas

Alexander Ruiz Silva y Enrique Chaux Torres

## La Formación de Competencias Ciudadanas

Autores:

Alexander Ruiz Silva

Enrique Chaux Torres

1ª edición: mayo de 2005-04-25

ISBN:

2005. Ascofade

Impreso y hecho en Colombia

Asociación colombiana de facultades de educación - Ascofade

Dirección electrónica:

Bogotá D.C. Colombia

# Contenido

Presentación	5
Introducción	6

## Parte A La Formación de Competencias Ciudadanas -

### Capítulo I

#### Ciudadanía y escuela

1. La Constitución Política de Colombia de 1991 y la formación ciudadana	10
2. Educación cívica y educación ciudadana: un complemento necesario	15
3. Norma, ciudadanía y pedagogía	20
4. Hacia una pedagogía incluyente	23

### Capítulo II

#### Las competencias ciudadanas

1. Sobre el concepto mismo y sobre los tipos de competencias ciudadanas	28
2. Los derechos humanos eje fundamental de las competencias ciudadanas	49
3. Ámbitos en la formación de competencias ciudadanas	57
4. Consideraciones finales: el papel articulador de la justicia y la ética del cuidado	65

## Parte B La Formación de Competencias Ciudadanas

### Capítulo III

#### ¿Cómo promover la formación de competencias ciudadanas?

1. Estrategias de aula en asignaturas especiales	75
2. Estrategias de aula en las áreas disciplinares	86

3. Estrategias institucionales	104
4. Estrategias comunitarias	113
5. Evaluación de las iniciativas de formación de competencias ciudadanas	118

#### **Capítulo IV**

<b>Algunos importantes recursos de apoyo</b>	122
1. Bibliografía básica recomendada	122
2. Material didáctico y audiovisual	129
3. Páginas de internet	135

<b>Referencias</b>	138
--------------------	-----

*Presentación* **Presentación**

## Introducción

El presente texto, pretende aportar elementos conceptuales y prácticos a la discusión sobre la formación de competencias ciudadanas en la escuela. Está dirigido principalmente a los colegas encargados de la formación de maestros en los programas y facultades de educación y en las escuelas normales del país, pero también pretende ser un material de apoyo a las iniciativas de formación de competencias ciudadanas que o bien se están llevando a cabo, o bien pueden realizarse -con la participación de estudiantes, docentes, directivos y padres de familia- en cualquier contexto educativo del país.

Se ha dividido en dos unidades. La primera, parte A, presenta los fundamentos teóricos y pedagógicos en los que se sostiene nuestra perspectiva sobre formación de competencias ciudadanas, que a su vez, se divide en dos capítulos, en el primero: *Ciudadanía y escuela*, se hace una exposición sucinta del papel que actualmente se le atribuye a la educación, específicamente a la escuela, en la formación ciudadana, para lo cual se toma como marco de referencia la Constitución Política de Colombia. Además, contempla un análisis de las relaciones entre educación cívica y educación ciudadana; norma, ciudadanía y pedagogía y una reflexión complementaria sobre el sentido incluyente del concepto de ciudadanía por el que aquí se opta.

El segundo capítulo: *Las competencias ciudadanas*, contiene una exposición sobre el concepto mismo, su origen y su significado. Además, se definen y ejemplifican los distintos tipos de competencias -cognitivas, comunicativas, emocionales, conocimiento e integradoras- que articulan la propuesta de estándares básicos de competencias ciudadanas del Ministerio de Educación Nacional (2004). Igualmente, se hace una breve caracterización del contexto y el ambiente democrático requerido para su desarrollo. El apartado sobre los derechos humanos representa, en esta propuesta, el eje fundamental de las competencias ciudadanas y se constituye en el elemento vinculante de los distintos ámbitos en la formación de ellas: convivencia y paz; participación y responsabilidad democrática y pluralidad, identidad y valoración de las diferencias. El capítulo concluye con una reflexión sobre la relación entre una ética de la justicia y una ética del cuidado como complemento requerido para la formación de dichas competencias.

La segunda unidad, parte B, presenta, principalmente, recomendaciones pedagógicas y estrategias prácticas para promover la formación de competencias ciudadanas en la escuela y, además, da continuidad a los capítulos descritos en los párrafos anteriores. De este modo, el tercer capítulo -primero de esta unidad *¿Cómo promover la formación de competencias ciudadanas?* - es un intento por dar cuenta de esta pregunta, mediante la descripción y análisis de diversas metodologías y herramientas de intervención educativa en distintos niveles y espacios de trabajo de la escuela, a saber: Asignaturas especiales (Constitución y Democracia, Ética y Valores); áreas disciplinares (Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Matemáticas, Artes, entre otras.); espacios y dinámicas institucionales (representación estudiantil, Manual de convivencia, programas de mediación de conflicto, Gestión institucional); y relaciones escuela-comunidad (proyectos comunitarios y escuelas de padres). El capítulo termina presentando algunas distinciones y recomendaciones prácticas para la evaluación de iniciativas pedagógicas en formación ético-política en la escuela.

El cuarto y último capítulo -segundo, de la unidad dos- es una invitación a los docentes para la revisión, consulta y análisis de algunos materiales: textos, recursos audiovisuales, páginas web, que podría serles de utilidad en el diseño y desarrollo de sus iniciativas de formación de competencias ciudadanas. Se trata sólo de una pequeña muestra de productos que la investigación disciplinar y la innovación pedagógica han arrojado en este campo. Los criterios de selección de estos materiales fueron, principalmente, pertinencia temática y facilidad de acceso a todos sus potenciales usuarios. Las sugerencias de los colegas educadores nos permitirá actualizar, en el futuro, los recursos descritos, en consideración siempre a los criterios señalados.

La formación de competencias ciudadanas es una tarea ardua y compleja que requiere desarrollos teóricos provenientes de distintas disciplinas, enfoques, ideologías y visiones de lo que ha sido, es y puede ser la educación. Las posturas teóricas y las orientaciones pedagógicas que se presentan tienen como finalidad principal ser un instrumento de desarrollo educativo y esto sólo es posible si los maestros, de forma individual o como parte, de comunidades educativas específicas, convierten su estructura y contenido en objeto de estudio, análisis y discusión.

Esta es también una convocatoria para que la comunidad académica alimente y enriquezca la discusión sobre la formación de

competencias ciudadanas. De esta manera, nuestras escuelas tendrán mayores posibilidades de elegir los textos y materiales con los que puedan apoyar el desarrollo de sus iniciativas. Esperamos que sea, justamente, por medio de dichas iniciativas y proyectos que maestros y estudiantes construyan las visiones más claras y pertinentes acerca de lo que significa formar competencias ciudadanas en esta época, en una sociedad que como la nuestra requiere de todos los esfuerzos necesarios para hacer cada vez más viable la idea del Estado Social de Derecho proclamado en la Constitución Política de 1991.

Queremos hacer un reconocimiento especial a la Asociación colombiana de facultades de educación - Ascofade - y a Myriam Ochoa, decana de la Facultad de Educación de la Universidad Externado de Colombia, por el total apoyo a la realización de este trabajo.

Nuestro agradecimiento para Adriana Cepeda por su colaboración en la elaboración de las reseñas del cuarto capítulo. Recibimos importantes comentarios y aportes a los manuscritos del libro de los colegas y amigos Marieta Quintero, José Fernando Mejía, Juanita Lleras, Alexis Pinilla, Berta Cecilia Daza, Guillermo Bustamante, Gloria Inés Rodríguez, Juan Carlos Torres y Carolina Meza. A todos ellos expresamos, también, nuestra inmensa gratitud.

El uso del lenguaje que no discrimine ni marque diferencias entre hombres y mujeres es una de las preocupaciones de nuestra Organización.

En tal sentido y con el fin de evitar la sobrecarga visual que supone utilizar en español *o/a* para marcar la existencia de ambos sexos, se ha optado por emplear el masculino genérico clásico, en el entendido que todas las menciones en tal género representan siempre mujeres y hombres.



Parte A

---

*La Formación de Competencias Ciudadanas*

La Formación de Competencias Ciudadanas

## *Ciudadanía y Escuela* **Ciudadanía y Escuela**

---

### **1. La Constitución Política de Colombia de 1991 y la formación ciudadana**

El problema de la ciudadanía ha despertado recientemente gran interés entre las comunidades académicas en ciencias sociales y educación, pero también en la sociedad en general. Este auge, según Will Kymlicka (2001: 253) se debe a una serie de acontecimientos políticos contemporáneos entre los que se cuentan la creciente abstención electoral en las sociedades democráticas, el resurgimiento de movimientos nacionalistas en algunos países económicamente desarrollados, las tensiones sociales propias de una población recientemente multirracial y multicultural, la crisis del Estado de Bienestar y el desfavorable balance que hasta ahora arrojan las políticas medioambientales, entre otros. Todo esto sumado a la permanente condición de guerra en la que ha estado sumida la humanidad en el transcurso del siglo XX y en lo que va corrido del actual.

En Colombia la mayor parte de estos acontecimientos se han vivido con considerable intensidad, sobre todo la crisis de humanidad que nos ha legado el conflicto interno presente, de manera incesante, hace ya más de cinco décadas. Dicha crisis también ha significado una crisis de ciudadanía, esto es, de la posibilidad de construir condiciones sociales justas y equitativas para todos articuladas por la vía política. Éste es precisamente el mayor reto para una sociedad como la nuestra que ha sido capaz de construir la Constitución Política de 1991 que, inspirada en la idea de un Estado Social de Derecho<sup>1</sup>, provee

---

1 La idea del Estado Social de Derecho se basa en la práctica de unos mínimos de justicia a partir de los cuales el Estado reconoce a los ciudadanos no sólo derechos civiles (libertades individuales) y derechos políticos (participación política) sino también, derechos sociales (trabajo, educación, vivienda, salud, acceso a servicios públicos, prestaciones sociales). La protección por parte del Estado de estos derechos y libertades se entiende como una responsabilidad ineludible e inaplazable. *“El Estado Social de Derecho consiste en incluir en el sistema de derechos fundamentales, no sólo las libertades clásicas, sino también los derechos económicos, sociales y culturales: la satis-*

las orientaciones, mecanismos y procedimientos requeridos para la construcción no sólo de un sistema democrático, sino lo que es más importante, de una cultura de la democracia. Los dos primeros artículos de nuestra Constitución así lo expresan:

Artículo 1º. Colombia es un Estado social de derecho, organizado en forma de República unitaria, descentralizada, con autonomía de sus entidades territoriales, democrática, participativa y pluralista, fundada en el respeto de la dignidad humana, en el trabajo y la solidaridad de las personas que la integran y en la prevalencia del interés general.

Artículo 2º. Son fines esenciales del Estado: servir a la comunidad, promover la prosperidad general y garantizar la efectividad de los principios, derechos y deberes consagrados en la Constitución; facilitar la participación de todos en las decisiones que los afectan y en la vida económica, política, administrativa y cultural de la Nación; defender la independencia nacional, mantener la integridad territorial y asegurar la convivencia pacífica y la vigencia de un orden justo.

Las autoridades de la República están instituidas para proteger a todas las personas residentes en Colombia, en su vida, honra, bienes, creencias, y demás derechos y libertades, y para asegurar el cumplimiento de los deberes sociales del Estado y de los particulares”.

Para Aristóteles los ciudadanos de un Estado deben ser educados siempre en consonancia con su Constitución: “por ejemplo, el carácter democrático engendra la democracia [...] Es necesario que las cosas comunes sean objeto de un ejercicio común. Y al mismo tiempo, tampoco debe pensarse que ningún ciudadano se pertenece a sí mismo, sino todos a la ciudad, pues cada ciudadano es una parte de la ciudad, y el cuidado de cada parte está orientado naturalmente al cuidado del todo. También en eso se podría alabar a los macedonios, pues dedican la mayor atención a los niños y hacen de ella asunto de interés público”<sup>2</sup>. Aquello a lo que políticamente aspira una sociedad y que se encuentra plasmado en su Constitución no puede ser excluido de sus prácticas educativas, por ello resulta tan importante la formación ciudadana. Para Amy Gutmann (2001: 29, 17) “Una sociedad democrática o que aspire a serlo, es responsable de

facción de ciertas necesidades básicas y el acceso a ciertos bienes fundamentales para todos los miembros de la comunidad se presentan como exigencias éticas a las que el Estado debe responder” (Cortina, 1999: 77).

2 Véase *La Política* de Aristóteles. ( 2000: 1337a, 1518-1519)

educar a todos los niños para la ciudadanía [...] En una democracia, cuando los ciudadanos gobiernan, determinan, entre otros asuntos, cómo se educarán los ciudadanos futuros. La educación democrática es un ideal a la vez político y educativo". De esta manera, la sociedad reconoce el papel activo que cada uno asume frente a las decisiones que le atañen como individuo y como parte de los grupos de interés amplios o específicos.

Es importante destacar el estudio de la Constitución Política como estrategia de formación ciudadana. Algunos autores coinciden en que el conocimiento de las normas constitucionalmente fundadas, es decir, por voluntad del pueblo y a través de mecanismos democráticos resulta promisorio para los actores sociales de la escuela y para la sociedad en su conjunto.<sup>3</sup> Del mismo modo, resulta, sumamente, aleccionador la comprensión del espíritu civilista e incluyente de la Constitución. El conocimiento de los mecanismos y procedimientos de participación, reclamación y respeto y defensa de los derechos ciudadanos potencia el real ejercicio de la ciudadanía.

El estudio de la Constitución puede entenderse como el marco filosófico, histórico y político de la formación ciudadana en la escuela, pues de lo que se trata no es sólo de enseñar qué es la ciudadanía o qué significa ser un buen ciudadano en una sociedad democrática, sino también de construir en la escuela las condiciones necesarias para el ejercicio de la ciudadanía y desde allí, la realización del sentido y los fines de nuestra Constitución. Éste es justamente el sentido pedagógico que la misma Constitución Política Colombiana demanda de su propio estudio. De esto es justamente de lo que trata el siguiente apartado de la Constitución:

**"Artículo 41º.** En todas las instituciones de educación, oficiales o privadas, serán obligatorios el estudio de la Constitución y la Instrucción Cívica. Así mismo se fomentarán prácticas demo-

---

3 Para Lawrence Kohlberg, la Constitución -refiriéndose a la carta política de los Estados Unidos- es mucho más que un documento histórico o legal. En ella se expresan fundamentalmente los valores morales sobre los que se construye una sociedad y a través de su estudio la escuela contribuye decididamente a la preservación de dichos valores. (Kohlberg y Reimer, 2002: 29). Entendiendo que nuestra Constitución Política de 1991 se basa en el principio filosófico de la justicia, su estudio y apropiación podría orientar buena parte de la educación moral y política en la escuela.

cráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación ciudadana. El Estado divulgará la Constitución.”

Es decir, aunque el aprendizaje de lo que está escrito en la Constitución es una parte fundamental de la formación en ciudadanía, esta formación va mucho más allá: busca que los principios democráticos y de convivencia pacífica en la pluralidad que define la Constitución sean parte de la vida cotidiana en las instituciones educativas.

En los Lineamientos Curriculares en la *Constitución política y democracia* (1998) se proponen tres ejes como sustento de la formación ciudadana en el marco de nuestra Constitución, se trata de: 1) *el desarrollo de una subjetividad para la democracia*; 2) *el aporte en la construcción de una cultura política para la democracia* y 3) *el conocimiento de las instituciones y la dinámica política*, ejes que a su vez articulan las nociones de ‘constitución’, ‘democracia’ y ‘educación cívica’.

En el primer eje: *el desarrollo de una subjetividad para la democracia* se destaca la necesidad de contribuir desde la escuela a la formación de sujetos autónomos, con capacidad de autodeterminación, conscientes de su dignidad y orientados hacia el bien común. Ésta es una manera de aspirar a una sociedad moderna, progresista y democrática. En este pilar el ciudadano, entonces, “no es sólo quien puede elegir y ser elegido, sino el sujeto activo en la definición y búsqueda de los destinos colectivos. Este protagonismo supone interés por la suerte común, participación en las deliberaciones colectivas, capacidad de propuesta, iniciativas de acción individual y colectiva, autonomía y responsabilidad en la toma de partido en los asuntos cruciales”. (1998: 38)

En el segundo eje: *el aporte en la construcción de una cultura política para la democracia*, el énfasis recae en un esfuerzo educativo hacia la transformación de las relaciones políticas y sociales estáticas y excluyentes en dinámicas e incluyentes. De lo que aquí se trata es de establecer una relación entre educación y cultura y de entender al ciudadano como parte de una cultura política que recorre y constituye su cotidianidad al tiempo que define sus relaciones con el Estado. La escuela y las demás instituciones encargadas de la formación ciudadana tienen la responsabilidad de dirigir acciones hacia la superación de los rasgos negativos de la actividad política tales como: la corrupción, el uso del poder político para favorecer intereses personales y

el clientelismo, entre otros, los cuales impiden ejercitar la democracia; forjar espíritu de asociación; instruir en el civismo; y resignificar y revalorar la actividad política desde una idea de bien común.

Con relación al tercer eje propuesto: *el conocimiento de las instituciones y la dinámica política*, en los Lineamientos se señala la importancia del conocimiento de la estructura y rasgos del Estado colombiano; la valoración de los Derechos Humanos y su plena incorporación en la Constitución Nacional; y la importancia de su comprensión y práctica para la regulación de la convivencia. Igualmente, se destacan los mecanismos de participación política con que cuenta la sociedad, los cuales representan “una posibilidad que la brega de los ciudadanos debe hacer plenamente efectivos porque son el camino de su aporte a la construcción colectiva de la nación y el Estado [...] Mediante los mecanismos de participación ciudadana y organización social y política los ciudadanos pueden intervenir en la construcción de un sentido compartido sobre los fines de la convivencia y los medios más aptos para conquistarlos” (1998: 47-48).

La *instrucción cívica*, en tanto responsabilidad de todas las instituciones educativas en el país, como lo ordena la Constitución Política, consiste en disponer los medios pedagógicos existentes y acopiar los requeridos para que los educandos desarrollen el conocimiento básico de las instituciones públicas, de sus derechos y obligaciones con éstas y de los roles que pueden desempeñar para su mejor funcionamiento. “El conocimiento de las ramas del poder y de los órganos de control debe servir al ciudadano para comprender por dónde discurren y se configuran las decisiones que lo afectan y por lo tanto cómo puede incidir en el proceso de su conformación” (1998: 49). El conocimiento de la Ley General de Educación resulta un excelente complemento a tales propósitos, veamos su objeto:

“Artículo 1. Objeto de la ley. La educación es un proceso de formación permanente, personal cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes.”

Ley General de educación. Ley 115 de 1994.

En los Lineamientos Curriculares en *Educación ética y valores humanos* (1998: 62) se señala, por su parte: “Nuestra Constitución Política y nuestra realidad hacen claras demandas a la escuela. Se

requiere de instituciones capaces de formar a los ciudadanos modernos, autónomos, responsables y solidarios que se comprometan con la construcción del país que queremos los colombianos. Esas subjetividades no podrán ser fruto más que de instituciones libres y abiertas, deliberantes y plurales, críticas y comprometidas con la sociedad que las alberga”.<sup>4</sup>

El estudio y la práctica de los principios de la Constitución son algunos de los más importantes medios por los cuales podemos acceder a un ordenamiento social justo. Las normas morales y legales que sostienen un sistema así concebido no alcanzan validez por el sólo hecho de ser formuladas éstas, por el contrario, requieren de esfuerzos cotidianos permanentes para su cumplimiento y realización; lo que sólo es posible en la configuración de lo público, es decir, en la acción del ciudadano. La propuesta de formación de competencias ciudadanas, que se presenta aquí, busca que en las instituciones educativas se puedan identificar y promover los conocimientos y las habilidades, necesarios para que estudiantes y profesores puedan hacer realidad la visión de sociedad presente en nuestra Constitución Política de 1991.

## **2. Educación cívica y educación ciudadana: un complemento necesario**

La ciudadanía es la condición política que nos permite participar en la definición de nuestro propio destino, es algo que o bien se acata o bien se ejerce. Acatar la ciudadanía significa, al menos, tener conciencia de que se hace parte de un orden social e institucional que se encuentra regido por normas de convivencia que nos cobijan a todos, como individuos y como parte de los grupos sociales especí-

---

4 En los lineamientos se señala además, que: “Así mismo, la educación debe comprometerse con llevar al seno de la escuela el debate ético que ha recuperado una gran actualidad, para indagar por el tipo de ciudadanos y de proyecto ético que quiere ayudar a formar, en el proceso de construcción de una sociedad civil fuerte y organizada, cimentada en los valores de la democracia, la justicia, la solidaridad, la paz, el respeto por el medio ambiente, el respeto por los derechos humanos y el desarrollo de los seres humanos, como mínimos para asegurar la convivencia democrática”. (1998: 64)

ficos con los que podemos o no identificarnos. Al acatar la ciudadanía nos hacemos partícipes de una idea de ‘ciudad’ articulada social e históricamente.<sup>5</sup> El acatamiento de la ciudadanía implica una comprensión básica de las costumbres, valores, tradiciones, formas de interacción e intercambio simbólico del lugar que habitamos. Ello a la vez constituye el fundamento de la civilidad.

Ser titular de derechos, vivir en un régimen que se declara democrático, respetar en general las normas y las leyes de la Constitución Política, tener edad para votar en elecciones parlamentarias, son condiciones formales para la ciudadanía, pero no garantizan su ejercicio. Razón por la que debe reconocerse a los menores de edad, a los grupos sociales históricamente excluidos, a los homosexuales y a los extranjeros no nacionalizados, derechos civiles y políticos, que les permitan ser tratados, plenamente, como ciudadanos. y sólo, cuando les represente algún tipo de beneficio o de compensación social, como ciudadanos en condiciones especiales (personas en condición de desplazamiento forzoso, minorías étnicas, refugiados políticos, asilados, inmigrantes, entre otros).<sup>6</sup>

Ser ciudadano activo, por otra parte, significa ejercer con sentido de responsabilidad un rol político, que en buena medida, se define en la participación de proyectos colectivos en los que se hace tangible la idea de la construcción o reconstrucción de un orden social justo e incluyente.

Se pueden reconocer dos formas genéricas y complementarias de ejercer la ciudadanía: una defensiva y otra propositiva. Se ejerce

---

5 Aquí el término ‘ciudad’ no se refiere a grandes centros urbanos, sino de forma particular, al sitio que habitamos y en el que establecemos y mantenemos relaciones interpersonales y, en un sentido más amplio, se refiere al pueblo o nación del cual somos ciudadanos.

---

6 El reconocimiento de las diferencias exige a quienes ejercen el poder, en momentos históricos determinados, no sólo llevar a cabo una valoración subjetiva de la diversidad de formas de vida presentes en otros grupos sociales (particularmente de los que se encuentran en desventaja), sino principalmente, dar respuesta a las exigencias políticas y a las necesidades fundamentales de los grupos minoritarios. Iris Young (1989: 258) denomina ciudadanía diferenciada a la manera como el individuo que hace parte de un grupo social particular, requiere incorporarse a la sociedad política amplia. Esta incorporación implica la defensa de la pertenencia a través del derecho a realizar prácticas sociales vinculantes (de carácter religioso, comunitario, etc.), pero también a través de reivindicaciones políticas y del aumento de su capacidad de autogobierno. En suma, significa orientar su trabajo hacia la superación de las desventajas.



defensivamente la ciudadanía cuando, por ejemplo, se participa pacíficamente en la reclamación, demanda o exigencia de derechos amenazados o efectivamente violados ante instituciones legales y legítimamente constituidas tales como tribunales de justicia. Se ejerce propositivamente la ciudadanía cuando se participa en acciones pacíficas de reforma política y/o normativa para eliminar injusticias o para ampliar las condiciones de equidad social.

Las formas defensivas y propositivas de ejercer la ciudadanía suelen cruzarse a menudo de tal manera, que muchas veces se hacen indistinguibles. Tal es el caso de algunas acciones de tutela a través de las cuales la defensa de derechos fundamentales de individuos específicos define formas de proceder que nos orientan a todos y que se proyectan al beneficio común. La solicitud de un estudiante ante un juez de la República para que el Estado tutele su derecho a la educación, ante la decisión de las directivas de su colegio de expulsarlo injustamente es un buen ejemplo de formas a la vez defensivas y propositivas de ejercer la ciudadanía en la escuela. Es defensiva debido a que busca la defensa y protección de un derecho constitucionalmente amparado y es propositiva, porque produce un mensaje para las instituciones y para la sociedad en general respecto de cómo proceder en el futuro a fin de tomar decisiones justas y actuar de acuerdo con las normas constitucionales.

Ejercer la ciudadanía en la escuela significa que sus actores, esto es, los estudiantes, padres de familia, directivos, docentes y trabajadores, participen activamente en la regulación de la vida social en el contexto escolar respetando y acatando el orden legal y normativo que cobija y orienta las interacciones en la escuela (nos referimos aquí a los Derechos Humanos, a la Constitución Nacional, pero también al Manual de convivencia y a las normas que se construyen en el aula y en la escuela). Ejercer la ciudadanía en la escuela significa también utilizar, cuando así se considere necesario, los mecanismos y procedimientos que garantizan la defensa y promoción de los distintos marcos normativos mencionados (tanto los que pueda proveer la escuela -procedimientos para la mediación y resolución de conflictos-; como aquellos mecanismos que constitucionalmente amparan a todos los ciudadanos Acción de Tutela<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup> La Acción de tutela es un mecanismo que cualquier persona puede usar para solicitarle a un juez la protección rápida y efectiva de sus derechos fundamentales cuando estos son amenazados o violados por una autoridad

Pero el ejercicio de la ciudadanía en la escuela y desde la escuela hacia los demás ámbitos públicos requiere de una educación política que en este caso, se entiende como el desarrollo de competencias ciudadanas. El compromiso que las instituciones educativas (directivos y maestros) están o no dispuestas a asumir al respecto es determinante no sólo para la vida de los estudiantes sino también para el futuro de nuestra sociedad.

Una escuela centrada en la formación política de sus actores ha de distinguir al menos dos niveles del desarrollo pedagógico de la ciudadanía: el primero se refiere a la educación cívica o civilidad y el segundo a la educación ciudadana. La educación cívica consiste, primordialmente, en el aprendizaje de la estructura y funcionamiento de las instituciones y procedimientos de la vida política y al cumplimiento de pactos sociales. Aquí no se trata simplemente de tener buenos modales o de “ser bien educado”, implica un compromiso con la no discriminación y un auténtico respeto por las diferencias. Para Kymlicka (2001: 261) “la auténtica civilidad no significa sonreír a los demás sin que te importe cómo te maltratan [...] Significa, más bien, tratar a los demás como iguales con la condición de que aquellos lo hagan también contigo”. Pero incluso si se es objeto de maltrato, esto no legitima el derecho a responder de la misma manera. En la formación de la civilidad el debido respeto por el otro y el reconocimiento y aprecio de la diversidad permiten contrarrestar la idea de que en la escuela y en la sociedad todos tienen que expresarse de manera homogénea, lo cual tiene poco o nada que ver con la idea de la igualdad. El siguiente cuadro sintetiza los rasgos básicos que la educación cívica y de la educación ciudadana:

pública o por particulares (Véase la Constitución Política de Colombia, artículo 86; decreto 2591 de 1991; decreto 306 de 1992). Otros mecanismos de mediación judicial a los cuales la ciudadanía puede recurrir según el tipo específico de riesgo de vulneración de derechos o situaciones de corrupción son: la Acciones de cumplimiento (Constitución Política, artículo 87), la Acción popular (Constitución Política, artículo 88) y la Denuncia (Código de Procedimiento Penal y Código Penal). Existen también herramientas jurídicas que se orientan a facilitar el intercambio de información entre la administración y la ciudadanía, éstas son: el derecho de petición (Constitución Política, artículo 23), la Audiencia pública (Constitución Política, artículo 273) y la Consulta previa (Constitución Política, artículo 20). Insistimos en la importancia de promover en las instituciones educativas, en general, el estudio de nuestra Constitución, y en particular, el de estos mecanismos y procedimientos. Igualmente, sugerimos desarrollar debates en aula sobre cómo valerse adecuadamente de dichos mecanismos. Una descripción detallada, a este último respecto se encuentra en Alcaldía Mayor de Bogotá (2000).

Niveles diferenciales y complementarios en procesos de formación ciudadana

Énfasis	Enfoque	Actitud y competencia promovida	Tipo de decisiones y acciones en la sociedad
Educación cívica	<b>La civildad:</b> Comportamiento social deseable, según parámetros normativos socialmente convenidos. No discriminación.	<b>Acatar la ciudadanía:</b> Adscripción a un estatus político y jurídico a partir del cual se es sujeto de derechos y deberes.	<b>Ciudadanía mínima:</b> Respeto por las normas y leyes y de los derechos y libertades de los otros. No interferencia.
Educación ciudadana	<b>La ciudadanía activa:</b> Comportamiento social pro-activo en la construcción y cumplimiento de la norma. Acciones solidarias.	<b>Ejercer la ciudadanía defensiva y propositivamente:</b> Consecución de una condición política a través de la acción ciudadana.	<b>Ciudadanía máxima:</b> Ejercicio activo de derechos civiles, políticos y sociales. Deliberación y participación en la esfera pública.

La educación ciudadana, por su parte, propicia la reflexión intencional sobre las finalidades y límites de la esfera política, implica el desarrollo de la capacidad deliberativa y la preparación para la participación responsable en procesos sociales y políticos. Si una persona o grupos de personas no pueden participar en la crítica a las instituciones sociales y en su mejoramiento, incluyéndose aquí la escuela misma, no puede hablarse propiamente de una educación ciudadana. En un sentido jurídico la ciudadanía implica que la persona es portadora de derechos, mientras que en un sentido político la ciudadanía se entiende como una práctica (Zapata, 1997: 70). De esta manera, se diferencia entre la ciudadanía en sentido nominal<sup>8</sup> y la ciudadanía

8 La ciudadanía nominal es la condición política que el Estado otorga a una persona con base en un criterio jurídico - legal. De esta manera, el derecho a participar, por medio del sufragio universal, en la elección de un gobernante requiere, en la mayoría de los países democráticos, ser nacional del país en que se ejerce el derecho al voto, tener 18 años cumplidos o más y un documento que lo constate. Sin embargo, la ciudadanía nominal no garantiza querer ejercer tal derecho o participar activamente en la construcción de la sociedad.

en sentido activo. La educación ciudadana propende por ambas, pero sobre todo, se orienta a la formación de la segunda si lo que la inspira es la idea de participar en la construcción de un sistema y una sociedad democrática.<sup>9</sup>

### 3. Norma, ciudadanía y pedagogía

El concepto de ciudadanía tiene su génesis, en occidente, en una racionalidad ética y política orientada hacia la construcción y el cumplimiento de la norma. La institución educativa puede cumplir el doble papel de educar al ciudadano para que sea capaz de darse a sí mismo la norma -autonomía- (habiendo participado en su construcción o significación) y para que vele por su cumplimiento en la vida pública, esto es, en la regulación de acciones orientadas a la preservación del interés general. Las normas se convierten de este modo en el fundamento de la vida social y de la idea de comunidad cívica.

La comprensión del sentido de las normas y su importancia práctica exige un pensamiento crítico y un criterio moral desde donde juzgar su pertinencia y validez. Quizá esto resulta mucho más notorio cuando se solicita o se exigen razones para impugnarla o derogarla. En estos casos, siempre es necesario presentar motivos o razones que justifiquen de qué modo la modificación o eliminación de una norma protege derechos inalienables de las personas o facilita sus posibilidades de desarrollo. De este modo, basados en un discurso racional, en la idea de la *autoridad de los mejores argumentos*, se definen límites normativos a las acciones humanas (Apel, 1995; Habermas, 1999 y 2002).

---

9 Para Carlos Thiebaut (1998: 278 y s.s.), lo que denominamos sistema democrático se concreta en tradiciones políticas de diverso orden, que suelen encarnar, al menos, dos tipos de instituciones: “la de los ciudadanos dotados de derechos (aquello que en la tradición liberal se refiere a la autonomía privada de los sujetos) y a la de participación de todos en la esfera pública (aquello que, desde la tradición republicana y democrática apunta a la colectiva autonomía pública de los ciudadanos). Por su parte, las instituciones nucleares del sistema democrático se refieren a la división de poderes, a los controles entre ellos, a diversas formas de elecciones por sufragio universal, a un poder legislativo electo, etc.”

Esto nos obliga a distinguir al menos entre dos sentidos de autoridad. Uno de ellos cuando la autoridad se constituye como fin en sí mismo y no requiere justificación alguna más allá de las relaciones de poder establecidas. Desde este tipo de autoridad -autoritarismo- no suelen tolerarse las diferencias, y cuando ello ocurre, se las asimila y adapta a los intereses de quien ejerce el poder. Un sentido de autoridad distinto a éste, implica un proceso de crítica, de debate, de aceptación temporal de alguno de los puntos de vista en disputa, exige una orientación ética, un proceso de legitimación. De lo que se trata, en palabras de Giroux (1998: 120), es de “armar un punto de vista de la autoridad que legitime a las escuelas como esferas públicas democráticas, y a los maestros como intelectuales transformadores que trabajan para hacer realidad sus puntos de vista de comunidad, de justicia social, de delegación de poderes y de reforma social”.

La formación ciudadana depende, en buena medida, del tipo de relación que los actores de la escuela establecen con la norma. Un esquema educativo autoritario puede hacer que las personas obedezcan normas, se sometan a ellas, pero difícilmente puede lograr que las acaten voluntariamente, es decir, que asuman responsabilidad moral con su significado y finalidad. La promoción de la norma suele producirse de manera negativa, esto es, a través de las consecuencias punitivas que se siguen de su no acatamiento, por ejemplo, la retaliación y el castigo. Ello conduce al establecimiento de una relación externalista con la norma, que usualmente se orienta hacia la idea del *control social*, dificultando u obstruyendo la constitución de la autonomía. Por otra parte, una concepción pedagógica así orientada no permite una auténtica legitimación de la norma. Los estudiantes no suelen legitimar lo que se les impone, dado que no lo dotan de un sentido propio, como consecuencia se hace frágil el orden institucional que enmarca la norma. Ésta es entonces la vía paradójica, a través de la cual se debilita todo lo que se pretende fortalecer y se obtiene -a cambio del respeto- resentimiento y rencor.

La formación ciudadana propende por otro tipo de relación con la norma. Se requiere encaminar los esfuerzos pedagógicos hacia la formación de un sentido de responsabilidad a partir del cual el estudiante descubre la importancia de cumplir acuerdos y de asumir las consecuencias que individual y socialmente trae consigo el no hacerlo. Se trata, entonces, de formar para el acatamiento voluntario de la norma pero también para la participación activa en su construcción y reforma. Esta forma de legitimación y validación de la norma per-

mite a los grupos ganar en cohesión social y en la construcción de un sentido de comunidad. En síntesis, si los estudiantes participan en la definición y significación de las normas, podrán valorar su importancia y estarán más comprometidos con su acatamiento. El incumplimiento de las mismas se enfrenta aquí no a través del castigo, sino a través de acciones de reparación del daño producido y de restauración de la comunicación y el equilibrio social y la confianza en el otro.

Este proceso de internalización voluntaria de la norma, de su sentido y valor, propicia la autonomía y promueve la solidaridad. Ésta, podríamos decir, es la vía de la consistencia moral - de la correspondencia entre decisiones y acciones - a través de ella, intencional y explícitamente se reconoce la dignidad del otro y se construyen relaciones basadas en el respeto mutuo y en la reciprocidad.

El siguiente cuadro es una descripción de tipos ideales de significación de la norma en contextos educativos:

Tipos paradigmáticos de relación con la Norma en contextos educativos

Ambiente educativo	Orientación político - educativo	Decisiones y acciones promovidas	Respuesta en la voluntad	Reacción que se privilegia ante incumplimiento	Opción de desarrollo
Autoritario (Vertical e Impositivo)	Control social.	Obediencia irrestricta. Externalidad de la norma.	Sometimiento por imposición.	Castigo. Retaliación.	Heteronomía. Individualismo.
Democrático (Dialógico Crítico - integrador)	Cohesión social en clave de solidaridad e inclusión.	Cumplimiento. Valor personal y social de la norma.	Comprensión de la norma. Acatamiento voluntario. Impugnación o reforma (de considerarse necesario). Sentido de responsabilidad.	Sanción social. Reparación del daño producido. Restauración de la comunicación y la confianza.	Autonomía. Respeto y cuidado del otro.

Vale la pena aclarar que, difícilmente, existen escuelas en las que estos rasgos se produzcan de forma tan polarizada como se describe en este cuadro. Suelen vivirse mixturas e hibridaciones de dichos rasgos, sin embargo, en la mayoría de los casos es posible identificar en la cotidianidad de la vida escolar, a partir de la manera como se regulan las interacciones, que se suele privilegiar más una tendencia que la otra.

Desarrollar competencias ciudadanas en la escuela significa poner pedagógicamente en relación la búsqueda de la autonomía individual con el valor -político- de la solidaridad. Y ello pasa por la voluntad de hacerle frente a toda expresión de irracionalidad - violencia, fanatismo e indiferencia extrema - (Ruiz 2002: 12) y por construir condiciones, relaciones, estrategias y espacios que faciliten el desarrollo del pensamiento crítico, la valoración favorable de la heterogeneidad, el despliegue y la expresión de identidades y la posibilidad del entendimiento.

#### 4. Hacia una ciudadanía incluyente

La ciudadanía se da en la inclusión y en la integración social. Una institución educativa que estigmatiza, somete y humilla a sus miembros impide la consolidación de un proyecto democrático, por más que el documento de su PEI y el discurso de los actores de la escuela esté lleno de buenas intenciones. La educación, se supone, permite, en principio, la integración de todas las personas a la sociedad y la posibilidad de construir sus proyectos de vida y de respetar sus orientaciones de valor.<sup>10</sup> “La educación -señala Giddens (2001:83)- ha de

---

10 Para Agnes Heller, la tarea principal de una sociedad es la construcción de una ética cívica basada en la formación de virtudes. Las virtudes son rasgos del carácter que se adquieren con la práctica y que son considerados ejemplares por una comunidad de personas. La autora aclara, además, que a pesar de que las virtudes se suelen comprender en consideración del sistema de valores vigente en cada época, ello no sucede en todos los casos: “Cuando la jerarquía es un valor, la humildad y la obediencia ciega son virtudes. Cuando la igualdad es un valor, ya no existen virtudes sino vicios. Ciertos vicios y virtudes son constantes. Su constancia indica que están relacionados con ciertas formas constantes de asociaciones y relaciones humanas que siempre se consideran valiosas. La generosidad está generalmente considerada un rasgo de carácter virtuoso, al igual que la justicia. La envidia, la vanidad, el rencor o la adulación, se consideran generalmente vicios”. (Heller, 1998: 219-220)

ser redefinida para focalizarse en facultades que los individuos sean capaces de desarrollar a lo largo de la vida”.

Puede hablarse de ciudadanía incluyente sólo si hay mecanismos, procedimientos, instrumentos y espacios de participación libres de coacción (entendida como negación del otro y como anulación de su capacidad de elección), si se fomenta el debate público sobre los asuntos que afectan los intereses vitales de los actores en la escuela y si la autoridad del mejor argumento puede desplazar al criterio de quien ejerce el poder e impone arbitrariamente su voluntad. Y esto aplica no sólo a las relaciones adulto - niño o profesor - estudiante, sino también a las relaciones entre pares, las cuales muchas veces se establecen de manera desequilibrada pudiendo generarle mucho daño a todos los involucrados. Un ejemplo de esto son las relaciones de intimidación, en las que uno o varios estudiantes maltratan constantemente a un compañero, ante la mirada pasiva o permisiva de los otros.

Una de las tareas de mayor responsabilidad que asume la escuela cuando se encuentra comprometida con el desarrollo de competencias ciudadanas es la creación y/o fortalecimiento de la sociedad civil.<sup>11</sup> La carencia de una sociedad civil activa y deliberativa no habla a favor de un Estado legítimo. Contraria a ella, cuando la sociedad civil tiene un rol protagónico en la construcción de un proyecto de nación, la sociedad se hace más democrática y el Estado más legítimo, además del invaluable complemento que esto representa en sus funciones y tareas. Entendemos, por tanto, que una escuela que orienta su proyecto hacia la formación de sujetos políticos, ciudadanos participativos y propositivos contribuye, en serio, a la construcción de un orden social justo e incluyente.

---

11 Para Charles Taylor (1997: 273) “la sociedad civil existe donde la sociedad como conjunto puede estructurarse por sí misma y coordinar sus acciones a través de asociaciones libres [...]. Podemos hablar de sociedad civil donde quiera que el conjunto de asociaciones puedan determinar o modular significativamente el curso de la política estatal”. Esto hace que la visión abstracta de la sociedad civil se aterrice en prácticas sociales reconocibles en su dimensión pública: la acción de las organizaciones no gubernamentales funcionando en forma de redes de apoyo, las reivindicaciones sociales o laborales de movimientos sociales, así como las peticiones o exigencias de minorías organizadas dan vida propia al concepto de sociedad civil y hacen comprensible su dinámica (Ruiz, 1999: 271). Marchesi y Sotelo (2002: 184) enfatizan que para que exista una colectividad civil fuerte son necesarios valores compartidos y el reconocimiento de derechos y deberes por parte de todos los ciudadanos.



A través del tiempo, la educación ciudadana ha mantenido y actualizado el reto de construir sistemas sociales justos.<sup>12</sup> En nuestra época, esto significa que los niños y jóvenes expresen o desarrollen una preocupación particular por quienes no se encuentran incluidos y para quienes la justicia es apenas una aspiración.<sup>13</sup> Es importante que los estudiantes comprendan la enorme complejidad que encierran las relaciones entre conocimiento, ideología y poder y la manera como el conocimiento es usado por muchos como mecanismo de dominación.<sup>14</sup> De esta manera, se puede propiciar un abordaje comprensivo y crítico del mundo escolar, de sus pretensiones formativas y de sus apuestas políticas.

Los conflictos que se producen en la escuela y que en buena medida son el resultado de la tensión entre autoridad y autonomía también se producen en las relaciones de la escuela con las demás instituciones sociales, a partir, principalmente, de las exigencias que éstas le plantean a aquella. Así, la tensión que se genera entre los actores de la escuela, especialmente entre algunos adultos frente a la participación de los estudiantes en la construcción del manual de convivencia, es similar a la que se genera en las familias a partir de la progresiva conquista de la autonomía de los hijos, esto es, al tiempo que se promueve capacidad de autodeterminación en los niños y jóvenes, se prescribe cómo es que estos deben lograrlo, lo cual resulta claramente contradictorio.

---

12 Tal y como lo ejemplifica el debate actual sobre ciudadanía social. Desde esta perspectiva se hace necesario enfrentar la contradicción entre igualdad política y desigualdad social. Al disminuirse las condiciones de exclusión económica (derechos sociales: trabajo, educación, etc.) a las que están expuestos o sometidos amplios sectores de la sociedad se expanden también las posibilidades de ejercicio de la ciudadanía. Véase el trabajo de Javier Peña (2000) dedicado en buena parte a la discusión de este problema.

---

13 Desde la perspectiva pedagógica de Henry Giroux (1992: 213 y ss.), la racionalidad se entiende como una estructura conceptual que media las relaciones entre las personas -tanto individual como colectivamente-, que define su orientación ideológica no solamente a partir del tipo de cuestionamientos que explicita, sino también del tipo de preguntas que es incapaz de plantear. Por tanto, así como un tipo particular de racionalidad -técnica- legitima el statu quo, otro tipo de racionalidad - emancipatoria - impulsa transformaciones sociales y cambios culturales.

---

14 C. Cherryholmes (1980) considera que el estudio de estas relaciones históricamente ignoradas pasa por la problematización de la condición de clase social y del modelo económico hegemónico.

La valoración positiva del punto de vista del estudiante es propia de una educación ciudadana orientada por enfoques pedagógicos aperturistas. Una escuela aperturista se distingue de otra que no lo es y que no desea serlo, en que la primera le apuesta a la formación de ciudadanos autónomos, tolerantes y solidarios como parte de su proyecto político - pedagógico, mientras que la segunda abandona intencionalmente o deja al azar la responsabilidad civilista de la cohesión social que se supone debe cumplir toda institución en un sistema democrático. No resulta igual para una sociedad tener ciudadanos que desarrollen competencias para cuestionar aquello que les parezca injusto y que busquen transformarlo por vías pacíficas y democráticas que tener personas dispuestas sólo a asumir el rol de consumidor pasivo y reproductor cultural. La pregunta que no se formula en este último caso pero que resulta necesaria para toda institución educativa es: ¿Qué competencias y conocimientos requieren los actores de la escuela para contribuir - de forma individual y colectiva - a la construcción de un orden social justo y equitativo?

Cualquier intento para dar cuenta de esta pregunta implica atender las dimensiones normativas y políticas de las relaciones maestro - estudiante y de las relaciones entre estudiantes, sobre todo, cuando hay desbalance de poder, agresión y maltrato y en las demás instancias y espacios educativos; implica, también, rehacer la relación que unos y otros establecen con el conocimiento en un reto que podría permitirle al estudiante transitar de un modelo imposición y repetición de contenidos a procesos de construcción social, guiados por la iniciativa individual y colectiva y por la creatividad. Ésta es también la vía del pensamiento crítico y del diálogo constructivo en las escuelas.

El análisis de la estructura política de la escuela y de las relaciones sociales en el aula puede orientarse, igualmente, a una reflexión más amplia sobre el funcionamiento de la sociedad, a una mirada detenida a nuestra Constitución Política, a la estructura del Estado y sus relaciones con la sociedad civil. A una reflexión pedagógica de las competencias ciudadanas le viene bien centrarse en el valor de la pregunta, en su capacidad de apertura y en los vínculos afectivos, sociales y políticos que se pueden fortalecer en la comunicación, en el diálogo.

El estudio y la discusión de las complejas relaciones entre escuela - Estado - sociedad permite problematizar el papel que desempeñan y han desempeñado en el orden social las distintas prácticas sociales e ideologías políticas, los modelos de crecimiento económico y las

opciones de desarrollo humano. Todos los esfuerzos por comprender históricamente la configuración de estos factores, sus relaciones y formas de expresión pueden contribuir a dotar de sentidos nuevos a la cotidianidad de la escuela y a significar la experiencia de cada uno de sus actores. De este modo, el desarrollo de competencias para el aprendizaje de disciplinas específicas - tomemos por caso la historia - promueve y complementa el desarrollo de competencias ciudadanas.

Si cada uno se reconoce en el mundo escolar como sujeto histórico también puede valorar sus propias experiencias y reconocer las responsabilidades, potencialidades y límites que su condición de ciudadano le define a sus acciones y el significado que le otorga a sus circunstancias. Es decir, si se entiende que la historia es construida por personas de carne y hueso, y no por héroes míticos, es muy probable que cada uno sienta que puede contribuir a transformar su entorno y, que si no lo hace, puede estar contribuyendo a que se mantengan las injusticias que hay a su alrededor.

# Las Competencias Ciudadanas

---

## 1. Sobre el concepto mismo y sobre los tipos de competencias ciudadanas

Decir qué se entiende por competencias ciudadanas exige dar cuenta de qué se entiende por competencias y explicitar luego cuáles de éstas, posibilitan y propician el ejercicio de la ciudadanía. Abordar el concepto de competencia exige, por su parte, explicitar la relación entre ellas y las realizaciones (actuaciones o desempeños). Aunque los conceptos *competencia* y *realización* se encuentran ligados es necesario diferenciarlos, ello nos permitirá, a la vez, referirnos a la naturaleza cognitiva, emocional y comunicativa de las competencias ciudadanas y a su relación con los conocimientos básicos requeridos para su desarrollo.

El concepto de competencia fija sus raíces en el campo de la lingüística contemporánea, específicamente a partir del trabajo de Noam Chomsky (1978) quien entiende la competencia lingüística como el proceso mental expresado en el uso de un número finito de reglas para disponer de un sistema infinito de oraciones. En la competencia lingüística, el lenguaje está en la mente y no en la sociedad. De esta manera, se hereda no sólo la facultad de la lengua, sino también, principalmente, una gramática universal. Sin embargo, esta manera de entender la competencia no permite establecer conexiones esenciales entre el lenguaje y la comunicación o entre significado y actos de habla (Chomsky, 1977: 71y ss.)

Mientras Chomsky enfatiza en la competencia lingüística y en lo que a su juicio representa sus principales características: innata, universal y abstracta; Hymes (1996) piensa que la competencia es esencialmente comunicativa, lo cual significa que obedece a procesos de aprendizaje, de un lado, y a las condiciones del uso y del contexto, del otro. “Para Hymes el estudio de la adquisición y desarrollo de la competencia comunicativa está encaminada a dar respuesta a los inte-

rrogantes cómo, cuándo, con quién, dónde y en qué forma hacemos uso de los actos del lenguaje” (Quintero, en preparación).

Habermas, por su parte, considera que la competencia comunicativa -la cual incluye a la competencia lingüística-, tiene como principal propósito resolver los interrogantes relacionados con las condiciones requeridas para propiciar el *entendimiento* entre los hablantes. Para él, resultan problemáticas las propuestas que distinguen tajantemente entre competencia y realización: “Como quiera que las competencias únicamente pueden hacerse visibles en formas perceptibles de manifestación, esto es, en virtud de fenómenos de realización, estas propuestas teóricas tropiezan con problemas especiales de medición. Únicamente en la medida en que queden resueltos éstos, pueden aislarse los factores que determinan la realización de las capacidades teóricamente postuladas [...] Sin duda alguna, es una gran simplificación considerar que los juicios morales son una medida de la competencia y las acciones morales una medida de la realización” (Habermas, 2000a: 218).<sup>15</sup>

Si las competencias sólo tienen valor en función del tipo de acción que se realiza, entonces la diferencia entre competencia y realización parecería innecesaria. Sin embargo, la competencia implica un componente de reflexión que prefigura, antecede, recrea, interpreta u orienta la acción.

---

15 Carlos E. Vasco prefiere referirse a *competencias* y *desempeños* enfatizando en la dificultad que se encuentra presente en la distinción: “[...] no puede saberse si alguien tiene una determinada competencia, a menos que logre un desempeño aceptable en tareas específicas relacionadas con ella, y no puede exigirse un buen desempeño a quien no tenga la competencia respectiva. Competencias y desempeños están pues íntimamente relacionados.” (2003: 4). Sobre los diversos usos del concepto de competencia en el campo de la educación vale la pena estudiar el trabajo de Guillermo Bustamante (2003), quien además de problematizar el diseño de las políticas públicas en educación en Colombia a partir de dicho concepto, hace una exhaustiva investigación de sus fundamentos en las ciencias del lenguaje. Marieta Quintero (En preparación) muestra, entre otros aspectos importantes de la discusión sobre competencias, las tensiones que ha generado en Colombia el uso de este término en el campo de la pedagogía y convierte en objeto de análisis las ligerezas y anomalías epistemológicas que han sido objeto de discusión, a partir, principalmente, de la fundamentación y puesta en marcha del proyecto de evaluación por competencias. El estudio de la tensión que genera la relación competencia - evaluación, es complementada, además, con una mirada detenida a otras formas de comprensión de las competencias de significativo impacto en nuestro contexto educativo, a saber: competencia y *saber hacer en contexto* y competencia para *la equidad*.

Procesos tales como identificación, diferenciación y descentración son procesos propiamente cognitivos. Las acciones concretas en las que una persona se identifica con alguien o con algo o en las que esa misma persona se comporta, como si en sus decisiones considerara en serio el punto de vista y las necesidades de los otros, son indicadores de la existencia de procesos cognitivos en los cuales dichas realizaciones se soportan. Las realizaciones permiten inferir la existencia de competencias. Aquí es necesario tener en cuenta, también, las motivaciones de las personas. Tomemos por caso un ejemplo en el que por razones de índole ideológica o por motivos individuales, una persona -llamémosla Carmen- puede ignorar completamente el punto de vista de otra -a quien llamaremos José- y negarse a reconocer sus intereses. Si insistimos en identificar competencia con realización tendríamos que decir que Carmen, con motivo de esta situación, perdió definitivamente la competencia de descentramiento<sup>16</sup> o que la suspendió temporalmente, cuando en realidad lo que pudo haber pasado es que Carmen ha mediado reflexivamente la acción y ha decidido no reconocer a José por las razones que sea del caso considerar, (José se ha comportado de forma violenta e irracional con Carmen). Por lo tanto, Carmen tiene capacidad de descentración pero no siempre la puede o quiere expresar, incluso en 'contextos situados' su capacidad de descentración se relaciona y depende en este caso de su capacidad de discernimiento.

Por supuesto que Carmen podría expresar, o mejor sería decir, llevar a la acción las competencias que se supone posee. Pero lo más interesante de esto es ver cómo median los procesos de socialización (educación explícita, relaciones interpersonales, presión de grupo, expectativas de los otros) no sólo la expresión de nuestras capacidades, sino también la valoración de las mismas. Descentrarse no sólo implica que la persona que tiene esta competencia cree o sabe que la tiene, significa también que otros la pueden reconocer y corroborar. En esa medida no sería exagerado decir que toda competencia tiene carácter cognitivo y significado social.

Este tipo de competencia, entonces, se entiende como capacidad cognitiva potencialmente realizable; por ello, no se puede sim-

---

16 La competencia de descentramiento o *toma de perspectiva* es entendida aquí como la capacidad de comprender el punto de vista que otros tienen sobre una situación. Es ponerse hipotéticamente en la posición del otro (véase la sección sobre competencias cognitivas más adelante en este capítulo).

plemente identificar competencia con realización, se debe más bien explicitar el tipo de convenciones y situaciones a través de las cuales juzgamos que alguien tiene más o menos desarrollada la capacidad de descentración. Nuestros juicios sobre el nivel de desarrollo de las capacidades cognitivas de las otras personas son a su vez un tipo de competencia cognitiva, en este caso capacidad de juicio, que bien puede expresarse a través de la argumentación, o a través de la narración.<sup>17</sup>

Decir que alguien posee una competencia, por ejemplo, una competencia comunicativa como la capacidad de comunicarse asertivamente o la capacidad de deliberar, significa que existen buenas razones para creer que dichas competencias *orientan o pueden orientar su acción*. La palabra 'poseer' se utiliza aquí sólo en sentido metafórico, nadie posee realmente una competencia, al menos no de la misma manera que se puede poseer un reloj o un libro. Poseer una competencia se parece más a poseer un saber específico o un sentimiento favorable hacia alguien, los cuales como sabemos deben actualizarse permanentemente. En el momento en que cambian los intereses de las personas o las condiciones y exigencias del entorno cambian también los criterios a través de los cuales juzgamos que una competencia es o no necesaria. La capacidad de obediencia irrestricta y de sumisión a la autoridad que siguen promoviendo muchas escuelas no representa hoy, precisamente, un tipo de competencia que posibilite el ejercicio de una ciudadanía activa. Las nuevas relaciones entre sujeto, cultura y entorno exigen redefinir los criterios morales para juzgar la acción de las personas y concepciones pedagógicas para sustentar sus competencias.

---

17 Para Carlos Vasco (2003: 4) Una *competencia* puede describirse brevemente como un saber-hacer flexible que puede actualizarse en distintos contextos, o también como la capacidad de usar los conocimientos en situaciones distintas de aquellas en las que se aprendieron; pero estas descripciones dejan por fuera aspectos tan importantes como el monitoreo de la propia actividad, la comprensión del sentido que tiene, de las razones para llevarla a cabo y de sus implicaciones éticas, sociales, económicas y políticas. Por esto, una competencia puede describirse más precisamente como un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, comprensiones y disposiciones cognitivas, metacognitivas, socioafectivas, y psicomotoras apropiadamente relacionadas entre sí para facilitar el desempeño flexible, eficaz y con sentido de una actividad o de cierto tipo de tareas en contextos relativamente nuevos y retadores."

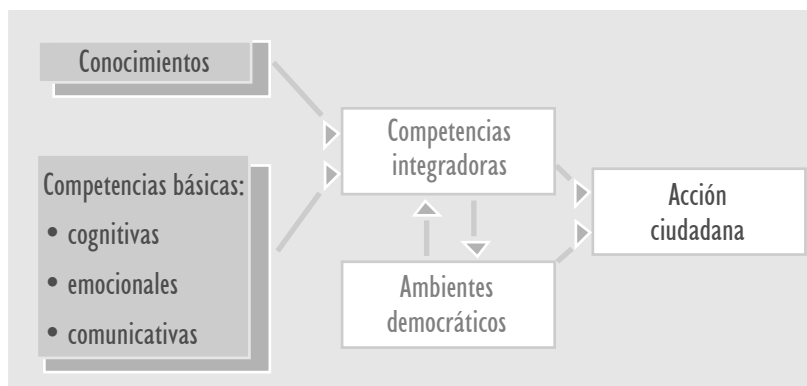
Al referirnos a las competencias emocionales o a las competencias comunicativas establecemos una relación directa o indirecta con competencias lingüísticas y con competencias cognitivas. En el caso de las competencias emocionales se alude a la capacidad de sentir y expresar emociones, afecto por otros, sentimientos de respeto, etc., y al referirnos a las competencias emocionales, como parte de competencias ciudadanas, esas emociones y sentimientos se enlazan o deben enlazar con un sentido moral y político de la acción individual. Por lo tanto, no se trataría simplemente de la capacidad de orientar nuestras acciones, en consideración a sentimientos, sino específicamente, en relación con los sentimientos del otro, en relación con el respeto del otro y el reconocimiento de sus peculiaridades, es decir, de todo aquello que permita la convivencia pacífica; la participación y responsabilidad democrática; y la pluralidad, identidad y valoración de las diferencias.

Las competencias ciudadanas se evidencian en la práctica, en el ejercicio de la ciudadanía. La acción ciudadana (ejercida de manera autónoma y no por imposición de otros) es el objetivo fundamental de la formación ciudadana. Sin embargo, para llevar a cabo una acción ciudadana es importante tener dominio sobre ciertos conocimientos, haber desarrollado ciertas competencias básicas y estar en un ambiente que favorezca la puesta en práctica de estas competencias. Por esta razón, la formación para la ciudadanía, así como cualquier evaluación que se haga de su alcance, debe tomar en cuenta tanto la acción misma, los conocimientos y las competencias básicas que le subyacen, así como el contexto en el que ocurren estas acciones.

Definimos aquí competencias ciudadanas como 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. En esta sección describimos con mayor detalle estas competencias. Adicionalmente, se hace mención a los contextos o ambientes democráticos, que favorecen su puesta en práctica. La figura 1, resume la manera como consideramos que estos componentes se relacionan entre sí para permitir la acción ciudadana.



Figura 1. Dimensiones fundamentales para la acción ciudadana



### • *Competencias cognitivas*

Las competencias cognitivas son las capacidades para realizar diversos procesos mentales. En este caso, capacidades para llevar a cabo procesos que favorecen el ejercicio de la ciudadanía. Una de éstas es la habilidad para tomar diversas perspectivas o, en otras palabras, para ponerse mentalmente en la posición del otro. Esta competencia favorece tanto la convivencia pacífica como la participación democrática y la pluralidad y valoración de las diferencias. Lograr acuerdos de beneficio mutuo e interactuar en forma colaborativa con otras personas, por ejemplo, es mucho más probable si se logra comprender los distintos puntos de vista presentes en una situación particular. En este mismo sentido, la pluralidad y valoración de las diferencias requiere de la capacidad de comprender y reconocer sincera y auténticamente otras formas de ver el mundo.

Robert Selman (1980) ha mostrado que la capacidad para tomar diversas perspectivas se desarrolla desde un nivel egocéntrico en el que un niño no se da cuenta que otras personas tienen perspectivas distintas a las suyas, hasta niveles más complejos y elaborados en los que una persona es capaz de descentrarse e imaginarse los distintos puntos de vista involucrados en una situación específica y puede integrarlos coherentemente, por ejemplo, imaginando alternativas en las que todas las partes sean tenidas en cuenta e inclusive, puedan quedar satisfechas. Según Selman, los programas educativos que promueven que los estudiantes tengan que, constantemente, tomar dis-

tintas perspectivas sobre situaciones ficticias o reales pueden lograr un impacto sustancial en el desarrollo de esta competencia *cognitiva*.

Kenneth Dodge (1990) ha señalado otras competencias que son fundamentales para la convivencia social y ha encontrado que los niños, y jóvenes recurren fácilmente a comportamientos agresivos cuando éstas no están del todo desarrolladas. Una de ellas es la capacidad para interpretar adecuadamente las intenciones de los demás. Cuando no está lo suficientemente desarrollada las personas pueden suponer erróneamente que los demás tienen la intención de hacerles daño, inclusive cuando no hay información suficiente para llegar a esa conclusión. Esto sucede, por ejemplo, cuando un niño es empujado por detrás y piensa inmediatamente que lo empujaron a propósito inclusive, cuando la situación es ambigua y existe la posibilidad de que simplemente haya sido un accidente. Otro ejemplo frecuente es cuando alguien ve a otros reírse y cree que se están burlando de él o ella. Se ha encontrado que este problema de interpretación cognitiva, llamado académicamente el *sesgo hostil en la atribución de intenciones*, está asociado con los altos niveles de agresión que se presenta en nuestras escuelas (Chaux 2003).

Otra de las competencias cognitivas que resultan fundamentales para el ejercicio de la ciudadanía es la capacidad de imaginarse distintas maneras de resolver un conflicto o una problemática social. Algunas investigaciones han mostrado que cuando esta competencia no está bien desarrollada las personas suelen recurrir más, fácilmente, a resolver las diferencias por la vía de la fuerza y la agresión. Ronald Slaby y Nancy Guerra (1988), por ejemplo, encontraron que los adolescentes que sólo pueden imaginarse una o dos maneras de resolver una situación conflictiva recurren más rápidamente a la agresión que aquellos que pueden imaginarse tres o más alternativas ante la misma situación. Diversos programas educativos que buscan promover formas pacíficas de enfrentar conflictos, proponen estrategias para generar alternativas creativas, como por ejemplo la lluvia de ideas que se menciona en algunas de las actividades sugeridas en la parte B de este libro.

Además de ser capaz de generar variadas alternativas de solución frente a una situación difícil, un ciudadano debe, además, desarrollar la capacidad de evaluar de forma ecuánime las opciones de las cuales dispone. Una competencia cognitiva central en este proceso de evaluación es la capacidad de considerar las distintas consecuencias que se puedan desprender de cada opción. Consecuencias a corto,

mediano o largo plazo tanto para sí mismo, como para personas cercanas, lejanas, o inclusive para el medio ambiente. Slaby y Guerra (1988) afirman que con suficiente práctica, los niños, y en general cualquier persona puede desarrollar esta competencia y aprender a utilizarla en cualquier situación de la vida, especialmente, cuando están frente a decisiones importantes.

El pensamiento crítico es una de las competencias cognitivas más relevantes para el ejercicio de la ciudadanía. En este caso se trata de la capacidad de cuestionar y evaluar la validez de cualquier creencia, afirmación o fuente de información, así como de las dinámicas y relaciones de poder presentes en la sociedad. Esta capacidad cognitiva también le permite a una persona cuestionarse a sí mismo, a sus propias creencias y decisiones.

Lawrence Kohlberg resaltó la importancia del desarrollo moral en el proceso de educación para la democracia.<sup>18</sup> De hecho, su teoría del desarrollo moral se basa en el desarrollo del juicio moral, algo que se puede considerar una competencia cognitiva. Sus investigaciones y en general su teoría privilegia la competencia cognitiva sobre las competencias comunicativas y emocionales.<sup>19</sup> Más adelante, volveremos sobre esto. Hoy en día es claro que las competencias cognitivas son fundamentales, pero que no son suficientes para la acción.

### • *Competencias comunicativas*

Según Habermas (2001: 65) la capacidad de conocimiento, lenguaje y acción que se encuentran en la base de toda competencia se forman en un enfrentamiento, a la vez constructivo y adaptativo del sujeto con su entorno. Aquí el entorno debe entenderse, principalmente, como entorno social, esto es, como una realidad simbólica a la cual se accede comunicativamente y de la que hacen parte los

---

18 Véase principalmente Kohlberg y Reimer (2002)

---

19 Un análisis de la influencia de Kohlberg en la educación moral puede verse en el trabajo de Jaime Yañez y Angélica Fonseca (2004). En este texto se presentan las formulaciones iniciales de la teoría del desarrollo moral de Kohlberg; las variaciones que el autor a través del tiempo incorpora a su modelo; las diferencias fundamentales entre sus propuestas y otras teorías sobre la educación moral; así como una discusión sobre los interrogantes que la teoría deja abiertos y los problemas que no resuelve.

sujetos capaces de lenguaje y acción, las instituciones, las tradiciones, los valores culturales, las costumbres y las acciones humanas.

La competencia comunicativa se puede entender como la capacidad del sujeto de acceder a una realidad simbólica compartida, esto es, de actuar socialmente, de participar en sistemas de interacción y de enfrentar y solucionar problemas interpersonales. Desde una perspectiva evolutiva puede decirse que la competencia comunicativa se desarrolla de forma paralela y complementaria con las competencias lingüística y cognitiva. Así, en tanto que la competencia cognitiva se construye, prioritariamente, en relación con los objetos de la naturaleza, las competencias lingüística y comunicativa se forman en el trato entre sujetos socializados (Habermas, 2001: 167). Sin embargo, mientras la competencia lingüística se relaciona más con la intersubjetividad que implica poseer un lenguaje, la competencia comunicativa se orienta, mayormente, a la normatividad de la sociedad, esto explica su carácter moral. En las representaciones, argumentaciones, juicios y narraciones la competencia comunicativa establece un vínculo entre lo cognitivo y lo lingüístico.

La competencia comunicativa entendida como capacidad de generar acción a través del lenguaje se despliega en dos niveles, en el nivel de *contenido comunicado*, esto es, sobre aquello que es necesario entenderse, y en el nivel *intersubjetivo*, referido a las relaciones interpersonales, que le permite a las personas entenderse entre sí. Para Habermas no sólo podemos comunicar contenidos, sino también el sentido en el que se usan los contenidos comunicados. (2001, 173).<sup>20</sup>

Vivir en sociedad exige esforzarse por comunicarse con otros de maneras efectivas. Entre más competentes seamos para comunicarnos con los demás más probable es que podamos interactuar de manera constructiva, pacífica y democrática. Las competencias comunicativas se entienden aquí como las habilidades que nos permiten como ciudadanos entablar diálogos constructivos, comunicar nuestros puntos

---

20 Habermas se refiere a una doble estructura del habla, que en su constitución necesariamente alude a la esfera de la moral y en este caso podríamos decir también que a la esfera ciudadana. Esta estructura depende de "La diferenciación entre la relación interpersonal que hablante y oyente entablan y el contenido proposicional acerca del que se entienden, significa que, por una parte, se produce una conexión sistemática entre acción comunicativa y conocimiento y que, por otra, el lenguaje se autonomiza como medio con características especiales frente a la realidad social de los valores y las normas"

de vista, posiciones, necesidades, intereses e ideas, en general, y comprender aquellas que los demás ciudadanos desean comunicar.

Las competencias comunicativas que en esta propuesta se hallan en la base -junto con los conocimientos, las competencias cognitivas, las competencias emocionales- de las competencias ciudadanas toman en consideración el contexto histórico-cultural y social de nuestras escuelas. Se entiende, además, que es este tipo de competencias las que nos permiten participar en la construcción de lo público, ya que es justamente en este ámbito donde se despliega la capacidad del sujeto de comprender y diferenciar entre perspectivas ideológicas y orientaciones políticas, pero también es allí donde se pueden construir significados compartidos y derroteros comunes.

Una de las competencias comunicativas fundamentales para poder construir una sociedad dialogante e incluyente es la de saber escuchar a los demás.<sup>21</sup> Escuchar de manera activa implica no sólo estar atento a comprender lo que los demás están tratando de decir, sino también demostrarles que están siendo escuchados. Esto puede suceder de diversas maneras, por ejemplo, demostrando atención con el lenguaje corporal o evitando interrumpirlos mientras hablan. Otra de las maneras más efectivas para hacerle saber a los demás que están siendo escuchados es el *parafraseo*, que consiste en repetir en las propias palabras lo que dicen para asegurarse que están entendiendo correctamente lo que los demás están tratando de decir (por ejemplo, usando expresiones como, “entonces, lo que me estás queriendo decir es que...”). Así, los otros pueden reaccionar señalando que sí es eso lo que están queriendo decir, o indicar que no y aclarar de nuevo su posición. La escucha activa es una competencia comunicativa que los niños pueden aprender a poner en práctica desde temprano en la vida. Es una competencia que no sólo favorece la comprensión de las ideas de los otros, sino que también permite que se establezca un verdadero ambiente de diálogo debido a que cuando alguien se siente escuchado está más dispuesto a escuchar a los demás.

Escuchar activamente implica también un interés auténtico por comprender al otro. Es decir, no se limita simplemente a seguir automáticamente unos pasos o a hacerle creer al otro que está siendo

---

21 Para mayor información sobre el tema de escucha activa puede consultarse la página: [www.colorado.edu/conflict/peace/treatment/active1.htm](http://www.colorado.edu/conflict/peace/treatment/active1.htm)

escuchado. Escuchar activamente implica estar dispuesto a encontrar en el otro, perspectivas distintas a las propias, a no dejarse llevar por prejuicios y estereotipos y a no asumir que se entienden completamente las intenciones detrás de las acciones del otro.

Otra competencia comunicativa fundamental en una sociedad que busca promover la participación democrática y la convivencia pacífica es la asertividad. Esta es, la capacidad para expresar necesidades, intereses, posiciones, derechos e ideas propias de manera clara y enfática, pero evitando herir a los demás o de ir en detrimento de la relaciones interpersonales.<sup>22</sup> La asertividad es necesaria, por ejemplo, para poder manifestar un desacuerdo, o responder ante una ofensa, de tal forma que los demás no se sientan agredidos. Muchos niños, y adultos creen que frente a una ofensa sólo hay dos opciones: dejarse o responder agresivamente. La asertividad es una tercera alternativa por medio de la cual las personas pueden ponerle freno a la ofensa sin tener que recurrir a la agresión. También permite responder de manera no agresiva frente a las situaciones de injusticia o maltrato que las personas observen a su alrededor, no sólo las que sufren directamente. En suma, se trata de una competencia que no solamente facilita la comunicación clara y directa entre las personas sino que contribuye a que se respeten tanto sus derechos como los de los demás.

Finalmente, las competencias comunicativas no se limitan al lenguaje verbal. La capacidad de expresión por medio del lenguaje no-verbal, y de expresiones artísticas como la pintura, la escultura, el teatro, la fotografía y la música, entre otras, son competencias comunicativas fundamentales en la formación ciudadana. Éstas amplían el espectro y las posibilidades de comunicación con los demás, abren opciones de expresión y reconocimiento de las propias identidades y favorecen la capacidad de comprender al otro de una manera más profunda. Además, pueden llegar a ser motivantes y significativas en la vida de las personas y en especial de los niños, y jóvenes. En últimas, son fundamentales para la formación y el ejercicio de la ciudadanía.<sup>23</sup>

---

22 Véase al respecto Lange, A. J. & Jakubowski, P. (1980).

---

23 Véase Lleras y Trujillo (2004).

El desarrollo de competencias comunicativas posibilita en el mundo escolar la significación social del conocimiento y el análisis de su relevancia, en términos, de desarrollo humano y posibilidades de futuro - de apertura -, posibilita también la evaluación de las relaciones interpersonales. Es a través del desarrollo de competencias comunicativas que podemos negociar significados, expresar nuestros intereses y reconocer los de los demás, valorar los desacuerdos, establecer compromisos y construir acuerdos.

### • *Competencias emocionales*

Los sentimientos y las emociones han sido objeto de análisis de distintas disciplinas de las ciencias sociales. En el campo de la filosofía, por ejemplo, David Hume fue uno de los primeros pensadores en destacar la importancia de los sentimientos morales en la constitución de la moralidad.<sup>24</sup> Defiende que no existen determinaciones o conclusiones morales en las que no se hallen presentes la razón y el sentimiento (Hume, 2003: 33) aunque, es el sentimiento el que le define un fin benéfico a la razón. Tal énfasis es el que expresa en la siguiente cita:

“En general, pues, parece innegable que nada concede más mérito a una criatura humana que el elevado sentimiento de benevolencia, y que, en una parte, por lo menos, de su mérito, surge su tendencia a estimular los intereses de nuestra especie y a otorgar felicidad a la sociedad humana. Dirigimos nuestras miradas a las saludables consecuencias de semejante carácter y disposición y todo lo que tiene una influencia de este modo benigna y promueve a un fin tan deseable es contemplado con placer y satisfacción. Las virtudes sociales nunca son consideradas sin pensar en sus tendencias benéficas ni son tenidas por estériles o infructuosas. La felicidad de los hombres, el orden de la sociedad, la armonía de la familia, la ayuda mutua de los amigos son siempre consideradas como resultado de su benévolo dominio en el corazón de los hombres”. (Hume, 2003: 43)

Peter Strawson (1985) -desde una perspectiva contemporánea- destaca el papel de los sentimientos morales en nuestra pertenencia a comunidades humanas. Para Strawson estos sentimientos son *actitudes reactivas* a nuestras propias decisiones y acciones y a las de los

---

24 Las reflexiones de Hume, al respecto, fueron publicadas a mediados del siglo XVIII. Una interesante reconstrucción de las perspectivas de Hume y de Hutcheson (otro importante precursor de la teoría de los sentimientos morales), se encuentra en Alasdair MacIntyre (1994).

demás. Los sentimientos morales toman en consideración que una persona tiene el derecho general a ser respetado como ser humano y a quienes los seres humanos en general exigen ese mismo derecho. Si bien la justificación de las acciones y decisiones morales es el principal recurso de una ética racional, los sentimientos morales son su fundamento.<sup>25</sup> La vida moral ocurre entre la razón y los sentimientos, entre el deber y el querer. Al respecto Tugendhat (1990: 4,13) arguye que “Para comprender lo que significa hacer un juicio de deber moral, debemos explorar las conexiones con otros juicios y también con sentimientos [...] No podemos vincular las normas morales con algo en los cielos. ¿Y no es correcta la vinculación entre querer y obligación? Es artificial pensar que la moralidad es algo que está fuera de aquí y que ella no depende de nosotros, de cada uno de nosotros, de nuestros deseos”.

Los sentimientos morales y las emociones también son objeto de estudio de disciplinas como la Psicología y la Educación. Abordar el análisis de las emociones, en términos, de competencias ha resultado, como se verá a continuación, especialmente prolífico en estos campos de conocimiento.

Entendemos aquí las competencias emocionales como las capacidades necesarias para identificar las emociones propias y las de los otros y responder a ellas de forma constructiva. En los últimos años, las competencias emocionales han recobrado un rol fundamental en las propuestas educativas alrededor del mundo, en gran parte porque muchos estudios han demostrado que la formación cognitiva no es

---

25 Los sentimientos se encuentran asociados a las exigencias o demandas que uno mismo hace a los demás ( “siento resentimiento o siento gratitud por la forma como *p* me trató”); a las exigencias o demandas que los demás le hacen a uno mismo (“siento remordimiento o siento orgullo por la manera como he actuado con *p*”); y a las exigencias y demandas que otros hacen a terceros ( “siento indignación o siento admiración por la manera como *p* se comporta con *q*”). En todos los casos, se trata de *nuestras reacciones emocionales* ante nuestras propias actuaciones (o posibilidades de actuación) o las de los otros. Reacciones que suponemos experimentan (o pueden experimentar) todos los seres humanos. Para Strawson (1995: 63), plantear la exigencia de respeto implica prácticamente una competencia: “Demandar es tener la propensión a tales actitudes. A diferencia de la adopción de actitudes objetivas, adoptar estas otras no entraña que a su objeto no se le considere miembro de la comunidad moral. La suspensión parcial de la buena voluntad que conllevan estas actitudes, la modificación que *ellas* entrañan de la demanda general de que al otro debería ahorrarsele, si es posible, el sufrimiento es, más bien, la consecuencia de que se le *sigue* considerando miembro de la comunidad moral; sólo que como miembro que ha llevado a cabo una ofensa a pesar de las demandas que se le hacían”.



suficiente para lograr un impacto sobre la vida en sociedad. Investigaciones sobre el funcionamiento del cerebro, por ejemplo, algunas de las cuales han sido realizadas por Antonio Damasio (1994) y su grupo, han mostrado que las limitaciones en las competencias emocionales pueden llevar a graves problemas de adaptación social inclusive cuando los procesos cognitivos y de lenguaje se mantienen intactos.<sup>26</sup>

Aquí se consideran principalmente dos tipos de competencias emocionales, las de *identificación y manejo de las propias emociones*, y las de *identificación y respuesta empática ante las emociones de los demás*. Las primeras buscan que las personas sean capaces de tener cierto dominio sobre las propias emociones. No se trata de hacer desaparecer las emociones. Esto no es posible ni deseable. En cambio, se trata de que cada persona pueda comprender sus propias emociones y tener control de sus respuestas a las mismas.

El manejo de las emociones propias es importante dado que perderlo puede conducir a que las personas, se hagan daño a sí mismos o le hagan daño a otros. Cuando el miedo domina a una persona, por ejemplo, es muy probable que la paralice y no la deje actuar, impidiéndole que busque alternativas para enfrentar y superar la situación a la que está siendo sometida. Por otro lado, una ira incontralada puede llevar a que las personas recurran fácilmente a la violencia, haciéndole mucho daño a otros, a las relaciones que tienen con los demás, y a sí mismos. Frecuentemente las consecuencias negativas que ello puede tener para cada individuo se podrían evitar si las personas tuvieran un manejo adecuado de sus emociones. Esto es, si se desarrollan adecuadamente competencias emocionales.

La identificación de las propias emociones es un requisito fundamental para lograr un manejo adecuado de éstas. Tener la capacidad de interpretar los signos corporales asociados con diversas emociones, nombrar la emoción o emociones que se están sintiendo, identificar sus distintos niveles de intensidad y aprender a distinguir el tipo de

---

26 En la propuesta de Howard Gardner (1997), tanto la inteligencia intrapersonal como la interpersonal se refieren en gran parte a procesos emocionales. Véanse también el estudio de Nancy Eisenberg (2000) sobre el papel de las emociones en el desarrollo moral y el trabajo de Daniel Goleman (1996) sobre inteligencia emocional. Aunque en este último caso se trata de un trabajo que carece de la rigurosidad científica de otras propuestas mencionadas aquí, sin embargo, ha sido muy influyente en la discusión actual sobre el tema.

situaciones que usualmente generan reacciones emocionales particulares, facilita el manejo adecuado de las emociones. Adicionalmente, el manejo de las emociones propias implica el uso de estrategias de autoregulación que pueden variar de persona a persona. En la parte B de este libro presentamos algunos ejemplos de actividades que pueden ayudar a desarrollar este tipo de estrategias de manejo.

El segundo tipo de competencias emocionales que hemos propuesto es la identificación y respuesta empática ante las emociones de los demás. La empatía es la capacidad de sentir algo parecido o compatible con lo que puedan estar sintiendo otras personas. Para esto es fundamental poder identificar y nombrar adecuadamente los estados emocionales de los otros. Pero la empatía no se limita solamente a la identificación cognitiva de las emociones de los demás. La empatía requiere también involucrarse con los estados emocionales de otras personas. Es poder sentir y compartir el dolor ajeno, o su alegría.

La empatía es fundamental para la convivencia en sociedad. Martin Hoffman (2002), por ejemplo, ha mostrado que la empatía contribuye a que las personas se preocupen por ayudar a quienes lo necesitan, eviten herir a otros física o psicológicamente, o busquen el perdón y la reconciliación con otros cuando se dan cuenta que han hecho daño. En Colombia, algunos trabajos de Enrique Chau (en preparación) y de Adriana Cepeda (2004) han mostrado que los niños o adolescentes más agresivos, son también los que demuestran menos empatía y dicen no sentirse mal al agredir a otros.

La empatía es la base para otras emociones llamadas emociones morales como el orgullo que se siente al hacerle el bien a otros (al sentirse buen ciudadano, por ejemplo), la culpa al no hacerlo (o al hacerle daño a otros), o la compasión frente a quienes están en situaciones difíciles. Algunas investigaciones como las realizadas por Cristina Villegas (2002: 10), muestran que las emociones morales están más directamente relacionadas con la acción que las competencias cognitivas con el juicio moral.

La competencia emocional para responder con empatía frente a las emociones de los demás se puede aprender y desarrollar desde muy temprano en la vida. Hoffman (2002) ha mostrado que inclusive desde el momento del nacimiento hay algunos indicios de respuesta empática en los bebés. Estas respuestas empáticas se desarrollan de maneras más consistentes a partir del segundo año de vida. Lo fundamental es que los niños tengan experiencias que consoliden este desa-

rollo. Hoffman ha propuesto que los momentos en los que los niños agreden a otros son oportunidades para el desarrollo de la empatía. En ese caso, lo mejor que pueden hacer los adultos es ayudarles a ver lo que otros están sintiendo como resultado de su acción. Estas oportunidades, en cambio, se pueden perder si la respuesta de los adultos es solamente el castigo o la amenaza del castigo, y aún peor, si el castigo es físico.

Otro aspecto fundamental para el desarrollo de la empatía son las relaciones afectivas. Quienes han vivido relaciones cercanas en las que han recibido cariño y atención, especialmente por parte de los cuidadores principales, tienen mayores posibilidades de aprender a reconocer y compartir las emociones de los otros. En cambio, la empatía se dificulta entre quienes han sido víctimas de abuso o de negligencia y abandono.<sup>27</sup> Esto resalta la importancia de promover relaciones de cuidado entre docentes y estudiantes, especialmente durante el preescolar y los primeros años de primaria y, en particular, para aquellos estudiantes que no han experimentado relaciones afectivas en sus hogares.<sup>28</sup>

Finalmente, la empatía no se limita solamente a la respuesta emocional frente a las emociones de otros seres humanos. La empatía también es importante en la relación con los animales. Es decir, los niños, y también los adultos pueden aprender a involucrarse emocionalmente con los estados emocionales de los animales. Por ejemplo, pueden llegar a sentir dolor o rabia frente al dolor que puedan estar sintiendo animales maltratados. Este involucramiento empático favorece el cuidado y la preocupación por el bienestar de los animales y, según estudios recientes, también el cuidado y la preocupación frente a los seres humanos.

---

27 Los estudios adelantados por Sroufe (1984 y 2000) han mostrado que: “Los niños que han tenido historias de seguridad y que han experimentado un cuidado sensible y un afecto decidido valoran las relaciones con otros niños, disfrutan estar con ellos y muestran preocupación y consideración por su bienestar. Se ha observado que inician más a menudo las interacciones y responden a las propuestas de los demás con entusiasmo y afecto positivo (y menos frecuentemente con afecto negativo), a diferencia de los niños con historias ansiosas”.

---

28 Véase Chaux, Daza y Vega (en prensa).

### • **Conocimientos**

Los conocimientos se refieren a la comprensión de información, procedimientos, estrategias y contenidos que necesitan las personas para el ejercicio de la ciudadanía. Por ejemplo, para resolver conflictos pacíficamente en la escuela es necesario conocer alternativas a la violencia o para poder participar en un sistema democrático es necesario conocer los mecanismos de participación existentes en la sociedad. Algunos de los tópicos básicos sobre los cuales sería valioso promover conocimientos en la escuela - teniendo en cuenta sus distintos niveles de generalidad - son:

- Derechos Humanos fundamentales.
- Constitución Política y estructura del Estado colombiano.
- Mecanismos, procedimientos e instancias de participación democrática.
- Organización, estructura y sentido del Gobierno Escolar.
- Estrategias y mecanismos para la resolución de conflictos.

Sin embargo, adquirir conocimientos en estos tópicos no garantiza ponerlos en práctica. Conocer bien los mecanismos de participación en un sistema democrático no lleva a que automáticamente se utilicen, aun cuando no conocerlos sí hace más probable que no se participe. Puesto que los conocimientos son necesarios, pero no suficientes, la formación ciudadana no se puede limitar a la adquisición y dominio de conocimientos como ocurre en buena parte de nuestras instituciones educativas en el país.

El conocimiento de los derechos fundamentales es uno de los aspectos centrales en la formación ciudadana. Saber qué derechos tienen las personas, conocer los diversos mecanismos que se han creado en nuestro contexto para su protección y saber cómo usar esos mecanismos facilita al ciudadano el ejercicio de sus derechos.<sup>29</sup> Si queremos que estos mecanismos constitucionales sean aprovechados de la mejor manera, es fundamental que todos los estudiantes descubran su importancia y sentido, que aprendan en qué casos pueden recurrir a ellos y cómo hacerlo de forma efectiva.

---

<sup>29</sup> Uno de esos mecanismos, como se indicó anteriormente, es la Acción de tutela.

De la misma manera, es fundamental que los estudiantes conozcan y, en principio, sepan usar los mecanismos de participación tanto en el nivel micro, por ejemplo, el gobierno escolar, como en el macro, por ejemplo, las distintas alternativas de participación y representación política para proponer leyes. Esto ayuda a que las personas comprendan de qué maneras pueden usar los procedimientos, instrumentos y mecanismos democráticos existentes para contribuir a la construcción de una sociedad más justa e incluyente. Aunque estos conocimientos no son suficientes, sí son muy importantes para la acción ciudadana.

- ***Competencias integradoras***

Las competencias integradoras son aquellas competencias más amplias y abarcadoras que, en la práctica, articulan los conocimientos y las competencias cognitivas, emocionales y comunicativas. Por ejemplo, la capacidad para manejar conflictos, pacífica y constructivamente, requiere de ciertos conocimientos sobre las dinámicas de los conflictos, de competencias cognitivas como la capacidad de generar opciones creativas ante una situación de conflicto, de competencias emocionales como la capacidad de autorregulación y de competencias comunicativas como la capacidad de transmitir asertivamente intereses particulares, teniendo cuidado de no agredir a los demás. El ejercicio de la ciudadanía implica tanto del desarrollo de competencias básicas como de la integración de éstas en la toma de decisiones y en la orientación de la acción.

Una de las competencias integradoras más relevantes en el ejercicio ciudadano es la capacidad para tomar decisiones morales. Las decisiones morales se caracterizan por conciliar los intereses propios con los de los demás. La consideración por los otros, se refiere a buscar que las acciones propias beneficien a los otros, o que por lo menos no los afecten negativamente. Sin embargo, esto no necesariamente significa que las personas deban renunciar a sus propios intereses o necesidades. En ese sentido, las decisiones morales no tienen por qué reflejar necesariamente un altruismo extremo.

En primer lugar, la decisión moral requiere de la capacidad para analizar las perspectivas e intereses de todas las personas involucradas en una situación específica - situación que puede o no ser conflictiva -, para lo cual es necesaria la competencia cognitiva de toma de perspectiva. Además, es importante ser capaz de generar distintas opciones de acción y analizar las consecuencias que tendría cada una de ellas para

sí mismo y para los demás. Estas corresponden a las competencias de generación de alternativas y consideración de consecuencias.<sup>30</sup>

Este tipo de competencias de corte cognitivo permite que una situación sea analizada de manera compleja, lo que en principio facilita juicios morales elaborados sobre las distintas opciones de decisión. El juicio moral se refiere al análisis y exposición de las razones por las cuales algo es considerado bueno o malo, justo o injusto, correcto o incorrecto. Según Kohlberg (1984), un juicio o razonamiento -a través del cual se justifica que algo está bien o que está mal- refleja un adecuado nivel de desarrollo moral si comporta capacidad de descentración y autonomía en el sujeto que lo emite. Se trata entonces de contar con razones para decidir por sí mismo lo que es más justo para todos y no por la tendencia que describe el comportamiento de la mayoría o por sometimiento a imposiciones externas. En segundo lugar, las razones que corresponden a un juicio moral deseable implican la capacidad de abstraerse de situaciones concretas y de tomar en cuenta las perspectivas de las demás personas y de la sociedad en general.

Este tipo de proceso se ejemplifica en el comportamiento de una persona que actúa guiado por la regla de oro expresada en la tradición judeo-cristiana como: *“no hagas a nadie lo que no quisieras que otros te hicieran a ti”* o por principios con un contenido similar a los que formula Kant (1999, 189) en su filosofía moral, entre ellos: *“obra de tal modo que uses la humanidad tanto en tu persona como en la persona de cualquier otro siempre a la vez como fin, nunca meramente como medio”*. En estos casos la persona no piensa solamente en su beneficio personal sino que considera su relación con los otros y con la sociedad en general desde principios universales de justicia.<sup>31</sup>

Las decisiones morales necesitan de las competencias cognitivas mencionadas, pero éstas no son suficientes. Como hemos visto, los

---

30 Para mayor detalle de este tipo de competencias véase la parte B de este texto.

---

31 Para Yañez y Fonseca (2004: 86-87) “Kohlberg sugiere que el juicio justo es sólo posible si la persona, liberándose de intereses y necesidades de grupos específicos, puede pensar en aspectos que dentro de su posición ética son fundamentales: la igualdad de todos los seres humanos, la defensa de la libertad y la dignidad de todo ser humano, independientemente de su origen social, racial, de clase, o sus creencias políticas y religiosas. En esta posición lo social es entendido como el contexto que facilita o dificulta el desarrollo, pero no determina la forma de pensamiento, ni la postulación de un juicio universal”.

senimientos y las emociones son necesarias en cualquier decisión y esto es particularmente cierto frente a las decisiones morales. Las competencias emocionales, como por ejemplo la empatía, son fundamentales para que las personas consideren realmente a los demás en el proceso de toma de decisiones. Si yo soy capaz de sentir el dolor del otro, esto es, de compadecerme de su dolor, de sentir indignación por la injusticia de la cual es víctima, es probable que prefiera hacer algo para aliviar ese dolor. En cambio, si no me importa el dolor ajeno, es menos probable que haga algo por aliviarlo. De igual manera, si no siento culpa anticipada<sup>32</sup> cuando me imagino haciendo algo que le puede hacer daño a otros, es probable que decida hacerlo, especialmente si ello puede traer beneficios. Es decir, las competencias emocionales que permiten que las personas se involucren emocionalmente con lo que les pasa a otros hacen más probable que alguien prefiera las alternativas que puedan beneficiarlos o, por lo menos, no hacerles daño.

A veces las personas toman decisiones sin haberse comunicado con quienes pueden verse afectados o beneficiados con ellas. Siempre que sea posible, es preferible establecer una comunicación directa con quienes puedan sufrir o aprovechar las consecuencias de nuestras acciones. De esta manera, en vez de tener que imaginar las perspectivas de los demás, o sus intereses, lo cual nos puede fácilmente llevar a percepciones erradas, estas perspectivas e intereses se pueden comunicar directamente a través del diálogo. Para esto, son fundamentales las competencias comunicativas como por ejemplo la capacidad de escucha o la capacidad de presentar asertivamente los puntos de vista propios. Así mismo, las competencias comunicativas pueden contribuir al proceso de búsqueda de alternativas de beneficio mutuo, dado que la *generación creativa de opciones* es usualmente más prolífica si ocurre entre varias personas. El análisis de las razones sobre lo que está bien o mal puede también verse favorecido si ocurre como parte de una

---

32 La culpa anticipada se refiere a sentirse mal cuando se considera la posibilidad de hacer algo que puede generarle daño a otros (Hoffman, 2002). Esta emoción lleva usualmente a que las personas desistan de llevar a cabo acciones potencialmente dañinas. Es importante no confundir este tipo de emoción con la culpa generalizada que hace que las personas se sientan responsables por acciones o eventos de los cuales no son responsables y que puede llevar fácilmente a la parálisis y a la sumisión. Los dos extremos, tanto la falta total de culpa como la culpa generalizada, son dañinos para las personas y para la sociedad.

discusión colectiva en la cual cada uno tiene que sustentar con argumentos sus razones y motivos y comprender los de los demás, como ocurre en la discusión de dilemas morales.<sup>33</sup>

En resumen, la capacidad para tomar decisiones morales es una competencia integradora que requiere simultáneamente de varias competencias cognitivas ( toma de perspectiva, generación de opciones, consideración de consecuencias, juicio moral), emocionales (empatía) y comunicativas (escucha, asertividad, argumentación). Es decir, para tomar decisiones morales no basta simplemente con tener una disposición o inclinación a favor de los demás; son necesarias diversas competencias que se pueden trabajar individualmente y que requieren articulación e integración. Por esta razón, los programas educativos que se concentran exclusivamente en recalcar la importancia de unos valores sobre otros pueden ser muy limitados con respecto a lo que realmente se necesita para tomar decisiones complejas en la vida cotidiana.

#### • *Contexto y ambiente democrático*

El enfoque en competencias ciudadanas tiene un énfasis en el individuo y el ciudadano. Se entiende que las personas son más o menos competentes y los programas de formación pueden contribuir al desarrollo de competencias individuales específicas. Los individuos, sin embargo, actúan dentro de estructuras y contextos sociales particulares. Esas estructuras y contextos pueden obstaculizar o favorecer el ejercicio de las competencias de cada persona. Por esta razón, los cambios sociales no pueden depender solamente de los cambios en los individuos. Las estructuras y los contextos deben ser estudiados, problematizados y valorados y, se deben promover cambios en ellos si se quiere lograr que los individuos puedan ejercer sus competencias. Así como se puede y se debe promover el desarrollo de competencias ciudadanas en los individuos, también se puede y se deben promover cambios en las estructuras sociales en las que estos actúan.

A manera de ejemplo, los programas educativos de resolución pacífica de conflictos pueden desarrollar en los participantes la competencia para enfrentar de manera constructiva sus diferencias. Sin embargo, estos programas tendrán un efecto limitado si las dinámicas

---

33 Véase capítulo de estrategias de aula de la parte B de este texto.



de interacción y comunicación promovidas en la escuela y el marco normativo que las sustenta llevan a que los conflictos se diriman con mecanismos exclusivamente disciplinarios. En ese caso, la estructura institucional no estaría proveyendo oportunidades para que las competencias adquiridas se ejerciten. Así mismo, el impacto de dichos programas será seguramente mayor si los programas de formación van acompañados de innovaciones organizacionales en las instituciones, como por ejemplo, la implementación de programas de mediación por pares en los cuales los mismos estudiantes pueden facilitar de forma racional y justa la resolución de conflictos entre sus compañeros.

De manera similar, las innovaciones educativas que busquen el desarrollo de competencias para la participación democrática tendrán pocas posibilidades de éxito si se llevan a cabo en contextos en los cuales las decisiones se toman de manera autoritaria. En cambio, las dinámicas en las que estudiantes puedan tener mayor incidencia y capacidad de decisión les habilitan para participar de forma competente en situaciones reales tanto en el aula, como en el colegio, en sus familias o en sus comunidades.

Es importante aclarar que la relación entre las competencias ciudadanas y el contexto es de doble vía. Por un lado, como se menciona anteriormente, el contexto puede obstaculizar o favorecer el ejercicio de estas competencias. Por otro lado, el desarrollo de competencias ciudadanas puede ayudar al individuo a ser aceptado y acogido en un contexto determinado o a participar en su transformación. Es decir, que ellas de por sí incluyen la capacidad y disposición a cambiar los contextos, sobre todo aquellos que obstaculizan su desarrollo.

## **2. Los derechos humanos eje fundamental de las competencias ciudadanas**

La red de relaciones y de significados que tejen cotidianamente los actores de la escuela y la gran complejidad que se expresa bajo la idea de *cultura escolar* hace necesario la superación de visiones mecanicistas de mundo, especialmente en lo que atañe a sus relaciones con la sociedad más amplia y sugiere que todas las instituciones sociales se afectan recíprocamente. Toda propuesta y oferta educativa responde a orientaciones políticas específicas que o bien se

encuentran en dirección de legitimar el *estatus quo* - la mayoría de las veces de manera pasiva- o bien, buscan transformaciones sociales a mediano y largo plazo.

La apuesta por la formación de ciudadanos en y desde la escuela exige la comprensión de una problemática política y normativa que enmarca una serie de suposiciones, “suposiciones respecto de quien va a ser educado y, respecto de que tipos de conocimiento, relaciones sociales y valores van a ser considerados legítimos como preocupaciones educativas [...] la naturaleza propia de la educación ciudadana debe comenzar con el problema de si una sociedad debe o no ser cambiada en una forma particular o si debe permanecer en la forma en que está” (Giroux, 1992: 244). Entre mayor sea el déficit en materia de respeto y defensa de los derechos humanos en una sociedad, mayor deberá ser el reto para sus instituciones y para sus ciudadanos de construir alternativas civilistas a toda forma de exclusión y de degradación de la condición humana.

De este modo, los derechos humanos “Constituyen una compleja y profunda cuestión cognitiva pues han ido formándose histórica, cultural, sociopolítica y filosóficamente como respuesta a la pregunta sobre el hombre a partir del “descubrimiento”, de la postulación y defensa de su dignidad original y esencial. Así ontológicamente, los derechos humanos están fundados en la dignidad de la persona humana” (Barba, 1997, 17).<sup>34</sup> Su realización requiere del desarrollo moral del individuo y se facilita si la escuela define apuestas de formación ética y política orientadas hacia el reconocimiento del valor y la dignidad de los seres humanos, como fuente de toda relación auténtica.

La actual situación del país reclama a todas las instituciones sociales la promoción y defensa de los derechos humanos. Al Estado le compete apoyar la escuela para que ésta adelante acciones a favor de

---

34 Los derechos proclamados por la revolución francesa vinculan la condición humana con la vida política, se trata entonces de *derechos del hombre y el ciudadano* que ponen de presente un fundamento universalista: Los derechos fundamentales se les reconocen a los ciudadanos no porque pertenezcan a una sociedad particular, sino por su condición humana. Razón por la cual Peña (2000) es enfático en presentar la contradicción que subyace en la decisión de los estados de restringir la ciudadanía a quienes por factores puramente accidentales “vienen de afuera”. Esta consideración aplica igualmente a quienes perteneciendo al mismo territorio o país (quienes “vienen de adentro”) se encuentran en tal situación de desventaja social, económica y cultural que tienen restringidas sus capacidades u oportunidades de ejercer sus más esenciales derechos.

la construcción de opinión sobre el asunto y para que desarrolle procesos educativos que propicien el ejercicio y vivencia de los derechos humanos, de tal modo que la formación académica y la socialización escolar fortalezcan el Estado Social de Derecho tal y como es concebido en la Constitución de 1991. Esta función del Estado queda clara en la siguiente recomendación de las Naciones Unidas:

Prospectiva para los países miembros de las Naciones Unidas:

Cada Estado miembro debería formular y aplicar una política nacional encaminada a aumentar la eficacia de la educación en todas sus formas, a reforzar su contribución a la comprensión y la cooperación internacionales, *al mantenimiento y desarrollo de una paz justa, al establecimiento de la justicia social, al respeto y aplicación de los derechos humanos y las libertades fundamentales, y a la eliminación de los prejuicios, los malentendidos, las desigualdades y toda forma de injusticia que dificulte la consecución de esos objetivos.*<sup>35</sup>

UNESCO, 1974: IV, 7

Las competencias básicas a través de las cuales se promueve el respeto y defensa de los derechos humanos deben convertirse en el eje integrador de toda propuesta de formación ciudadana y no en uno más de sus componentes. Por tanto, es necesario hacer visibles los propósitos que históricamente se han perseguido con la definición de los derechos humanos, esto es, defender la vida y la dignidad humana de los fines instrumentales del mismo hombre y de sus anhelos de dominación y sometimiento del otro; así como contar con un instrumento que le permita a los pueblos realizar los ideales de libertad, igualdad y justicia social.

Las competencias ciudadanas despliegan un sentido moral y político de la acción humana. Esto es, se refieren a los problemas del actuar correcto y justo. “En efecto, desde un punto de vista antropológico la moral se puede entender como un dispositivo protector que compensa una vulnerabilidad inserta estructuralmente en las formas de vida socioculturales. Son vulnerables y están moralmente necesitados de protección en el sentido indicado los seres vivos que sólo se

---

35 Las cursivas son nuestras

individuan por vía de socialización.” (Habermas 2000b, 18)<sup>36</sup>. Existe un ejercicio auténtico de la ciudadanía cuando a través de la defensa de derechos propios y ajenos y/o a través del desarrollo de proyectos de desarrollo social asumimos el punto de vista antropológico de la moral, es decir, cuando a través de mecanismos y de acciones sociales y políticas concretas nos hacemos responsables de nuestro propio destino y participamos en la definición del rumbo de nuestra sociedad.

El aprendizaje del respeto y defensa de los derechos humanos representa, para los niños y los maestros de nuestras escuelas una alternativa frente al miedo que genera la acción de los violentos, un instrumento de equidad y una opción de solidaridad. En nuestro país justamente ha sido y es el horror de la guerra lo que más vigencia otorga a los derechos humanos. Una sociedad se condena a una muerte lenta y denigrante cuando se refugia en la pasividad que le genera el miedo de defender la vida, por tal razón las competencias ciudadanas se articulan en y desde la capacidad que desarrollan los ciudadanos en el respeto y defensa de sus derechos fundamentales. Para esto es necesario que las escuelas asuman su parte de responsabilidad y que, además, exijan al Estado que cumpla con la que le corresponde, sobre todo, en el apoyo al desarrollo de programas de formación ciudadana centrados en las necesidades de sus contextos educativos locales y regionales. De lo contrario, todo lineamiento, estándar u orientación educativa de carácter nacional no será más que letra muerta. Estas responsabilidades quedan claras en los siguientes artículos de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y de la Constitución Política de 1991.

“Artículo 26, numeral 2. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales. [...]” . Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948)

“Artículo 22º. La paz es un derecho y un deber de obligatorio cumplimiento.”

---

36 Véase J. Habermas (2000: 20). Para este filósofo alemán: “las personas en virtud de su socialización se particularizan hasta convertirse en individuos, de manera que la moral no puede proteger lo uno sin lo otro: los derechos del individuo sin el bien de la comunidad a la que pertenece”

“Artículo 67°. La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social: con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura.

La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente. [...]” Constitución política de Colombia 1991.

Nuestra Constitución Política de 1991 se consagra a los derechos humanos, lo que significa que los derechos fundamentales priman cada vez que hay un conflicto entre distintas normas, leyes o principios. Esta condición esencial hace que podamos evitar el relativismo extremo del “*todo vale*” que suele ser usado como justificación para muchas agresiones y atrocidades. No todo vale, por más que sea apoyado por un grupo amplio de la población. Toda sociedad requiere unos mínimos éticos que se esperan que sean compartidos por todos. Y esos mínimos éticos son justamente los derechos humanos. Las competencias ciudadanas se entienden, prioritariamente, como la capacidad del ciudadano de hacer esos mínimos éticos una realidad en sus decisiones y acciones cotidianas.

El amor por la vida y el trabajo y el resistirse a que una ‘cultura de paz’ sea suplantada por una ‘cultura de muerte’ valida y justifica los innumerables y decididos esfuerzos que se han venido llevando a cabo en muchas de nuestras instituciones educativas a favor de la formación ética y política de nuevas generaciones de ciudadanos y de las comunidades de las que estos hacen parte constitutiva. Para Guillermo Hoyos (1998: 41) “las luchas por los derechos humanos sólo alcanzan su cometido basadas en movimientos sociales que abren el espacio público a la participación ciudadana. En este ámbito los derechos antes que bienes son recursos y competencias [...], son ciudadanos de carne y hueso, con sus necesidades de toda índole, con sus diversos dioses y demonios, los que llegan gracias a su actividad pública a posibles consensos sobre mínimos.”

Los derechos humanos cobran especial relevancia en medio de un conflicto armado como el vivido en las últimas décadas en Colombia. En particular, el Derecho Internacional Humanitario (DIH) busca proteger a las personas que no toman parte en las hostilidades, como son los civiles y el personal médico y religioso. Protege asimismo a las personas que ya no participan en los combates, por ejemplo, los

combatientes heridos o enfermos, los náufragos y los prisioneros de guerra. “Estas personas tienen derecho a que se respete su vida y su integridad física y moral, y se beneficien de garantías judiciales. Serán, en todas las circunstancias, protegidas y tratadas con humanidad, sin distinción alguna de índole desfavorable”.<sup>37</sup> El conocimiento sobre los principios básicos de esta legislación internacional y sobre los mecanismos existentes para su protección, así como una sensibilización sobre su importancia, resultan fundamentales si queremos que todos contribuyan a garantizar su cumplimiento. A propósito de ello, citamos los siguientes artículos del DIH:

### “Artículo 3. Conflictos no internacionales.

En caso de conflicto armado que no sea de índole internacional y que surja en el territorio de una de las Altas Partes Contratantes cada una de las partes en conflicto tendrá la obligación de aplicar, como mínimo, las siguientes disposiciones:

1) Las personas que no participen directamente en las hostilidades, incluidos los miembros de las fuerzas armadas que hayan depuesto las armas y las personas puestas fuera de combate por enfermedad, herida, detención o por cualquier otra causa, serán en todas las circunstancias, tratadas con humanidad, sin distinción alguna de índole desfavorable basada en la raza, el color, la religión o la creencia, el sexo, el nacimiento o la fortuna o cualquier otro criterio análogo.

A este respecto, se prohíben, en cualquier tiempo y lugar, por lo que atañe las personas arriba mencionadas:

- a) los atentados contra la vida y la integridad corporal, especialmente el homicidio en todas sus formas, las mutilaciones, los tratos crueles, la tortura y los suplicios;
- b) la toma de rehenes;
- c) los atentados contra la dignidad personal, especialmente los tratos humillantes y degradantes;

---

37 Se considera que el Derecho Internacional Humanitario y los derechos humanos son complementarios, dado que la finalidad de ambos es proteger a la persona humana. Mientras el DIH se aplica en situaciones de conflicto armado y protege a sus víctimas provocando evitar o limitar sus sufrimientos, los DDHH protegen la persona humana en todo momento, haya guerra o paz y favorecen su completo desarrollo: “Dado que el derecho humanitario se aplica precisamente en situaciones excepcionales, como son los conflictos armados, el contenido de los derechos humanos, que los Estados han de respetar en todas las circunstancias y que tiende a converger en las garantías fundamentales y judiciales previstas en el derecho humanitario. Por ejemplo, prohibición de la tortura y de las ejecuciones sumarias. (Protocolo Adicional a los Convenios de Ginebra del 12 de agosto de 1949; art. 75, Protocolo I, 1977)

d) las condenas dictadas y las ejecuciones sin previo juicio ante un tribunal legítimamente constituido, con garantías judiciales reconocidas como indispensables por los pueblos civilizados.

2) Los heridos y los enfermos serán recogidos y asistidos.

Un organismo humanitario imparcial, tal como el Comité Internacional de la Cruz Roja, podrá ofrecer sus servicios a las partes en conflicto.

Además, las Partes en conflicto harán lo posible por poner en vigor, mediante acuerdos especiales, la totalidad o parte de las otras disposiciones del presente Convenio.

La aplicación de las anteriores disposiciones no surtirá efectos sobre el estatuto jurídico de las Partes en conflicto.

*Convenio de Ginebra del 12 de agosto de 1949 (Relativo al trato debido a los prisioneros de guerra).*

“Artículo 13. Protección de la población civil

1. La población civil y las personas civiles gozarán de protección general contra los peligros procedentes de operaciones militares. Para hacer efectiva esta protección, se observarán en todas las circunstancias las normas siguientes.

2. No serán objeto de ataque la población civil como tal, ni las personas civiles. Quedan prohibidos los actos o amenazas de violencia cuya finalidad principal sea aterrorizar a la población civil.

3. Las personas civiles gozarán de la protección que confiere este Título, salvo si participan directamente en las hostilidades y mientras dure tal participación.”

*Protocolo Adicional a los Convenios de Ginebra del 12 de agosto de 1949 (Relativo a la protección de las víctimas de los conflictos armados sin carácter internacional (Protocolo II, 1977))<sup>38</sup>*

38 El Estado colombiano ratificó (según actas de recepción del Departamento Federal Suizo de Asuntos Exteriores) el día 8 de noviembre de 1961 el Convenio de Ginebra del 12 de agosto de 1949 (relativo al trato debido a los prisioneros de guerra), adhirió el día 1 de septiembre de 1993 al Protocolo Adicional a los Convenios de Ginebra del 12 de agosto de 1949 (relativo a la protección de las víctimas de los conflictos armados internacionales -Protocolo I- del 8 de junio de 1977 y adhirió el día 14 de agosto de 1995 al Protocolo Adicional a los Convenios de Ginebra del 12 de agosto de 1949 (relativo a la protección de las víctimas de los conflictos armados sin carácter internacional - Protocolo II- del 8 de junio de 1977. Un Estado ratifica un tratado cuando, antes de finalizar un plazo definido, firma un compromiso que lo obliga a dar cumplimiento al mismo. La adhesión, por su parte, implica que un Estado se obliga al cumplimiento de un tratado sin la firma y ratificación ulterior definida en los plazos destinados para tal efecto. (Convenios de Ginebra del 12 de agosto de 1949 y protocolos adicionales del 8 de junio de 1977: ratificaciones, adhesiones y sucesiones).

Pero los derechos humanos no son relevantes solamente para evitar situaciones de abuso y violencia como las que se pueden dar en medio de un conflicto armado. También son fundamentales y tienen toda vigencia cuando nos referimos a la vida cotidiana.<sup>39</sup> En las interacciones diarias, los derechos humanos se pueden ver vulnerados, por ejemplo, cuando se maltrata, se acosa, se excluye o se discrimina a alguna persona, es decir, cuando se le hace sentir o se le trata como si fuera menos que los demás. Hacer valer los derechos humanos en las interacciones cotidianas implica resaltar que todos somos seres humanos iguales ante la ley e iguales en dignidad. Además, que todos debemos y podemos contribuir al reconocimiento y protección de los otros, y cuando se considere necesario, recurrir a normas o mecanismos democráticos para evitar que se violen nuestros derechos o los de los demás. Comprender estos principios y saber utilizar estos mecanismos es, para nosotros, uno de los principios básicos de la formación ciudadana.

Mantener y superar los logros alcanzados en el ejercicio de los derechos humanos en la escuela representa un importante reto para todos; el fortalecimiento de la ciudadanía por esta vía conlleva también al fortalecimiento de las instituciones que lo hacen posible, “decir que la naturaleza humana es buena equivale a decir que los ciudadanos que crecen bajo instituciones razonables y justas, las cuales satisfacen alguna de las razonables concepciones políticas liberales de la justicia, sostendrán dichas instituciones y actuarán de tal manera que su mundo social perdure [...] Tal vez no haya muchas instituciones de este tipo pero, si las hubiere, son aquellas que podemos entender, aprobar, y respaldar con nuestro actos” (Rawls 2001: 17).

---

39 “Los instrumentos jurídicos internacionales de derechos humanos contienen cláusulas por la que se autorizan a los Estados, confrontados con un peligro público, a suspender los derechos en ellos previstos, exceptuados, no obstante, algunos derechos fundamentales previstos en cada tratado que han de ser respetados en todas las circunstancias. De hecho, dichos derechos no podrán ser derogados, en ningún caso, sea cual fuere el tratado. Derechos como son el derecho a la vida, la prohibición de la tortura, los castigos o tratos inhumanos; la esclavitud y la servidumbre; el principio de legalidad y de no retroactividad de la ley. Esos derechos fundamentales, que los Estados están obligados a respetar en todas las circunstancias - incluso en caso de conflicto o de disturbios -, reciben el nombre de núcleo de los derechos humanos”. (Comité Internacional de la Cruz Roja CICR, 1998: 8)



### 3. Ámbitos en la formación de competencias ciudadanas

La formación de competencias ciudadanas se apoya en la comunicación y busca el desarrollo de la sensibilidad moral, del juicio moral y del pensamiento crítico para orientar la acción. La educación que posibilita el desarrollo de competencias ciudadanas pretende influir en la voluntad de los individuos para que actúen bajo la idea de participar en la construcción de una sociedad verdaderamente democrática en la que todos sean considerados en razón de su dignidad humana y tengan derecho a participar en la esfera pública en condiciones de igualdad. Para ello se requiere de formas de razonamiento a través de los cuales los distintos actores de la escuela - especialmente los estudiantes - se adueñen de sus propias historias de vida y de sus experiencias; expresen su propia voz y se hagan responsables de sus decisiones y acciones. Es así como se entiende el ejercicio de la ciudadanía en la escuela. Sólo quien es consciente de sí mismo puede serlo de las necesidades del otro y puede comprender la importancia de preservar aquello que es de interés común.

El ejercicio de la ciudadanía en y desde la escuela implica diversos retos. Por un lado está el reto de convivir pacífica y constructivamente con otros que frecuentemente tienen intereses que riñen con los nuestros. En segundo lugar, está el reto de construir colectivamente acuerdos y consensos sobre normas y decisiones que nos rigen a todos y que deben favorecer el bien común. Y en tercer lugar, el ejercicio de la ciudadanía implica el reto de construir sociedad a partir de las diferencias y no a pesar de ellas, es decir, a partir del *igual reconocimiento de las diferencias* (Taylor, 1997) que a su vez se basa en la idea del respeto recíproco. En este sentido, las competencias ciudadanas son las capacidades que nos ayudan a enfrentar constructivamente cada uno de estos retos.

A continuación, se presentan tres ámbitos en los que se agrupan las competencias ciudadanas, los cuales responden a los retos arriba mencionados; se trata de: 1) *convivencia y paz*; 2) *participación y responsabilidad democrática*; y 3) *pluralidad, identidad y valoración de las diferencias*. Es importante señalar que existen múltiples intersecciones entre estos grupos, veamos.

- ***Convivencia y paz***

Uno de los principales objetivos de la formación ciudadana es que los ciudadanos sean capaces de convivir con los demás de manera

pacífica y constructiva. Esta convivencia no implica perfecta armonía o ausencia de conflictos, pues tal caso no es realista y tal vez ni siquiera deseable. En todo grupo social, inevitablemente, se presentan conflictos debido a que los múltiples intereses que tiene una persona o grupo, en un momento determinado, riñen frecuentemente con los intereses de los demás. La convivencia pacífica, exige que los conflictos que se presenten sean manejados sin agresión y buscando favorecer los intereses de todas las partes involucradas. Es decir, que los participantes logren por medio del diálogo y la concertación salvar sus diferencias al tiempo que resuelven sus desacuerdos.

Debido a una situación de marcada desigualdad social y a las características del conflicto interno, desafortunadamente, nuestro país se encuentra lejos de una situación ideal de convivencia pacífica. Son muchas las situaciones cotidianas en las que las partes involucradas en conflictos acuden a la agresión y la violencia para imponer sus intereses. Muchas veces esto resulta en que todas las partes salen afectadas. Es decir, en nuestro contexto todavía existe una gran distancia entre el ideal y la realidad del ejercicio ciudadano. La formación de competencias ciudadanas en convivencia y paz pueden ayudar a aminorar esta distancia.

Johan Galtung (1969) ha propuesto los conceptos de paz negativa y paz positiva para referirse a los ideales de paz en una nación. Mientras la paz negativa se refiere a la ausencia de enfrentamientos violentos, la paz positiva se refiere a la presencia de equidad e inclusión social. Este autor sugiere que los países deben buscar ambos tipos de paz. Extrapolando la distinción de Galtung, puede hablarse también de paz negativa y paz positiva en las relaciones entre ciudadanos. La paz negativa se entiende como la ausencia de agresión, maltrato, sometimiento y autoritarismo, lo cual es un requisito fundamental del ejercicio pleno de la ciudadanía. La paz positiva, por su parte, se refiere a la inclusión, no discriminación y balance de poder y equidad en las relaciones entre ciudadanos. El ideal de convivencia y paz en el ejercicio de la ciudadanía es alcanzar ambos tipos de paz.

Muchas personas consideran que la violencia es necesaria como mecanismo para evitar abusos y hacer valer los derechos propios. El problema con esta creencia es que está basada en el supuesto de que las personas ante situaciones de posible abuso sólo tienen dos opciones: o someterse o responder con más violencia. Este supuesto es problemático, toda vez que responder violentamente frente a una amenaza o un ataque muchas veces lleva a que la violencia misma

escale en gravedad aumentando el posible daño para todas las partes involucradas. Un ciudadano orientado hacia la convivencia pacífica no reacciona violentamente ante ofensas, pero tampoco pone la otra mejilla. Utiliza mecanismos pacíficos para hacer valer sus propios derechos y los de los demás, se apoya en los acuerdos sociales y en las normas vigentes para respaldar sus cursos de acción y acude a instancias de regulación y mediación institucional cuando así lo amerite la situación.

La convivencia pacífica no se refiere únicamente a las relaciones entre seres humanos, también incluye nuestra relación con los animales y con el medio ambiente. Idealmente, esta relación implica contribuir al bienestar y cuidado de animales y del medio ambiente, intervenir pacíficamente cuando se los esté maltratando y, como mínimo, no realizar acciones que los afecten negativamente. De esta manera, además, se construye un sentido de responsabilidad no sólo con nuestros contemporáneos sino también con las futuras generaciones y con la herencia ambiental que estamos dispuestos a legarles. El desarrollo de competencias ciudadanas ha de proveer herramientas prácticas para el cuidado del otro y del medio físico y natural en el que las relaciones con el otro son a la vez necesarias y deseables. La imposibilidad de aislar el concepto de ciudadanía del cuidado de la naturaleza en la que vivimos, queda muy clara en los siguientes apartes de la obra de Hans Jonas:

“La frontera entre “Estado” (*Polis*) y “Naturaleza” ha quedado abolida. La ciudad del hombre, que antaño constituía un enclave dentro del mundo no humano, se extiende ahora sobre toda la naturaleza terrenal y usurpa su lugar. La diferencia entre lo artificial y lo natural ha desaparecido, lo natural ha sido devorado por la esfera de lo artificial, y, al mismo tiempo, el artefacto total - las obras del hombre convertidas en mundo, que actúan sobre él y a través de él - está engendrando una nueva clase de “naturaleza”, esto es, una necesidad dinámica propia, con la que la libertad humana se confronta en un sentido totalmente nuevo.

En otros tiempos podía decirse *fiat iustitia, pereat mundos*, “hágase justicia y perezca el mundo” donde “mundo” significaba, naturalmente, el enclave renovable situado en un *todo* que nunca sucumbiría. Habiéndose convertido ahora en una posibilidad real la destrucción del *todo* por actos del hombre - sean estos actos justos o injustos -, tales palabras no pueden ser ya pronunciadas ni siquiera en sentido retórico. Cuestiones que nunca antes fueron materia de legislación penetran en el campo de la leyes de que ha de dotarse la “ciudad” a fin de que haya un mundo para las generaciones venideras” (Jonas, 1995: 37-38)

### • *Participación y responsabilidad democrática*

Una sociedad que quiere ser realmente democrática requiere de la participación activa y crítica de todos sus miembros. Esto implica que los ciudadanos deben poder estar involucrados en la construcción de acuerdos y en la toma de decisiones en todos los niveles. En el nivel macro, los ciudadanos participan a través de las personas o instituciones que representan sus posiciones e intereses. Contrario a lo que sucede en una democracia representativa, en una democracia participativa los representantes no tienen el poder último sobre las decisiones. Es decir, que, en principio, el poder recae en los representados, quienes tienen distintos mecanismos para ejercer el control como, por ejemplo, el voto programático (votar por un programa propuesto por un candidato a una corporación pública o a una cargo de representación estudiantil y exigir el cumplimiento de dicho programa), la transparencia en la ejecución (que los representados puedan conocer en detalle la actuación de sus representantes y ejercer veeduría y control social), o la revocatoria del mandato (que los electores puedan exigir el cambio de representantes si consideran que los elegidos no están representando bien sus posiciones e intereses).

En el nivel micro y mezo, el ejercicio pleno de la democracia implica que las decisiones y acuerdos se construyan a través de la participación directa de las personas involucradas. La búsqueda de consensos ha de reflejar las distintas posiciones y puntos de vista de los involucrados y posibilitarse a través del diálogo directo entre los participantes. Para que la democracia sea vivida de manera plena estos procesos han de ocurrir en todos los espacios locales de la vida en sociedad, como el barrio o vereda, las empresas, las instituciones escolares e inclusive las familias.

El ejercicio pleno de la democracia en los tres niveles mencionados es realmente el espíritu de nuestra Constitución Política de 1991. Sin embargo, todavía nos falta mucho para que esta vivencia de la democracia participativa sea realmente parte de nuestra cotidianidad. El autoritarismo, la corrupción, el clientelismo y la violencia siguen dominando la manera como se toman las decisiones y se ejerce el poder en los distintos contextos sociales. Inclusive, algunas de estas prácticas se están reproduciendo en espacios creados recientemente para el ejercicio de la democracia, como por ejemplo el gobierno estudiantil en las instituciones educativas. Diversas transformaciones son necesarias todavía para que la democracia participativa pueda realmente ponerse en práctica. Partimos de la convicción de que esas trans-

formaciones son posibles vía desarrollo de competencias ciudadanas integrado, a procesos de formación académica y artística. El propósito que se persigue, en particular, con el desarrollo de estas competencias ciudadanas en el ámbito de la participación y responsabilidad democrática, no es otro que el de avanzar cada vez de manera más decidida y clara hacia una verdadera democratización de la escuela y la sociedad.

La responsabilidad política se vive en la escuela a través de la participación de los estudiantes en iniciativas que involucran sus propios intereses, los de sus pares y los de otros miembros de la comunidad educativa. El desarrollo de este sentido de responsabilidad sólo es posible si en la relación con los otros se vence el miedo a defender su propia postura y a comprender y valorar las de los otros, si se supera el temor a equivocarse, a tomar decisiones erróneas, en suma, ello es posible si se desarrolla la capacidad de aprender con otros y a actuar frente a los asuntos que a todos atañen directa e indirectamente.

Por supuesto que los derechos humanos enmarcan los esfuerzos de participación democrática. Todas las decisiones y acuerdos tienen que respetar los derechos fundamentales de las personas involucradas. Es decir, los derechos humanos definen los límites a las decisiones que se puedan tomar, lo que hace que sean inaceptables las decisiones o acuerdos que los vulneren, inclusive si esas decisiones o acuerdos son apoyados por la mayoría de los participantes.<sup>40</sup> De nuevo, la Constitución Política de 1991 provee mecanismos, como la Acción de Tutela, para hacer real la defensa de derechos fundamentales. En síntesis, los derechos de cualquier ciudadano priman sobre el poder que pueda tener la mayoría.

La participación y responsabilidad democrática permiten construir un *sentido de lo público*, a través del cual el ciudadano alcanza protagonismo político<sup>41</sup> y realiza la idea de la solidaridad. Lo que está

---

40 Para Norberto Bobbio (1993) por la vía del uso de un mecanismo democrático como el voto, grupos sociales específicos pueden ejercer una especie de *dictadura de las mayorías* y desvirtuar así la idea de igualdad (en deberes, derechos y dignidad) que articula el espíritu de la democracia. Sólo la consideración de los derechos humanos puede evitar que ello ocurra o contrarrestar sus efectos si ya ha ocurrido.

41 El ciudadano es principalmente un agente político de cambio y transformación social sólo a partir de su acción o de su posibilidad de acción. En palabras de Agnes Heller (1997: 219) "De una manera un tanto aproximada, las acciones pueden definirse como políticas cuando las personas actúan en su calidad de ciudadanos, y cuando se dirigen, o incidentalmente movilizan, a otras personas en su calidad de ciudadanos".

en juego aquí es “la capacidad y la voluntad de intervenir en el discurso público sobre asuntos políticos y de cuestionar la autoridad. Estos son quizá los aspectos más característicos de la ciudadanía en una democracia liberal, porque son precisamente los que distinguen a los *ciudadanos* de una democracia de los *súbditos* de un régimen autoritario” (Kymlicka, 2001: 255).<sup>42</sup>

Desarrollar competencias para el ejercicio de la ciudadanía significa estar dispuesto a participar en el discurso racional, es decir, proceder de tal manera que la ley, la institución, el acuerdo social, el manual de convivencia se asumen como propios y se siente la necesidad de participar en acciones para lograr la legitimidad o derogación o corrección de tales leyes, instituciones o acuerdos. Este tipo de competencias, se expresa como la disposición de escuchar atentamente y tomarse en serio posturas y opiniones de los otros y supone también la disposición de defender las propias opiniones de forma inteligente y franca guiado por la intención de persuadir con argumentos razonables o plausibles o de ceder ante este tipo de argumentos, en contra de una eventual política de manipulación o coerción (Galston, 1997: 227).

En el desarrollo de competencias para la participación se expresa una preocupación por lo público, es decir, por las instituciones, servicios y espacios en los que la sociedad se expresa, discute, actúa y decide sobre los beneficios que cobijan a todos los ciudadanos sin distinción alguno (Ruiz, 2000,103). “El término ‘público’ significa el propio mundo, por cuanto, es común a todos nosotros y diferenciado de nuestro lugar poseído privadamente en él” (Arendt, 1993: 61). Lo público aquí exige responsabilidad individual y colectiva con su cuidado y preservación. La relación del sujeto con la escuela como institución y con la educación como servicio debe permitirle comprender la importancia de lo público y de esta manera, formarse un espíritu dispuesto a su defensa en todos los niveles, especialmente, en relación con el orden político más amplio; en ello reside, en buena medida, el tránsito de una ciudadanía puramente nominal a una ciudadanía real y activa.

---

42 Para Kymlicka la necesidad de cuestionar la autoridad es prácticamente un deber moral del elector, quien por el hecho de elegir a sus gobernantes - en una democracia representativa- tiene la responsabilidad de vigilar, controlar y juzgar su conducta. Sin esta co-responsabilidad no podría hablarse de un sentido de lo público.

Una educación que forme competencias ciudadanas para la participación y la responsabilidad democrática forma sujetos comprometidos con la construcción de una sociedad verdaderamente justa. “En el caso de que nuestras instituciones políticas no funcionasen, debido quizá a excesivos niveles de apatía o de abuso de poder, entonces los ciudadanos tienen la obligación de impedir que esas instituciones sean debilitadas. Sentarse pasivamente mientras se comenten injusticias o las instituciones democráticas se colapsan con la esperanza de que otros tomen la iniciativa es algo propio de aprovechados. Todos deberían poner algo de su parte para crear y mantener unas instituciones justas” (Kymlicka, 2001: 258).

- ***Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias***

La Constitución de 1991 declara que nuestra nación es pluriétnica y multicultural. Es decir, una nación que reconoce y valora positivamente la diversidad de bagajes culturales, cosmologías y formas de vida presentes en nuestra sociedad. Sin embargo, tanto en nuestro contexto como en muchos otros en el mundo la diversidad es frecuentemente rechazada. Es común que se excluya y discrimine a personas o grupos por su religión, etnia, género, orientación sexual, o por sus limitaciones físicas o mentales, por ejemplo. El desarrollo de competencias ciudadanas en pluralidad, identidad y valoración de las diferencias busca promover en la escuela y en la sociedad en general el respeto y reconocimiento de las diferencias y evitar cualquier tipo de discriminación.

No es una tarea sencilla pero puede ser algo, enormemente, enriquecedor compartir la vida social con ciudadanos diferentes. Establecer relaciones constructivas entre personas o grupos con diferencias de cualquier tipo, pero sobre todo con intereses distintos requiere de habilidades sociales particulares tales como la capacidad para comprender puntos de vista ajenos a los propios, o la capacidad para comunicarse eficazmente a pesar de manejar lenguajes muy distintos. Requiere también de la capacidad para identificar y superar prejuicios (basados en ideas parcializadas o erráticas, por ejemplo, cuando se considera que alguien es un delincuente solamente por su apariencia física) y estereotipos (generalizaciones sobre toda una población. Lo anterior, comporta negar las diferencias entre los miembros de esa población y entre sus distintos grupos sociales, raciales, sexuales, étnicos, etc.). Para lograr acercarnos a la idea de una inclusión real requere-

rimos de habilidades para romper, de maneras pacíficas pero efectivas, los prejuicios, estereotipos y discriminaciones que aplicamos a los otros y de los cuales nosotros mismos muchas veces somos víctimas.

La pluralidad y la valoración de las diferencias tienen, por supuesto, un límite dado por los derechos humanos. Reclamar y ejercer la diferencia no significa tolerar en su nombre la vulneración de derechos humanos. En ese sentido, la pluralidad se diferencia de la tolerancia total. La pluralidad no tolera todo. De hecho, desarrollar competencias ciudadanas es brindar herramientas para frenar maltratos, discriminaciones y violaciones de los derechos humanos, inclusive si esos maltratos hacen parte de las prácticas aceptadas como normales por un grupo social o cultural específico. Por ejemplo, los niños deben saber desde pequeños que ningún maltrato a un menor es justificable, aunque esto pueda reñir con lo que algún grupo social pueda considerar que es una práctica educativa aceptable.

Las competencias ciudadanas promueven el reconocimiento y valoración de la propia identidad, así como de las identidades de otros. La identidad es la visión que tenemos de nosotros mismos, como individuos pero también como miembros de grupos sociales o inclusive de naciones. Por ejemplo, la identidad de un adolescente puede estar siendo constituida por adscripción de origen, por prácticas sociales específicas o por preferencias estéticas puntuales, de tal forma que ser del Caribe, ser líder comunitario y ser rapero pueden estar recorriendo la identidad de una persona. De esta manera, este adolescente puede sentirse ofendido si alguien habla mal del Rap, del Caribe o de su barrio, porque puede sentir que se está hablando mal de sí mismo. En ese sentido, la pluralidad y valoración de las diferencias implica también respetar y tener cuidado de no herir las identidades de los demás. En suma, la pluralidad y la valoración de las diferencias consiste en el reconocimiento, el respeto y la valoración de las múltiples identidades de cada ciudadano.

El *reconocimiento* se entiende aquí como una competencia ciudadana fundamentada en la construcción de condiciones de comunicación orientadas a la convivencia pacífica, el respeto y la reciprocidad. Es a través del *reconocimiento* que formas de vida distintas a la nuestra, son de nuestro interés, nos incumben. Esto por supuesto implica la construcción de relaciones activas con los demás y una amplia capacidad de comprensión de sus necesidades y expectativas. Podríamos decir que en la escuela es necesario promover esta competencia en dos niveles:



- Reconocimiento de las personas a partir de características vinculadas a su raza, género, edad, preferencia sexual, apariencia física, estado de salud, habilidades y limitaciones.
- Reconocimiento de costumbres, valores, creencias, personalidad y visiones de mundo de otras personas o grupos sociales.

Aquí no se trata simplemente de no discriminar al que es distinto; el asunto no se reduce a que en la escuela se promueva la capacidad de resistirse a las burlas que otros hagan a un niño que tiene un defecto físico o de no sumarse a las voces que estigmatizan a los que tienen creencias religiosas distintas frente al credo más socialmente difundido y aceptado. El reconocimiento implica afirmativamente la defensa de la diferencia y la lucha por su pre-existencia; se trata de aprender a actuar a favor de las personas y formas de vida amenazadas en circunstancias específicas de la convivencia cotidiana, en consideración a que estas personas y formas de vida no amenacen a su vez las de otros<sup>43</sup>.

*La pluralidad, identidad y valoración de las diferencias* son la apuesta por un auténtico reconocimiento, lo que en síntesis, significa reconocer igual dignidad a otras personas por el hecho mismo de ser personas e igual dignidad a otras formas de vida por el hecho de que éstas están dispuestas a respetar a las demás formas de vida distintas a la propia. “El reconocimiento debido no es sólo una cortesía que debemos a la gente: es una necesidad humana vital” (Taylor, 1997: 294).

#### 4. Consideraciones finales: el papel articulador de la justicia y la ética del cuidado

*La convivencia pacífica, la participación y responsabilidad democrática y la pluralidad, identidad y valoración de las diferencias* son

---

43 No es precisamente poco lo que está en juego con el desarrollo de esta competencia, en palabras de Charles Taylor “nuestra identidad está parcialmente moldeada por el reconocimiento o por su ausencia; con frecuencia por el mal reconocimiento [misrecognition] por parte de otros, de modo que una persona o un grupo de gente puede sufrir un daño real, una distorsión real, si la gente o la sociedad que los rodea les devuelve, como reflejo, una imagen restrictiva, degradante o despreciable de sí mismos. El no reconocimiento o el mal reconocimiento puede infligir daño, puede ser una forma de opresión, que aprisiona a alguien en un falso, distorsionado y reducido modo de ser”. (1997: 293)

ámbitos de las competencias ciudadanas que alcanzan su articulación en las decisiones y acciones del ciudadano que es capaz de desarrollar un *sentido de la justicia*. Esta competencia consiste no sólo en evitar hacerle daño a otras personas en quienes nuestras actuaciones puedan tener alguna injerencia, sino también en tratar de evitar que nosotros mismos o que otros padezcan injusticias cometidas por terceros o por instancias sociales específicas.

El *sentido de la justicia*, en término de John Rawls (2002: 43) “es la capacidad de entender, aplicar y obrar según (y no sólo de conformidad con) los principios de la justicia política que definen los términos equitativos de la cooperación social”. Esta virtud se entiende, entonces, como una ‘facultad moral’ por medio de la cual se realizan las ideas de solidaridad (cooperación) y equilibrio social (equidad), por tal razón, su desarrollo representa un bien en sí mismo. En consonancia con este planteamiento Agnes Heller piensa que las condiciones socio-políticas del bienestar se han asociado tradicionalmente con el *sentido de la justicia*. “La ‘cosa común’ que es buena para todos y es, al mismo tiempo, la condición para el bienestar, es la justicia (1998: 222).

Diversos planteamientos recientes basados en la *ética del cuidado* han contrastado la preocupación por el *sentido de la justicia* con la relevancia por el cuidado de los demás - así como de los animales y del ambiente a nuestro alrededor<sup>44</sup>. Estas propuestas han mostrado que los planteamientos basados particularmente en el *sentido de justicia* -como por ejemplo, aquellos de Kohlberg descritos anteriormente- esperan que las personas se abstraigan de su situación particular y la analicen como lo haría un juez externo. Es decir, que se descentren de tal manera, que puedan tomar la perspectiva de un tercer objetivo -*perspectiva del observador*. En cambio, las propuestas basadas en la *ética del cuidado* enfatizan el situarse en la posición concreta que se está viviendo e involucrarse en ella con todas las emociones que se estén sintiendo. En vez de abstraerse de la situación apelando a principios eminentemente racionales, se espera que las personas respondan directamente a las necesidades y preocupaciones concretas de aquellos con quienes se está interactuando, tal como lo hace una madre o un padre con su hijo recién nacido.

---

44 Véase, por ejemplo, Gilligan (1982) y Noddings (1992; 2002).

Nuestra propuesta de formación de competencias ciudadanas busca articularse a ambas concepciones sobre la ética. De este modo, le atribuimos tanta relevancia a competencias cognitivas -como la toma de perspectiva y la capacidad de descentración- que pueden ayudar a desarrollar el *sentido de justicia*, como a competencias emocionales -tales como la empatía - muy cercanas a la *ética del cuidado*. Se consideran tan relevantes las propuestas educativas basadas, por ejemplo, en el análisis y la discusión de dilemas morales (Kohlberg) tendiente al desarrollo del juicio moral, como aquellas que enfatizan las relaciones de cuidado (Nel Noddings), que se basan en el afecto y cuyos objetivos principales son que los estudiantes se sientan cuidados y que aprendan a cuidar.<sup>45</sup> Estamos convencidos que estas propuestas no están tan lejos una de la otra que es posible aprovechar las posibilidades que brindan para complementarse.<sup>46</sup> La segunda parte del libro representa un esfuerzo en esta dirección.

Las propuestas éticas basadas en la justicia y el cuidado y las competencias -aquí presentadas - que las enlazan, permiten reconocer que las obligaciones morales del ciudadano no se restringen a sus relaciones con el Estado -aunque las incluya, sino que se amplían a la sociedad en su conjunto. El desarrollo de las competencias ciudadanas es la vía que lleva a que estas propuestas éticas, se puedan poner en práctica en la vida cotidiana, tanto en la escuela como fuera de ella. En suma, la tesis que hasta ahora hemos defendido y de la cual se dará cuenta también en la segunda parte de este libro, es que el ejercicio pleno de la ciudadanía se puede alcanzar -de ningún modo asegurar - mediante el desarrollo de competencias ciudadanas. Lo cual exige decididos esfuerzos a las distintas instituciones sociales, en particular a la escuela.

---

45 Véase Noddings (1992); Chau, Daza y Vega (en prensa) y Paidea (2004).

---

46 Una reflexión sobre la justicia, que dedica especial atención a la relación entre lo *moralmente obligatorio* y la *reciprocidad*, a propósito de las formas de orientación de la acción de los actores educativos en situaciones de su vida cotidiana, se encuentra en Quintero y Ruiz (2004). Yáñez (2000) por su parte, recaba en la necesidad de balancear los criterios de *justicia* y *benevolencia*.



Parte B

---

*La Formación de Competencias Ciudadanas*  
La Formación de Competencias Ciudadanas

## *¿Cómo promover la formación de competencias ciudadanas?*

---

La formación de competencias ciudadanas implica el desarrollo de un sentido de responsabilidad moral a través del cual docentes y estudiantes ganen cada vez más en consistencia entre lo que acuerdan y lo que realizan, entre lo que consideran justo y lo que están dispuestos a hacer en consecuencia. De lo que se trata es de construir ambientes educativos donde tengan cabida los proyectos de vida de sus actores, donde se busque permanentemente mejorar la forma como nos relacionamos con los otros y se puedan construir auténticamente relaciones de confianza. Este sentido de responsabilidad convierte en autoexigencia la alternativa del diálogo, esto es, la presentación de razones y justificaciones de nuestros puntos de vista y de nuestras acciones, la escucha atenta a las razones y justificaciones de los demás, el reconocimiento de nuestros acuerdos y desacuerdos como posibilidad de crear y mantener vínculos con los otros y como posibilidad de construcción colectiva.

Las competencias ciudadanas - como puede verse en el caso de las competencias integradoras- se definen en el terreno de la acción, en el mundo de todos los días, en el ámbito de la cotidianidad. De este modo, la formación de competencias ciudadanas se entiende como un proceso de aprendizaje para la vida a través del cual el individuo construye una relación viva con la sociedad - ciudad- de la que hace parte y con el Estado y sus instituciones. Cuando la escuela propicia o facilita a sus actores sociales el paso de la heteronomía a la autonomía -a través, por ejemplo, del uso de estrategias y acciones pedagógicas para el desarrollo moral y para el respeto y valoración de las diferencias - al tiempo que desarrolla competencias morales, desarrolla competencias ciudadanas, complementando así la responsabilidad moral que tiene en la formación de nuevas generaciones con su responsabilidad política en la formación de nuevos ciudadanos.

Orientar procesos formativos hacia el desarrollo de competencias ciudadanas atañe a los temas que se enseñan, a cómo se enseñan y en qué tipo de espacios (Kymlicka, 2001: 251) y esto, aunque lo

debe incluir, desborda el trabajo que se hace en aula desde las asignaturas e implica una visión de conjunto y una integración curricular en la que se articulen modelos pedagógicos con actividades curriculares y extracurriculares.

Es importante tener en cuenta que no existe algo así como el “modelo eficaz” y que es menos importante que los maestros seleccionen un modelo y lo apliquen cabalmente según indicaciones teóricas específicas a que sepan qué es lo que realmente se quiere promover en el trabajo realizado en aula. Estas pretensiones deben, además, ser definidas en común con los estudiantes para que las intervenciones pedagógicas respondan también a las expectativas de los involucrados, a sus puntos de vista, preferencias y necesidades.

Las orientaciones, estrategias y recursos pedagógicos movilizados en procesos de formación de competencias ciudadanas requieren de un análisis permanente de sus implicaciones, posibilidades y alcances. Ningún método es completo o suficiente y todos requieren del análisis crítico de los distintos actores de la escuela.

La formación de competencias ciudadanas le implica al maestro tomar conciencia de que, en la mayoría de las ocasiones, su trabajo se dirige a la comunicación y entendimiento con menores de edad en sentido cronológico, que no por ello deben ser tratados como menores de edad en sentido filosófico. Es decir, los niños y jóvenes en nuestras escuelas pueden pensar por sí mismos, tomar decisiones morales, adscribir o rechazar causas colectivas, compartir ideas y definir rumbos de acción. Subestimar estas capacidades no ha resultado ser, hasta ahora, una buena política educativa. Promover su desarrollo a través de la reflexión, la discusión y la búsqueda de consistencia moral, en cambio, sí resulta promisorio para una sociedad democrática.

Los procesos de formación de ciudadanía en la escuela deben guiarse por el interés de transformar las prácticas políticas de la escuela, de hacerlas más participativas, incluyentes y pertinentes. La formación para el respeto y defensa de los derechos humanos, la participación democrática, la convivencia pacífica y el reconocimiento de las diferencias no puede reducirse en la escuela a la presencia en su plan de estudios de cátedras especializadas. Por supuesto, que el estudio de referentes históricos, filosóficos y sociológicos resultan de gran ayuda para entender las distintas formas de expresión y de construcción social, pero son realmente insuficientes si lo que se pretende es formar para el juicio crítico, la acción transformadora y el protago-

nismo político. La formación de ciudadanos obliga a asumir un compromiso con la transformación de la escuela, de sus dinámicas, de sus estructuras académico-administrativas.

No parece tampoco recomendable dejar al azar el asunto de la *cultura política*. Se requiere de esfuerzos sinceros de cada uno de los integrantes de la comunidad educativa para alcanzar una verdadera transformación de las prácticas y acciones que se llevan a cabo en el mundo escolar. La coordinación de las acciones en la búsqueda del bien común es posible sólo si se construyen escenarios para la expresión de las aspiraciones individuales, si se valora el conflicto como motor del cambio, si se promueve el debate como estrategia para la expresión de las diferencias y si se privilegia la crítica como la posibilidad de contravenir los riesgos del autoritarismo.

Las iniciativas pedagógicas dirigidas a la formación de competencias ciudadanas en la escuela pueden tener más posibilidades de éxito si se tiene en cuenta:

- La participación del mayor número posible de integrantes de la comunidad educativa estudiantes, docentes, padres de familia, directivos y funcionarios trabajando de manera coordinada.
- La vinculación de los directivos de las instituciones educativas al desarrollo de las iniciativas o proyectos asumiendo, o bien el liderazgo de las mismas, o bien un rol pedagógico activo en su ejecución.
- El protagonismo de los estudiantes en la realización de las actividades centrales promovidas en las iniciativas de formación, a través del cual se desarrollen y reconozcan sus capacidades y se valoren sus formas de participación, comunicación y expresión.
- El diseño y desarrollo de proyectos de investigación y/o de innovación pedagógica a través de los cuales las iniciativas logran mayor grado de sistematización, continuidad y pertinencia. Es importante que quienes participen en los proyectos, lo hagan de manera consciente y voluntaria.
- La necesidad de fortalecer el gobierno escolar mejorando los esquemas de gestión institucional y haciéndolos cada vez más participativos; validando permanentemente los procesos de construcción colectiva del manual de convivencia, creando y manteniendo espacios para la discusión, análisis y legitimación de las formas de administración de justicia y control disciplinar en la



escuela. Es decir, que la escuela se entienda como un espacio en permanente construcción y reconstrucción.

Uno de los retos más importantes que se le plantea al mundo escolar hoy es la articulación de las intenciones teóricas y las prácticas sociales, en otras palabras, entre lo que se formula en el PEI y lo que realmente ocurre en la cotidianidad escolar. No es sólo un asunto curricular, sino, principalmente, una necesidad vital para todos los involucrados cerrar esta brecha. Si bien los procesos de formación ciudadana tienen que ver con el aprendizaje de virtudes cívicas y con la valoración y respeto de las normas, también tienen que ver con las distintas formas de participación del individuo en la sociedad. Esto obliga a que la escuela se pregunte por las verdaderas condiciones de posibilidad que está dispuesta a otorgarle a la expresión de las diferencias y a la heterogeneidad de visiones de mundo.

Existen diversos espacios en la escuela que se pueden aprovechar para la formación ciudadana. En algunas instituciones este propósito se lleva a cabo exclusivamente en clases específicas, como la clase de Constitución y Democracia. En otros casos, toda la institución escolar está involucrada de manera integral y coordinada en el propósito de la formación ciudadana. En este último caso, se suelen aprovechar al tiempo los trabajos de aula, los espacios institucionales y las relaciones con la comunidad. La mayoría de las instituciones están, sin embargo, en un punto intermedio entre estos extremos. En cualquier caso, no importa en qué punto esté una institución escolar, siempre es posible buscar que el trabajo sea más integral, coordinado y propicio a la construcción de ambientes de aprendizaje que contribuyan al desarrollo y la práctica de las competencias ciudadanas. Se requiere, además, que estos esfuerzos se realicen con estudiantes de todas las edades y grados de la institución, desde preescolar hasta los últimos grados. El esquema que presentamos a continuación es una guía de trabajo práctico para el docente.

- En primer lugar, diversas estrategias para la formación de competencias ciudadanas que puede realizarse en asignaturas especiales como las clases de Constitución y Democracia, Ética y Valores, o en los espacios para dirección de grupo (estrategias de aula en asignaturas especiales).
- En segundo lugar, algunas alternativas para que los docentes de las demás áreas académicas puedan trabajar las competencias ciudadanas en sus clases (estrategias de aula en las áreas disciplinares).

- En tercer lugar, ejemplos sobre cómo utilizar los espacios y dinámicas institucionales para promover y practicar la ciudadanía activa (estrategias institucionales).
- En cuarto lugar, cómo las relaciones con la comunidad pueden aprovecharse para el aprendizaje, desarrollo y práctica de las competencias ciudadanas en contextos sociales más amplios que el del mundo escolar (estrategias comunitarias).

Queremos resaltar que ningún tipo de estrategia es excluyente. Nuestra recomendación es que en las escuelas se emprendan esfuerzos hacia su articulación. Estamos convencidos de que una aproximación integral es la que puede lograr el mayor impacto para la formación de los estudiantes y en el ambiente general en la institución educativa. Finalmente, presentamos algunas observaciones sobre la importancia de la evaluación en la formación de competencias ciudadanas y con las reseñas de algunos recursos bibliográficos y didácticos que los docentes pueden consultar o utilizar para orientar sus experiencias pedagógicas en la escuela.

Es importante enfatizar que nuestro objetivo es sólo ilustrar, con algunos ejemplos, el tipo de actividades y estrategias que pensamos se pueden llevar a cabo para promover las competencias ciudadanas en el aula y en la institución educativa. Invitamos a los lectores a que aprovechen toda su experiencia y creatividad para modificar y complementar las propuestas presentadas aquí. Esperamos, entonces, que estas ideas se tomen como punto de partida, o como inspiración, para la construcción de actividades y propuestas que permitan hacer uso de las múltiples oportunidades para la formación ciudadana que brinda la institución educativa.<sup>47</sup>

Es pertinente aclarar también que varias de las estrategias que proponemos aquí tienen diversos niveles de complejidad práctica y

---

47 No es precisamente poco lo que está en juego con el desarrollo de esta competencia, en palabras de Charles Taylor “nuestra identidad está parcialmente moldeada por el reconocimiento o por su ausencia; con frecuencia por el mal reconocimiento [misrecognition] por parte de otros, de modo que una persona o un grupo de gente puede sufrir un daño real, una distorsión real, si la gente o la sociedad que los rodea les devuelve, como reflejo, una imagen restrictiva, degradante o despreciable de sí mismos. El no reconocimiento o el mal reconocimiento puede infligir daño, puede ser una forma de opresión, que aprisione a alguien en un falso, distorsionado y reducido modo de ser”. (1997: 293)

por esto requieren de un proceso previo de formación antes de ser implementadas en las instituciones educativas. Por esta razón, solicitamos a quienes estén interesados, consulten lecturas, recursos en Internet - como los mencionados al final de este libro - u organizaciones e instituciones que hayan adelantado experiencias pedagógicas en el campo y de quienes se puede aprender mucho, no solamente en términos conceptuales, sino también en términos prácticos y logísticos. Además, también invitamos a todos aquellos interesados en formar en competencias ciudadanas a reflexionar sobre sus propias competencias y a buscar apoyo para desarrollar aquellas en las que se considere débil. El dominio de las competencias ciudadanas de los docentes es fundamental para el éxito de los programas que busquen desarrollarlas en los estudiantes.

## 1. Estrategias de aula en asignaturas especiales

Los espacios específicos para la formación ciudadana, como las clases de Democracia y Constitución y de Ética y Valores, así como lo que en muchas escuelas se llama asambleas de clase o los espacios de dirección de grupo, son fundamentales en la formación de competencias ciudadanas. Nuestra propuesta es que se mantengan y se aprovechen de la mejor manera posible. Este es un espacio ideal, por ejemplo, para desarrollar las competencias necesarias para el manejo pacífico y constructivo de los conflictos. Los demás espacios académicos e institucionales pueden ayudar a poner en práctica las aprendidas en estas asignaturas especiales.

- ***Ejemplo de actividad para el desarrollo de competencias emocionales en el aula***

Las competencias emocionales son una parte fundamental de las competencias ciudadanas. Una de estas competencias emocionales se refiere a la capacidad de identificar las propias emociones y manejarlas de forma pro-activa. No se trata de hacer desaparecer las propias emociones. Esto no es ni factible, ni deseable. Se trata, en cambio, como lo mostramos en la primera parte de este libro de evitar que un manejo inadecuado de las emociones pueda llevar a las personas a hacerle daño a otros o a hacerse daño a sí mismo. El siguiente es un ejemplo de actividad que se puede llevar a cabo en clase con los estu-

diantes y que puede contribuir a desarrollar las competencias emocionales necesarias, por ejemplo, para el manejo adecuado de la rabia.

### **El termómetro de la rabia<sup>48</sup>**

Esta actividad tiene como objetivo que los estudiantes logren identificar distintos grados de la rabia y las diversas estrategias que pueden usar para controlarla.

La actividad comienza cuando el docente le pide a los estudiantes que piensen qué tipo de situaciones les generan mucha rabia. El docente escribe en la parte alta del tablero algunos ejemplos que mencionen los estudiantes. Luego pregunta por situaciones que les generan solamente un poco de rabia y escribe éstas en la parte baja del tablero. Posteriormente pinta un termómetro al lado de lo que escribió y menciona que la rabia es como el mercurio del termómetro, a veces está muy arriba y a veces está abajo.

Enseguida el docente escribe las siguientes palabras en desorden en el tablero y les pide a los estudiantes que las ordenen de más alto a más bajo en el termómetro de la rabia: “molesto”, “enojado”, “iracundo”, “disgustado”, “furioso”. Es posible que esto genere discusiones entre los estudiantes, por ejemplo sobre si el nivel más alto es “iracundo” o “furioso”. En caso de existir desacuerdo en la jerarquía, se puede someter a votación.

Luego pide a cada uno que piense en una situación reciente en la que haya sentido el nivel más alto de la rabia y que le cuente al compañero que esté a su lado cuál fue esa situación y qué hicieron al respecto. Después de que todos se han contado sus historias, le pide a uno o dos voluntarios, que las comenten a todo el curso y que todos opinen sobre hasta qué nivel hubieran llegado en el termómetro de la rabia si les hubiera ocurrido eso mismo.

Luego solicita a cada pareja que elabore una lista con todas las cosas que podrían hacer para bajar su rabia cuando ésta se encuentra en los niveles más altos. Todas las ideas que surjan en los grupos se pueden unir en una gran lista en el tablero. Luego se pueden analizar teniendo en cuenta qué tan fácil sería ponerlas en práctica en situaciones reales y qué tan útiles serían esas estrategias para controlar sus niveles de rabia.

La actividad se puede cerrar con una reflexión sobre la importancia de identificar y manejar la propia rabia, especialmente cuando esta es muy intensa.

---

48 Esta actividad ha sido adaptada de Kreidler, W.J. (1997).

La reflexión se puede motivar con preguntas como: ¿Qué puede pasar cuando uno tiene niveles de rabia muy altos y no es capaz de manejarlos? También es importante aclarar que tener control sobre su propia rabia no quiere decir que la rabia deba desaparecer, pues como lo hemos mencionado, esto no es posible ni deseable. Adicionalmente, se les puede proponer a los estudiantes la utilización de alguna de las estrategias discutidas en clase la próxima vez que sientan rabia y que escriban sobre cómo les fue usándola.

Un complemento interesante a esta actividad es realizar una discusión similar pero con respecto a ¿Qué hacer cuando es otra persona (un amigo o amiga, por ejemplo) quien tiene niveles de rabia muy altos? ¿Qué hacer, por ejemplo, cuando esa rabia se dirige a mí o y ¿Qué hacer cuando se dirige a otros?

- ***Ejemplo de actividad para el desarrollo de competencias comunicativas en el aula***

La asertividad es la capacidad de hacer valer los propios puntos de vista sin agredir a los demás. Muchos niños y adultos creen que en situaciones de conflicto solamente hay dos opciones: o dejarse (ceder) o usar la fuerza - incluso agrediendo al otro - para lograr lo que se quiere. La asertividad es una competencia comunicativa que permite defender los intereses propios tratando de no hacerle daño a la relación que se tiene con el otro, y esto es fundamental para la convivencia, la participación ciudadana, la pluralidad y la defensa de los derechos fundamentales.

La asertividad se puede desarrollar desde muy temprano en la vida. Además, siempre es posible ponerla en práctica en situaciones cada vez más complejas. A continuación, presentamos un ejemplo de una actividad que pretende desarrollar asertividad. En todos los ejemplos que presentamos, se pueden hacer todos los ajustes y adaptaciones necesarios para el contexto específico en el que se esté trabajando.

### **La asertividad en primera persona<sup>49</sup>**

Para empezar, pedir a los estudiantes que formen pares (por ejemplo, encontrando a la persona que cumpla años en la fecha más cercana a la propia). Una de las dos personas hará el papel de Pipe y la otra de Tita. Contar a sus

---

49 Adaptado de Chau, et al (en preparación).

estudiantes que Tita y Pipe han sido amigos por un buen tiempo. En los últimos días Tita le ha pedido con frecuencia dinero prestado a Pipe y las últimas dos veces no le ha pagado. Ahora Tita le va a pedir dinero de nuevo a Pipe porque necesita hacer una compra. Pipe está muy molesto con la situación y está dispuesto a hacerle el reclamo a Tita.

La idea es que sus estudiantes realicen la actividad dos veces. En la primera ocasión, quienes hacen de Pipe deben responder haciendo énfasis en lo que piensan de Tita. Aquí podrían incluir mensajes en segunda persona del estilo “usted es...”. En la segunda ocasión, los Pipes deben responder haciendo énfasis en cómo se sienten con respecto a la situación, haciendo uso de mensajes en primera persona del estilo “yo me siento...”. Después de las actuaciones, se puede motivar una discusión sobre cómo se sintió cada uno y sobre qué piensan que pasaría en cada caso. Es muy probable que la primera actuación pueda llevar a que las personas se sientan insultadas y que el conflicto escale. En cambio, es probable que la segunda actuación lleve a que las partes se puedan escuchar mejor e inclusive a que las Titas estén más dispuestas a pagar sus deudas.

Puede aprovechar la discusión para mostrar cómo los mensajes en primera persona, en los cuales el énfasis está en cómo me siento en una situación, pueden llevar a que lo que uno quiera decir sea realmente escuchado por los otros. En cambio, los mensajes en segunda persona pueden hacer que las personas se sientan acusadas y a nadie le gusta ser acusado, por más justa que sea la acusación. Enviar mensajes en primera persona es un caso específico de asertividad porque está logrando que los puntos de vista propios sean tomados en cuenta sin caer en la agresividad.

Esta misma actividad se puede repetir con otra situación hipotética común, como por ejemplo, cuando a una persona le exigen realizar un trabajo que considera injusto o excesivo. Llevar a cabo una actividad similar pero sobre casos reales de la vida de los estudiantes es otra opción que, usualmente, resulta muy valiosa, después de realizar los juegos de roles hipotéticos como el de Tita y Pipe,. De nuevo en pares, cada persona le cuenta a la otra una situación que esté viviendo y frente a la cual quiera lograr un cambio. Pueden hacer la actuación de esta situación primero haciendo énfasis en mensajes en primera persona y luego en segunda persona para después analizar el impacto que podría tener cada manera de enfrentar la situación. Estas actividades pueden llevar a que los estudiantes comprendan que es posible luchar por sus intereses, de manera no agresiva y que desarrollen las competencias necesarias para lograrlo.

• **Ejemplo de actividad de mediación de conflictos**

La siguiente actividad está basada en un caso para la práctica de las competencias necesarias para liderar un proceso de mediación (Chaux et al., en preparación). Como veremos más adelante, la mediación por parte de pares es un mecanismo muy útil para enfrentar de manera constructiva los conflictos escolares. En un programa escolar de mediación por pares los estudiantes se capacitan como mediadores para ayudarle a sus compañeros a resolver sus conflictos. Sin embargo, no puede considerarse que con llevar a cabo casos como el que a continuación se detalla es suficiente. La formación de mediadores escolares es un proceso largo que puede durar varios meses. Como se verá, durante la formación se requiere desarrollar y practicar competencias integradas. El siguiente caso se puede desarrollar tanto con niños como con adultos, y tanto en escuelas y colegios, como en escuelas normales y universidades.

**La mediación de Concilio<sup>50</sup>**

Para desarrollar el caso, se conforma un grupo de tres estudiantes. Uno de ellos debe actuar el papel de Ruano, otro el de Humero y otro el de Concilio. Cada uno recibe las instrucciones - transcritas más adelante - que describen el papel que debe representar. Las instrucciones son confidenciales, lo que quiere decir, que ninguno puede mostrar sus instrucciones a sus compañeros de grupo. De lo contrario, la riqueza del ejercicio puede perderse. Cada uno debe leerlas en silencio y con mucha atención y, cuando hayan terminado la lectura, Concilio propone que se inicie el proceso de mediación. Mientras llevan a cabo la mediación, los docentes pueden observar la manera como se vive el proceso en cada grupo, pero cuidándose de no intervenir. A continuación, presentamos las instrucciones para cada rol:

*Encuentros y desencuentros en el colegio. Instrucciones confidenciales para Ruano*

Usted es un nuevo estudiante en el colegio “Encuentros”. Se cambió a este colegio porque estaba muy aburrido con sus compañeros en el otro colegio. Eran muy cansones y no paraban de molestarlo por ser del campo. Por eso estaba entusiasmado con llegar a otro colegio y hacer nuevos amigos. Pero las cosas

50 Ibid. Chaux, et al (en preparación).

no han salido como usted hubiera querido. Desde que llegó, hay un grupo de compañeros que no han hecho sino molestarlo porque usted habla diferente. Uno de ellos, Humero, le había parecido buena gente, pero con lo que pasó hace un rato en el recreo, usted ya está convencido de que es igual a los demás.

Durante el recreo, usted se había quedado en el salón terminando una tarea que le faltaba. Cuando salió, el recreo estaba a punto de terminar y por eso se fue corriendo a la tienda antes de que la fueran a cerrar. Cuando pasó al lado de Humero, él se le atravesó y lo tumbó. Usted se golpeó muy duro y se rasgó sus pantalones nuevos. Se levantó furioso y le dijo: “¿Qué le pasa, mula?”. Él le dijo que no había hecho nada y que más bien usted aprendiera a caminar sobre asfalto. A usted le dio más rabia todavía, porque de nuevo lo estaban insultando por ser del campo. No se aguantó y lo golpeó. Usted no iba a dejar que lo siguieran molestando de esa manera. Humero respondió, y entonces se agarraron a pelear.

Una profesora que pasaba por allí los separó y los regañó. Dijo que les daba la oportunidad de que solucionaran el problema con ayuda de uno de los compañeros mediadores que ahora tiene el colegio. También dijo que si no arreglaban el problema serían sancionados y sus padres se enterarían de todo. Usted no quisiera que eso pasara porque sus padres son muy bravos y le pueden pegar. Pero por otro lado, usted tiene mucha rabia. Piensa que quien debe disculparse es Humero por haber empezado. Si él no lo hubiera empujado, nada hubiera pasado. Ahora piensa que “Todos los de la ciudad son igual de creídos y peleones”

Ya llegó la hora de la mediación...

### *Encuentros y desencuentros en el colegio. Instrucciones confidenciales para Humero*

Usted es estudiante del colegio “Encuentros”. Le gusta mucho su colegio, sobre todo porque tiene un buen grupo de amigos. Sin embargo, a veces son cansones y lo meten en problemas, como en el que lo metieron esta mañana en el recreo. Usted estaba tranquilo caminando con ellos cuando pasó corriendo Ruano, un muchacho nuevo a quien sus amigos han estado molestando desde que entró al colegio por ser del campo y hablar diferente. Pero justo cuando Ruano estaba pasando al lado suyo, uno de sus amigos lo empujó para que se tropezara con Ruano. Ruano se cayó y se rasgó el pantalón. Cuando se levantó, sus amigos ya se habían corrido y Ruano la cogió contra usted y le dijo: “¿Qué le pasa, mula?”. Usted no iba a permitir ese tipo de insulto, entonces usted le respondió



que más bien aprendiera a caminar sobre asfalto. Él saltó a pegarle un puño y allí se agarraron a pelear.

Una profesora que pasaba por allí los separó y los regañó. Dijo que les daba la oportunidad de que resolvieran el conflicto con ayuda de uno de los compañeros mediadores que ahora tiene el colegio. Además, dijo que si no arreglaban el problema serían sancionados y sus padres se enterarían de todo. Usted no quisiera que eso pasara porque sus padres son muy bravos y le pueden pegar. Pero por otro lado, usted tiene mucha rabia y piensa que quien debe disculparse es Ruano por haberle pegado a usted primero. Si él no le hubiera pegado, usted le hubiera podido explicar lo que pasó y no hubiera habido ninguna pelea. Usted había querido ser buena gente con él, pero piensa que ya no vale la pena. Ahora piensa que “Él, es un ‘peleón’ como todos los que llegan del campo”

Ya llegó la hora de la mediación...

*Encuentros y desencuentros en el colegio. Instrucciones confidenciales para Concilio*

Usted es estudiante del colegio “Encuentros”. Hace poco participó en la formación de mediadores escolares. Hasta ahora no le había tocado poner en práctica lo aprendido, pero ya le llegó el momento. Una profesora encontró a sus compañeros Humero y Ruano peleando hace un rato. Ella les dijo que trataran de solucionar el problema por medio de una mediación, que si no lo arreglaban, serían sancionados y sus padres se enterarían de todo. Ahora a usted le toca llevar a cabo la mediación y está muy nervioso. Afortunadamente, se acordó de los pasos aprendidos para el proceso de mediación y en este momento recuerda que son los siguientes:

*1. Definición de reglas.* Los mediadores inicialmente deben buscar que las partes acuerden reglas básicas sobre cómo llevar a cabo el proceso. Algunas de éstas, pueden ser: no interrumpirse, no insultarse, escucharse mutuamente y querer solucionar el problema. Es importante que los mediadores recuerden permanentemente las reglas acordadas a las partes en conflicto, para evitar de este modo que el conflicto escale durante el proceso de mediación.

*2. Presentación de perspectivas.* Cada parte cuenta su versión sobre el conflicto. Usualmente las partes tienen perspectivas distintas sobre lo que ha ocurrido y en ocasiones es un gran descubrimiento para cada uno darse cuenta que los mismos hechos, fueron percibidos de manera muy distinta por cada una de las partes involucradas. Es labor de los mediadores garantizar que cada uno pueda presentar su perspectiva contando con la debida atención del otro. Para esto, pueden

utilizar el parafraseo, es decir, repetir con sus propias palabras lo que los otros dicen para asegurarse que todos estén entendiendo y que quien esté hablando se sienta escuchado. En este paso también es muy valioso que los mediadores le pidan a cada parte que identifique de qué manera lo que hicieron pudo haber contribuido al problema. Esto último puede cambiar la dinámica de muchas acusaciones: “es que usted es...”, hacia el reconocimiento de responsabilidades individuales: “admito que lo que yo hice pudo...”.

*3. Generación de alternativas.* En este paso, entre todos construyen una lista amplia de opciones que podrían resolver el conflicto. Esta lista se puede construir a partir de una lluvia de ideas en la que ninguna de las propuestas se puede juzgar, criticar o descartar hasta no dar por terminado el proceso. Aquí todo vale así no todas las ideas sean coherentes o realizables. Usualmente, los mediadores dejan que sean las partes involucradas quienes propongan y seleccionen las alternativas más viables. Si las partes no proponen ninguna, los mediadores pueden presentar algunas alternativas.

*4. Evaluación de alternativas.* Entre todos identifican, de las alternativas propuestas, aquellas que puedan favorecer los intereses y las necesidades de las personas involucradas. Si la lista de alternativas fue suficientemente amplia, casi siempre se encontrarán algunas opciones que todos pueden estar dispuestos a aceptar. Si esto no se logra, los mediadores pueden regresar al paso anterior y volver a intentarlo.

*5. Establecimiento de acuerdos y generación de compromisos.* Una vez las partes han identificado y seleccionado las alternativas que les satisfacen por igual, se definen los acuerdos que las partes están dispuestos a respetar (estos pueden redactarse y firmarse) En estos acuerdos es fundamental que los compromisos de cada parte queden muy bien especificados y que, se defina qué se debe hacer y cómo se debe obrar en la eventualidad de que alguien incumpla lo pactado.

Ya llegó la hora de la mediación...

La información que se presenta no es la misma en cada caso. Esto se hace a propósito, tratando de simular que en la vida real las personas muchas veces tienen perspectivas distintas sobre los mismos hechos y que, frecuentemente, los conflictos se pueden resolver simplemente al compartir y comprender estas diversas perspectivas. En este caso, Ruano no sabe que Humero fue empujado y que éste, no tuvo intención de hacerle daño. Por otro lado, el caso permite distintos resultados según las posibilidades de interpretación

de la situación. Algunos pueden llegar a soluciones, como por ejemplo que Humero le explique lo que pasó y que exprese que realmente él sí quiere ser su amigo. Inclusive en algunos casos Humero puede querer ayudarle a Ruano a arreglar el pantalón roto. Sin embargo, también es posible que no lleguen a ningún acuerdo. De hecho es muy interesante hacer una discusión con toda la clase al terminar la simulación para comparar los acuerdos a los que logró llegar cada grupo, analizar los obstáculos que tuvieron y la manera como los enfrentaron.

La mediación es una competencia integradora y esto se ve claramente aquí por la variedad de competencias que un mediador debe poner en práctica durante el proceso. El mediador debe ser capaz de escuchar, de manera activa, a cada parte y promover que cada uno escuche a los otros. Esto implica la práctica de competencias comunicativas. Debe ayudar a que las partes definan las normas para el proceso (por ejemplo, tomar turnos para hablar, no atacarse, o guardar confidencialidad sobre lo que se diga durante la mediación), y buscar que se cumplan todo el tiempo. Esto requiere poner en práctica la asertividad. El mediador también debe facilitar que las partes propongan alternativas para solucionar los conflictos. Usualmente, el mediador no sugiere las soluciones sino que promueve que sean las mismas partes involucradas quienes lo hagan. Sin embargo, el mediador debe estar listo para proponer opciones creativas si acaso las partes están bloqueadas y no son capaces de imaginar alternativas. Esto implica poner en práctica la competencia cognitiva de la *generación creativa de opciones*. Las alternativas deben ser evaluadas considerando lo que podría pasar en cada caso, lo cual implica practicar la competencia cognitiva de *consideración de consecuencias*. Finalmente, el mediador debe poner en práctica sus competencias emocionales para lograr que tanto él, como los participantes mismos, manejen adecuadamente sus emociones en el proceso.

Todo esto demuestra el nivel de desarrollo de competencias que requiere el mediador. Por esta razón, es necesario llevar a cabo un proceso de formación para los mediadores. Proceso que en algunos casos puede durar meses para que se desarrollen todas las competencias mencionadas. Todos los estudiantes tienen el potencial para ser mediadores escolares efectivos, pero no creemos que ninguno lo pueda lograr sin un adecuado proceso de formación.

- ***Ejemplo de actividad para la toma de decisiones morales responsables***

Si bien la mayor parte de las decisiones que tomamos en la vida cotidiana son decisiones morales, es decir, son voluntarias, intencionales y afectan a otras personas, implican la opción por unos valores específicos (en la mayoría de los casos priman unos valores sobre otros) y nos exigen hacernos cargo de las consecuencias de nuestras acciones. No siempre, estas decisiones son justas, incluyentes, consideradas o siquiera compasivas. La capacidad de tomar decisiones morales responsables conlleva a la integración de distinto tipo de competencias cognitivas (toma de perspectiva, generación de opciones, consideración de consecuencias, juicio moral), emocionales (empatía) y comunicativas (escucha, asertividad, argumentación) tal y como se señaló en la primera parte de este libro.<sup>51</sup>

El análisis y la discusión en el aula sobre problemáticas éticas o políticas del mundo escolar o de otros contextos sociales son propicios para el desarrollo de este tipo de competencias. El uso del video, especialmente del cine, puede ser de gran utilidad para la problematización de las decisiones morales que otras personas - personajes reales o ficticios - han tenido que tomar en sus vidas, tanto en situaciones ordinarias como en condiciones de extrema presión. No se trata, al menos no en principio, que los estudiantes encuentren en el cine modelos morales a imitar, sino más bien, que consideren, críticamente, las decisiones a las que se ven abocados los personajes de las películas, las discutan y analicen el contexto y las circunstancias que las produjeron o que las justifican. Se trata de que conviertan las decisiones morales de otros en un referente que les invite a mirar las propias cada vez con mayor sentido de responsabilidad.<sup>52</sup>

---

51 Véase el acápite sobre competencias integradoras en la parte A de ese libro.

52 Refiriéndose a lo que el concepto de responsabilidad nos exige, en términos, de decisiones, juicios y acciones Carlos Thiebaut (2004: 94 y ss) propone cuatro dimensiones fundamentales: 1. Se trata de un concepto temporalmente abierto: "se refiere tanto a la responsabilidad por algo hecho en el pasado ("eres responsable de esto que has hecho") como de algo que debe ser hecho en el futuro (nuestra responsabilidad de legarle a las generaciones futuras un mundo habitable)", es decir, se aplica tanto a las causas de lo hecho como a las consecuencias de lo por hacer; 2. Implica la posibilidad de atribución e imputación a otros: lo cual conlleva a una forma de sanción o juicio crítico de las decisiones y acciones de los demás; 3. Tiene una estruc-

### Usos del cine para el análisis de decisiones morales<sup>53</sup>

*Selección de la película:* Se debe escoger una película que sea atractiva para los estudiantes, que tenga relación con su proceso formativo, en lo posible, con sus gustos y preferencias y que la temática tratada permita ilustrar o complementar los asuntos tratados en clase o que si introduce un nuevo tema, éste pueda tener continuidad.

Bien sea que se trate de una película comercial, de una de cine arte o de un documental, se recomienda que no sea muy popular. Si la mayoría de los estudiantes la han visto puede que no tengan mucho interés de volverla a ver y la actividad no genere la motivación requerida. El cine abstracto o las películas con tramas demasiado fragmentarias quizá, no sean las más indicadas para trabajar en aula. Igualmente, suelen resultar poco atractivas las que tratan de historias triviales y predecibles. La combinación de sencillez y complejidad puede resultar un muy buen criterio al momento de seleccionar las películas con las cuales trabajar.

*Organización y desarrollo de la actividad:* Una vez seleccionada la película se debe hacer un plan de trabajo en el que se defina el número de sesiones requeridas para el desarrollo de la actividad, los personajes o historias en torno a lo cual se va a centrar el análisis y las preguntas básicas que deben orientar la discusión.

En la organización de la actividad es preciso contemplar al menos dos sesiones de trabajo, una para ver la película y otra para llevar a cabo la discusión grupal. La primera sesión puede dejar abiertos algunos interrogantes para ser resueltos de forma individual o grupal. La segunda sesión puede comenzar con un sondeo de las opiniones de los estudiantes frente a las preguntas planeadas, para posteriormente organizar grupos de discusión en torno a las decisiones morales - de los personajes seleccionados - en juego. De considerarse necesario, en alguna de las fases de la actividad se pueden promover reflexiones más detenidas y sistemáticas, solicitando a los estudiantes la elaboración de reportes escritos o dibujos,

tura recursiva: “no sólo nos consideramos responsables de lo que hacemos, sino de lo que creemos que debemos hacer; no sólo de lo que hemos hecho, sino de los que deberíamos haber hecho”; y 4. No sólo se aplica a los individuos: refiere también a nuestras responsabilidades compartidas, es decir, aquellas que o bien asumimos o bien no, al hacer parte de los distintos tipos de colectivos humanos.

---

53 Adaptado de Ruiz y Quintero (en preparación)

collages, trabajos manuales, entre otros en los que consignen sus opiniones, consideraciones, críticas y conclusiones más importantes. Inclusive, se pueden llevar a cabo discusiones grupales sobre algún dilema moral presente en la película, siguiendo el formato de discusión de dilemas morales descrito más adelante en el texto. De esta forma, además, se estaría promoviendo que los estudiantes comprendan que puede haber distintas perspectivas - y que usualmente, no hay una solución única - frente a dilemas complejos de la vida que se ven reflejados en muchas películas.

*Cierre de la actividad:* Se recomienda que este tipo de actividad, para el análisis de decisiones morales, se cierre con una plenaria en la que se socialice y se interroge el resultado de los grupos de discusión, se construyan conclusiones grupales, se establezcan relaciones con los problemas presentes en la clase, en la escuela o en la comunidad y se visibilicen las conexiones con otros temas o problemas contemplados en el plan de estudios.

Esta estrategia se puede combinar o complementar con el análisis de textos literarios. Lo importante en cada caso es que se tengan, claramente, definidos los propósitos y el procedimiento a seguir y que los estudiantes puedan tener el tiempo necesario para reflexionar sobre las implicaciones que tiene para las personas y para la sociedad, las decisiones morales que a diario tienen que tomar.<sup>54</sup>

Los anteriores, son ejemplos de actividades que se pueden desarrollar en el aula en espacios específicos como dirección de grupo, ética y valores, o constitución y democracia. A continuación veremos cómo se puede trabajar la formación de competencias ciudadanas en cualquier área académica.

## 2. Estrategias de aula en las áreas disciplinares

La formación de competencias ciudadanas le compete a todos los docentes. Cada docente, desde su área puede y debe aportar a

---

54 Para un mayor análisis sobre el tema de decisiones morales véase el trabajo de Marieta Quintero y Alexander Ruiz, titulado: ¿Qué significado tiene investigar sobre formación en valores? (2004)

este propósito. Además, realizar la integración de los aprendizajes en un área en particular - Biología, Matemáticas, Literatura, etc.- y propiciar desde allí el ejercicio de la ciudadanía en la escuela hace que el trabajo en cada área académica cobre más sentido para los estudiantes y que el aprendizaje llegue a ser mejor y más significativo para todos.

Presentamos algunas guías y ejemplos sobre cómo realizar este trabajo de integración. Hay aspectos que son comunes a todas las áreas y se pueden trabajar de la misma manera en cada espacio académico. Sin embargo, también cada área tiene sus particularidades lo que las hace más propicias para el desarrollo de ciertas competencias ciudadanas que otras. Cada uno, debe usar su creatividad para encontrar nuevas maneras de integrar el trabajo de formación ciudadana al trabajo que realiza en su área específica. Por razones de orden y claridad, dividimos este aspecto en dos partes, recomendaciones para la construcción de *aulas democráticas y en paz* y *estrategias pedagógicas para el trabajo en aula*.

- ***Recomendaciones para la construcción de aulas democráticas y en paz***<sup>55</sup>

Por aulas democráticas y en paz entendemos un ambiente de aprendizaje constructivo, incluyente, participativo, cooperativo, de confianza, de cuidado mutuo, y ausente de agresión o violencia. No es que en este tipo de ambiente no existan conflictos, sino que éstos, son manejados de manera constructiva y pacífica. La construcción de aulas democráticas y en paz depende de las dinámicas que se establezcan en las relaciones entre estudiantes y entre estudiantes y docentes. Diversas estrategias se pueden implementar para construir aulas cada vez más democráticas. A continuación, presentamos algunas recomendaciones al respecto.

### **La construcción de acuerdos, normas y reglas**

En todas las clases de cualquier asignatura hay normas que regulan las relaciones entre estudiantes y entre estudiantes y docentes. Es usual que haya normas

---

<sup>55</sup> Esta sección, en particular es una adaptación del trabajo de Chau, Daza, y Vega (en prensa).

implícitas o explícitas, por ejemplo, sobre el uso de la palabra, el respeto a las opiniones diversas y sobre qué hacer en casos de copia o fraude. La definición de esas normas es una oportunidad para la formación de competencias ciudadanas. Nuestra sugerencia es aprovechar esas oportunidades involucrando a los estudiantes en su construcción y posterior cumplimiento. De esta forma, los estudiantes tendrían una oportunidad más de participar democráticamente en decisiones relevantes de sus contextos y de construir acuerdos a pesar, de las diferencias de opinión que puedan tener. Adicionalmente, al construir las normas colectivamente los estudiantes podrán ir comprendiendo el sentido que tienen para la convivencia, y la importancia que tiene para la sociedad y la escuela cumplirlas y hacerlas cumplir.

Consideramos que es importante que las discusiones sobre las normas incluyan: qué hacer cuando se violan o cómo reparar el eventual incumplimiento de los acuerdos que permitieron llegar a ellas. La definición de sanciones o acciones reparadoras también es una oportunidad valiosa para la formación ciudadana. Sin embargo, es importante tener en cuenta que los niños a veces proponen sanciones muy fuertes para faltas relativamente menores. Es importante que el docente pueda generar reflexión entre los estudiantes sobre si todas las violaciones a las normas son equivalentes o sobre las consecuencias de definir ciertas sanciones o acciones reparadoras en los casos de incumplimiento. Como sea, el papel del docente, además de liderar la discusión y generar reflexión entre los estudiantes, también es el de participar en el proceso de definición de las normas y de las acciones reparadoras, como parte del grupo que pretende llegar a acuerdos y hacerlos respetar.

Otro aspecto, que consideramos fundamental es que se deben reconocer o construir mecanismos claros para modificar las normas existentes. De esta manera, cualquier miembro del grupo que considere que una norma es injusta puede proponer su modificación. Sin embargo, hay que tener en cuenta que el hecho de que una norma sea considerada injusta no es una justificación para no cumplirla. Es decir, si alguien no está de acuerdo con una norma, debe tratar de que se cambie, pero también cumplirla mientras el cambio no se haya dado, salvo casos excepcionales.<sup>56</sup> Este es un aprendizaje fundamental para el ejercicio de la ciudadanía en un Estado Social de Derecho como es el nuestro.

---

56 Las objeciones a dicho cumplimiento son claramente justificables cuando una norma viola los derechos de las personas. En tales casos, resulta legítima su desobediencia. Al respecto, la *desobediencia civil*, por ejemplo, se entiende como una práctica consciente, pública, no violenta - esto es, polí-



### Las decisiones colectivas

En cada clase se toman frecuentemente decisiones que afectan a todos. Por ejemplo, ¿Cuál va a ser el próximo proyecto ambiental? ¿A dónde será la visita que se ha de realizar el presente bimestre? ¿Cómo resolver los problemas que los afectan a todos? Nuestra sugerencia es involucrar directamente a los estudiantes en la búsqueda de respuestas y en la toma de decisiones frente a cualquiera de los asuntos relevantes de la vida cotidiana en la escuela. Esta es una muy buena oportunidad para desarrollar competencias ciudadanas de participación y responsabilidad democrática y, al mismo tiempo, para involucrar activamente a los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje.

Verse abocados a tomar una decisión cualquiera puede generar debate entre los estudiantes, lo cual se puede aprovechar para desarrollar o reafirmar competencias comunicativas como la capacidad de *escucha* y la capacidad de *argumentar* y de presentar de manera clara razones y motivos. Aquí lo importante es que los estudiantes aprendan a intercambiar, de forma civilizada y racional, sus puntos de vista, que se promueva la crítica a las distintas posturas y argumentos, así como el respeto por las personas. Es importante, que ante cualquier burla o ataque personal que se presente en el proceso, sea interrumpido inmediatamente por el docente o por cualquier otro estudiante. De esta manera, se puede resaltar que la opinión de cada cual es respetable y será valorada.

Una decisión colectiva también es una buena oportunidad para practicar competencias cognitivas como la *generación de opciones* y la *consideración de consecuencias*. El docente puede pedirles a los estudiantes que hagan una lluvia de ideas con todas las opciones que se puedan imaginar y las vaya anotando en el tablero. Al hacer esto, puede explicitar que una lluvia de ideas tiene dos reglas principales: 1) que digan todo lo que se les ocurra, al respecto de lo que se está discutiendo, así se trate de ideas que aparentemente no tengan sentido y 2) que ningún a de las ideas se descalifique, al menos mientras no se haya terminado el ejercicio.

tica- contraria a una norma, ley u orden de autoridad considerada injusta o ilegítima, por parte de los ciudadanos, que actúan guiados por el más estricto respeto a un marco legal general. De este modo, la desobediencia civil se convierte en un procedimiento útil y necesario para la construcción de un orden social mejor. Habermas (1988: 49 y s.s.) al respecto considera que la desobediencia civil resulta ser la forma más responsable de incumplir una norma en una sociedad democrática. Su misma existencia representa una prueba del grado de tolerancia y de salud de una democracia avanzada.

Una vez propuestas diversas opciones, el objetivo es seleccionar entre ellas la más justa y provechosa para el grupo. Una forma de hacer esta selección es analizando lo que pasaría si implementan cada opción. Por ejemplo, si están analizando distintas alternativas de proyectos ambientales, podrían considerar las consecuencias que tendría cada una de ellas para el medio ambiente que los rodea, para su comunidad y para ellos mismos. El papel del docente en todo este proceso no es explicarles cuáles serían las consecuencias sino promover que sean los mismos estudiantes quienes las descubran y así practiquen su capacidad *para considerar consecuencias*. Finalmente, el docente a través de la discusión puede promover - frente al ejemplo citado - que entre todos lleguen a un consenso sobre la opción que tiene las mayores ventajas, menores riesgos y mayor impacto ambiental y social.

## **El manejo de la intimidación y las burlas**

La intimidación se refiere a esas relaciones en las que una o varias personas constantemente y durante un período prolongado maltratan, agreden o acosan a otra persona que, generalmente, es más débil o tiene menos poder. Es lo que los estudiantes muchas veces expresan como: “se la tiene velada” o “se la tiene montada”. Estas relaciones ocurren, prácticamente, en todos los contextos sociales, aunque de forma particular suele hacerse muy visible en la escuela. Sin embargo, sólo hasta hace muy poco tiempo estamos siendo conscientes de las enormes consecuencias negativas que trae consigo. Algunas investigaciones, entre las que se cuentan las adelantadas por Dan Olweus (1998) han mostrado que quienes sufren o han sufrido intimidación en la escuela tienen más riesgo de depresión e inclusive de llegar al suicidio más tarde en la vida, que las personas que no han sido víctimas del mismo. En otros casos, las víctimas de la intimidación terminan vengándose violentamente de quienes los maltratan, como es el caso de algunos de los atentados que se han producido recientemente en colegios de los Estados Unidos, Alemania y Argentina. Por otro lado, las investigaciones también han encontrado que quienes ejercen la intimidación incurrir en mayor riesgo de cometer crímenes en el futuro.

Académicamente, la intimidación también tiene consecuencias negativas. Por ejemplo, es muy común que las víctimas de intimidación no participen en clase y no expresen sus dudas e inquietudes por miedo a que otros se burlen. Esto ocurre en todas las clases y áreas académicas. En resumen, no se trata de un comportamiento inofensivo como se creía antes, sino que puede tener graves

repercusiones para las personas y grupos. Es fundamental que toda la institución educativa reconozca esto y que participe en su prevención y control.

La intimidación ocurre, frecuentemente, en el aula de clase. Sucede cuando uno o varios estudiantes maltratan física o psicológicamente a alguno de sus compañeros, cuando se burlan por ejemplo de su comportamiento, su forma de vestir, su apariencia o sus características físicas. Además, es muy común que los profesores no se den cuenta de que esto ocurra en sus clases. Algunos estudios han encontrado que cerca del 80% de los casos de intimidación ocurren sin que los profesores se percaten (Pepler y Craig, 1995). Por esta razón es fundamental que los estudiantes se involucren directamente en este tipo de problemática, pues son ellos quienes más fácilmente se dan cuenta de lo que ocurre. Frecuentemente los compañeros son observadores pasivos de estos actos de intimidación aunque afirman que preferirían actuar para evitar que maltraten a sus compañeros (Pepler y Craig, 1995). Probablemente, no intervienen porque ello les podría traer repercusiones negativas o porque no han desarrollado las competencias necesarias para hacerlo. En otros casos, son los mismos profesores quienes maltratan a sus estudiantes.

En las aulas democráticas este tipo de comportamientos no se admite. Para esto es fundamental que tanto los docentes como los estudiantes reconozcan la gravedad de este fenómeno, sepan identificarlo y establezcan reglas claras sobre cómo actuar cuando ocurra. Por ejemplo, los estudiantes pueden aprender formas de frenar asertivamente (sin agresión) a quienes lo ejercen y de apoyar emocionalmente a las víctimas. También pueden aprender a no valorar - o no celebrar- el comportamiento de intimidación, porque es común, que quienes lo ejercen lo hagan como una forma de ganar popularidad en sus grupos. Por su parte, es importante que los docentes reflexionen sobre qué tanto su comportamiento puede estar contribuyendo a que los estudiantes se sientan maltratados y hacer todo lo posible por evitar que esto suceda.

Lo ideal es que toda la institución educativa esté involucrada en el propósito de prevenir o frenar la intimidación. En cualquier caso, cada docente puede contribuir con este propósito desde el trabajo cotidiano que adelanta en las aulas y en la comunicación que sostiene con sus estudiantes en cualquier otro espacio de la escuela. Al hacerlo, estará evitando abusos, exclusiones, discriminaciones y maltratos en las vidas de los estudiantes, estará evitando riesgos muy graves para el presente y futuro de las personas y estará construyendo reales posibilidades para el desarrollo de competencias para la solidaridad, la inclusión y la justicia.

## La evaluación del desempeño de los estudiantes

La evaluación que los estudiantes reciben sobre sus trabajos y su desempeño puede tener un enorme impacto en su formación académica y ciudadana. Este impacto, desafortunadamente, muchas veces es negativo. La evaluación que llevan a cabo los docentes, frecuentemente, afecta la autoestima de sus estudiantes y la valoración que tienen de sus propias capacidades. Inclusive, puede afectar negativamente las relaciones con los estudiantes y el ambiente de clase en general. Esto sucede incluso cuando los docentes tienen las mejores intenciones con el uso de la evaluación. Por esta razón, es fundamental ser muy cuidadosos en la manera como se evalúa y en el tipo de conceptos que se emite sobre su desempeño.

Preocuparse por cómo se pueden sentir los estudiantes con los resultados de las evaluaciones no quiere decir que la evaluación deba ser siempre positiva. Es fundamental para la formación académica mostrar los errores o limitaciones que puedan tener los trabajos y desempeños de los estudiantes. Sin embargo, esto debe realizarse con mucho tacto para que la evaluación pueda apoyar el aprendizaje sin que los estudiantes se sientan subvalorados como personas.

De algún modo, todos somos vulnerables. La identidad (referida, en buena medida, a la manera como nos concebimos y definimos), la seguridad y la confianza que tenemos en nosotros mismos pueden verse afectadas fácilmente cuando se cuestiona lo que hacemos, aunque por supuesto, esto depende, de cómo sea ese cuestionamiento. Por ejemplo, es distinto lo que escuchamos cuando nos dicen “esto está mal hecho” que cuando nos dicen “esto podría estar mejor”. Académicamente el mensaje es el mismo. En ambos casos se está mostrando que el desempeño no es el esperado. Sin embargo, en términos, de identidad el mensaje es distinto. En el primer caso podemos llegar a pensar que lo que se nos está diciendo es que somos incompetentes. En cambio, en el segundo caso, el mensaje es que somos capaces de lograr algo mejor. Es más probable que un estudiante que reciba el segundo mensaje desarrolle más confianza en sus propias capacidades y esté más motivado a hacerlo mejor la próxima vez. Mientras el primer mensaje puede, fácilmente, ser ignorado o afectar la relación con el docente, el segundo mensaje, la opinión del docente y sus esfuerzos educativos tiene mayor probabilidad de ser tomados en cuenta.

Otra manera de lograr el balance entre retroalimentación académica y cuidado con las personas es resaltando tanto lo positivo como lo que podría mejorar. Esto es algo que nos cuesta trabajo como docentes. Para nosotros es más fácil y estamos más acostumbrados a señalar lo que no está bien. Sin embargo, si

sólo señalamos las fallas, los estudiantes pueden llegar a creer que todo lo que hacen está mal y pueden desmotivarse frente al aprendizaje o rechazar toda la retroalimentación que les demos. Además, el aprendizaje de las áreas académicas puede verse favorecido si los estudiantes tienen la oportunidad de identificar tanto los desempeños que están alcanzando como los que todavía no han logrado. La co-evaluación, la definición de los criterios de evaluación por medio de acuerdos entre los estudiantes y los docentes, y otros métodos alternativos de evaluación pueden también favorecer estos procesos.

Finalmente, es importante ser conscientes de los riesgos que tiene hacer públicos los resultados de las evaluaciones. En vez de promover un ambiente cooperativo en el que los estudiantes se preocupen por apoyar el aprendizaje de sus compañeros, las evaluaciones públicas - la difusión pública de sus resultados - muchas veces fomenta una competencia desleal entre ellos. Algunos pueden sentir que tienen que demostrar que son mejores que los demás, mientras que otros pueden llegar a sentirse descalificados o que son objeto de burlas y rechazo. Esto no, necesariamente, ocurre con todos, pero sí puede terminar afectando negativamente el ambiente del aula.

En resumen, en todas las áreas académicas la forma como se lleve a cabo la evaluación de los estudiantes puede contribuir, o no, a la construcción de un ambiente democrático en el aula, lo cual es fundamental tanto para la formación académica como para la formación ciudadana.

#### • *Estrategias pedagógicas para el trabajo en aula*

Una de las maneras más potentes de desarrollar competencias ciudadanas es a través del desarrollo de estrategias pedagógicas específicas. Estrategias que, como veremos, además de contribuir a la formación ciudadana, ayudan a que los conocimientos propios de las áreas disciplinares cobren más significado para los estudiantes. A continuación, presentamos algunos ejemplos de estas estrategias aplicados en diversos espacios académicos. De nuevo, creemos estas estrategias pueden ser enriquecidas, adaptadas o transformadas por cada docente para el abordaje de los distintos contenidos, temas y problemas que trata usualmente con sus estudiantes.<sup>57</sup>

---

57 Véase Chau, Lleras y Velásquez (2004) para mayor información y ejemplos sobre estas estrategias.

### • *El juego de roles*

El juego de roles es una estrategia valiosa para desarrollar competencias ciudadanas. Se trata de una estrategia en la que cada parte representa un personaje distinto en una situación particular. Frecuentemente el caso es un conflicto en el que se representan las partes enfrentadas y entre todos los participantes deben tratar de resolverlo. No hay un libreto preestablecido pero sí unas instrucciones iniciales que le indican a cada parte, cuál es su perspectiva en la situación conflictiva. La resolución del conflicto debe aparecer durante la misma representación del caso. Usualmente la clase se divide en parejas que representan sus respectivos roles simultáneamente y el docente va acompañando a los distintos grupos para ver sus actuaciones. Otra alternativa puede ser, que una de las parejas haga la representación enfrente del resto de la clase para que entre todos puedan analizar lo sucedido. A continuación, presentamos dos ejemplos que buscan ilustrar cómo utilizar el juego de roles en las siguientes áreas académicas: a) Lenguaje y Literatura y b) Ciencias Sociales y Ciencias Naturales.

### **Juegos de roles en las asignaturas de Lenguaje y Literatura**

Tanto la literatura infantil como la literatura para adultos están llenas de situaciones conflictivas que bien aprovechadas son útiles para la formación de competencias ciudadanas. Por ejemplo, en una clase en la que se está leyendo un texto, en el momento en el que la historia presenta una situación conflictiva, el docente puede interrumpir la lectura y pedirle a cada uno, que analice los puntos de vista de las personas involucradas en el conflicto. De esta manera, estarían practicando la competencia cognitiva de *toma de perspectiva*. Luego puede pedirles que señalen las emociones de cada uno de los personajes involucrados en la situación, lo cual estaría conduciendo a que practiquen la competencia emocional de *identificar las emociones de otros*. Posteriormente puede dividir la clase en grupos (o en pares si el conflicto solamente involucra a dos personajes) y asignarle a cada estudiante - en cada grupo - el rol de uno de los personajes involucrados en el conflicto. Así, cada grupo podría representar una forma de enfrentar el conflicto poniendo en práctica la competencia integradora para *resolver pacíficamente conflictos*.

Luego de terminar las representaciones, el docente puede generar una discusión entre los estudiantes en torno a interrogantes como: ¿Qué fue lo más difícil al enfrentar la situación?, ¿En qué aspectos creen que lo hubieran podido hacer

mejor?, ¿Quiénes salieron ganando o perdiendo con este conflicto?, ¿Qué piensan que puede pasar con las relaciones entre las personas involucradas después de haber enfrentado el conflicto de la manera como lo hicieron?, ¿De qué otra manera se podría resolver el conflicto?, ¿Es posible una alternativa en la que todos salgan ganando?, ¿En qué se parece la situación descrita a las que nosotros vivimos cotidianamente? Luego de esto, se podría volver a la lectura para ver cómo en la historia enfrentaron el conflicto en cuestión. De esta forma no solamente se estarían promoviendo competencias ciudadanas - y competencias lingüísticas - sino que, además, las lecturas adquirirían mucho más significado para los estudiantes.

### **Juegos de roles en las asignaturas de Ciencias**

De manera similar a como ocurre en el área de lenguaje y literatura, los juegos de roles pueden brindar oportunidades para desarrollar competencias ciudadanas en el abordaje de contenidos y problemas en las áreas de Ciencias Sociales y de Ciencias Naturales. Un acontecimiento histórico, por ejemplo la negociación de un acuerdo entre naciones o entre grupos enfrentados puede ser objeto de juego de roles. A través de esta estrategia, se puede promover un análisis, muy interesante, sobre lo que realmente ocurrió y lo que hubiera podido ocurrir si las naciones o grupos en conflicto hubiesen llegado a un acuerdo distinto al que se supone llegaron. Además, esta estrategia pedagógica ayuda a entender los puntos de vista de los involucrados en el evento histórico analizado, a la vez que permite establecer relaciones entre la historia que consignan los textos de Historia y la historia personal de los estudiantes. Algo similar se puede hacer en el análisis de los conflictos sociales que generan las aplicaciones prácticas de los conocimientos científicos o de los avances tecnológicos en las clases de Ciencias Naturales. En cualquiera de los casos, lo importante es que el juego de roles sea interesante para los estudiantes, que los motive a representar los roles propuestos, a analizar sus posibilidades y a poner en práctica sus actitudes y habilidades para la ciencia. De esta manera, los juegos de roles pueden apoyar simultáneamente la formación científica y la formación ciudadana.

- ***Discusión de dilemas morales***

La discusión de dilemas morales ha sido una herramienta pedagógica ampliamente utilizada por parte de Lawrence Kohlberg y sus

colaboradores. Los dilemas morales son breves narraciones en las que se presenta una situación en la cual hay que tomar una decisión frente a la que no es clara cuál de las opciones es la más correcta. De hecho, en los dilemas se oponen valores o conjuntos de valores, por lo cual puede haber buenos argumentos para sustentar cada una de las opciones posibles. La estrategia pedagógica consiste, básicamente, en presentar el dilema (usualmente leyéndolo) y pedir a cada estudiante que escoja cuál de las opciones le parece la mejor. Luego se genera un debate sobre las distintas opciones.

Explicar la postura o la toma de decisiones con argumentos y someterlos a consideración del grupo exige a la persona: a) hacer uso de competencias comunicativas para argumentar claramente una determinada postura y escuchar atentamente los argumentos de los demás; b) presentar argumentos que tengan mayor fuerza que aquellos que presentan los otros en la discusión; c) reconocer las debilidades de los argumentos propios y de los ajenos, lo cual promueve el pensamiento crítico y favorece la autoconciencia; d) permitir que el individuo salga de su propio razonamiento, en una actitud comprensiva de descentración que implica comprender cabalmente la perspectiva del otro; y e) hacer uso de competencias emocionales para manejar sus propias emociones y no dejarse llevar por el calor de la discusión, especialmente cuando el tema de discusión está cargado emocionalmente.

*Dilemas morales: Una apuesta por el desarrollo del pensamiento autónomo*<sup>58</sup>

*Propósitos:* la discusión de dilemas morales puede ser de gran valor para el logro de los siguientes propósitos pedagógicos:

- Propiciar en los participantes el desarrollo de competencias cognitivas (juicio moral, pensamiento crítico, capacidad de descentración), comunicativas (argumentación, narración, capacidad de escucha) y emocionales (capacidad para identificar y manejar las propias emociones).
- Generar o fortalecer un ambiente de diálogo, discusión y respeto de los diversos puntos de vista expresados por los estudiantes y docentes en el aula y demás ámbitos de la vida escolar.
- Aprender a mediar y resolver racionalmente los conflictos y

---

58 Adaptado de Quintero y Ruiz (en preparación)



- Propiciar el desarrollo del pensamiento autónomo.

*Organización y desarrollo de la actividad:* La idea es que la actividad sea planeada con anticipación a su desarrollo en clase; que el día que se lleve a cabo se cuente con las condiciones y con el tiempo requerido. Es importante motivar la participación responsable de los estudiantes en el desarrollo de la actividad. Presentamos algunas recomendaciones que los maestros deben tener en cuenta para la discusión de dilemas morales en el aula.

I. Se debe seleccionar un texto en el que se plantee una situación, verdaderamente “dilemática”, es decir, en la que optar por un valor implique contradecir otro que se considera igualmente importante. Una situación en la que una alternativa es claramente mejor que otra en términos morales no es realmente un dilema. Es importante, además, que la selección del dilema moral esté acorde con las edades y el desarrollo de los estudiantes. Es decir, no se debe escoger una temática muy compleja para niños pequeños ni una muy sencilla para estudiantes mayores. A manera de ejemplos, veremos dos dilemas, el primero diseñado por el mismo Kohlberg y el segundo por Georg Lind.<sup>59</sup>

### El dilema de Heinz

“En Europa hay una mujer que padece un tipo especial de cáncer y va a morir pronto. Existe un medicamento con el que los médicos piensan que se puede salvar. Es una forma de “radio” que un farmacéutico, precisamente de la misma ciudad, acaba de descubrir. El medicamento es costoso de producir, pero el farmacéutico esta cobrando diez veces de lo que a él le costó elaborarlo. Él pagó doscientos dólares (cerca de 500.000 pesos) por el medicamento y está cobrando dos mil dólares (cerca de 5 millones de pesos) por una pequeña dosis. El esposo de la mujer enferma, Heinz, acude a todo el mundo que conoce para que le presten dinero, pero sólo consigue reunir unos mil dólares (cerca de 2 millones y medio de pesos), es decir, la mitad de lo que cuesta. Le explica al farmacéutico que su mujer se está muriendo y le pide que le venda el medicamento más barato o que le permita pagarlo después. El farmacéutico le responde: “No, yo lo descubrí y tengo derecho a sacar ganancia de ello”. Heinz

59 Estos dilemas se presentan aquí con leves adaptaciones frente a sus versiones originales, a su vez han sido tomados de las guías utilizadas en los talleres regionales para socializar el programa de competencias ciudadanas del Ministerio de Educación Nacional (2004). Para mayor información véase Kohlberg (1992) y algunos de los trabajos de Lind en la página [www.uni-konstanz.de/ag-moral/b-publik.htm](http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/b-publik.htm)

desesperado, piensa en atacar el establecimiento y robar la medicina para su mujer. ¿Debe Heinz robar la medicina?”

### **La amistad un viejo dilema**

“Juanita y María estudian juntas en el colegio y desde hace varios años son muy amigas. Deciden irse de compras al almacén de don José, uno de los almacenes más antiguos y con mayor surtido del pueblo. Allí venden blusas, faldas y toda clase de artículos traídos de la capital. Don José es muy buena persona, además suele permitirle a la gente que se pruebe, sin mayores complicaciones, lo que van a comprar. Mientras María se mide un par de zapatos que le han gustado, Juanita escoge varias blusas y faldas para medírselas en el vestidor. Como María está inconforme con los zapatos le pide a don José que le traiga otro par. Mientras se ensaya uno y otro par, nota asombrada que su amiga Juanita ha salido a toda prisa del almacén, sin siquiera mirarla. Entonces se pregunta: ¿Qué le pasará a Juanita, se habrá llevado algo? No tiene tiempo de contestarse su pregunta, cuando, para su sorpresa, aparece don José acompañado de un policía y, tomándola del brazo con mucha fuerza, le dice: “¡ustedes son unas ladronas, ya estoy harto de que me roben!”. El policía le dice: “Mire señorita, a usted me la llevo a la estación de policía para abrirle un historial. Usted y su amiga, con otros jóvenes hace su agosto en el almacén de don José. Su amiga se acaba de robar una blusa y una falda que se dejó puestos debajo del abrigo. Si usted no la delata y nos dice quién es ella y dónde la podemos encontrar va a tener serios problemas. De todas maneras usted es cómplice. ¿Qué debe hacer María?”

2.- Una vez seleccionado o diseñado el dilema y presentado al curso (leído en voz alta) el docente se debe cerciorar de que los estudiantes lo hayan comprendido. Inmediatamente después se organizan los grupos, para que cada uno de ellos defiendan las posturas enfrentadas. Puede que haya estudiantes indecisos para hacerse en uno u otro grupo. Puede dárseles un tiempo prudencial para que decidan qué opción van a defender. El docente debe cerciorarse de que los grupos queden más o menos equilibrados - con similar número de integrantes- con el objeto de que no haya una postura que por ser aceptada mayoritariamente se considere, de entrada, la correcta. Se deben organizar grupos pequeños (de 4 a 6 estudiantes) para que cada estudiante pueda participar activamente en la discusión.

3.- El docente debe solicitarle a cada grupo que nombre un relator para que escriba los mejores argumentos que se les ocurran en el análisis y discusión del

dilema. La escritura hace que las reflexiones y argumentos se organicen mejor y sean más precisos. El docente juega un rol clave en el desarrollo de la discusión, principalmente debe estar pendiente de que se cumplan las reglas acordadas. Debe promover la exposición de argumentos y moderar la discusión sin descalificar o sobre-estimar ninguno de los argumentos o posturas.

4.- Una vez se han definido los argumentos se reorganiza la clase para la discusión en plenaria. A un lado -en el aula- pueden ubicarse los grupos que defienden determinado valor o valores, del otro lado, los grupos que defienden aquel valor o valores que se le enfrentan. En cualquier caso, es importante acordar normas básicas para conducir la discusión. Lo ideal es que sean los mismos estudiantes quienes propongan las normas y que el docente las complemente cuando lo considere necesario.

Lind ha propuesto tres principios básicos que deben ser tenidos en cuenta para el desarrollo de la discusión: 1) Respetar la dignidad de las personas, incluyendo, por supuesto, a quienes defienden posturas contrarias a la propia, teniendo en cuenta que el foco de la discusión son los argumentos, no las personas; 2) cada persona tiene la libertad de presentar sus opiniones y argumentos de la forma que lo considere más pertinente y según su propio estilo; 3) las personas tienen derecho a permanecer callados si así lo desean. Quienes deciden participar en la discusión deben ser sinceros; también Lind ha señalado la utilidad de proponer reglas complementarias -según las características de cada grupo-, entre otras: cuando alguien ha presentado sus argumentos debe escoger a quién del grupo contrario le cede la palabra para que exprese los suyos. Esta alternancia (estrategia ping pong) en el uso de la palabra permite a las personas detenerse en los argumentos de sus oponentes y tratar de contestarlos.

Dependiendo de cada contexto y de las características de los participantes se pueden proponer reglas adicionales relacionadas con el tiempo en el uso de la palabra (autorregulación) y la duración de cada una de las fases de la actividad, entre otras. En muchos casos, el parafraseo -que consiste en que cada persona antes de intervenir tiene que presentar los argumentos de la persona que acaba de hablar- resulta ser una estrategia valiosa. Es decir, el participante repite con sus propias palabras el argumento que acaba de escuchar hasta que la persona que lo propuso esté de acuerdo en que el otro está presentando bien su punto de vista. Aunque parafrasear es muy difícil, sobre todo cuando es la primera vez que se hace, es una muy buena forma de promover que las personas se escuchen y que tomen la perspectiva de los demás. Además, se practica la competencia comunicativa de la escucha activa y se disminuye el riesgo de que los participantes utilicen el tiempo en el que los demás hablan exclusiva-

mente para pensar en lo que van a decir sin considerar realmente los argumentos de los otros.

En algunos casos se le pide a los grupos que intercambien sus roles y que defiendan la postura que antes atacaban. Esta estrategia suele enriquecer las discusiones, problematizar los argumentos y facilitar la capacidad de descentración de los participantes.

También resulta interesante cuando en un momento particular de la discusión se cambia en algo el dilema o se ofrece más información sobre la situación. Por ejemplo, en el dilema de Heinz podría plantearse que la persona que está enferma no es la esposa, sino una vecina de Heinz. O también se podría indicar que Heinz no tenía la plata porque se la había gastado toda en apuestas en el casino. Esta nueva información a veces lleva a cambio de posiciones y con frecuencia ayuda en la consideración de nuevos argumentos y perspectivas.

*Cierre de la actividad:* Hay distintas formas de cerrar la actividad. En cualquier caso, debe tenerse en cuenta los propósitos previamente planteados. Se puede solicitar a los estudiantes que hagan un balance general por escrito sobre la discusión, en el que se recojan los argumentos más importantes del grupo contrario y se presenten sus nuevos argumentos -si los hubiere- y conclusiones. También el docente puede hacer un cuadro comparativo con los mejores argumentos de cada lado, matizar las alternativas planteadas, subrayar los aspectos que se deben mejorar para las próximas discusiones y reasaltar los logros alcanzados, en términos de las competencias desplegadas por los estudiantes. Es muy importante involucrar a los estudiantes en la evaluación de la actividad y permitirles expresar los sentimientos que ésta les produjo.

Cuando son analizados y discutidos en clase los dilemas morales pueden llevar a discusiones muy interesantes y valiosas que promueven el aprendizaje y la práctica de competencias comunicativas, cognitivas y emocionales. Una de las ventajas de esta estrategia pedagógica es que facilita o promueve la discusión de muchos temas en distintas áreas académicas. En las clases de Ciencias Naturales, por ejemplo, se pueden plantear como dilemas morales algunas preguntas relacionados con los avances científicos y tecnológicos de la sociedad contemporánea y de esta manera aprovechar las posibilidades pedagógicas de esta estrategia. Algunas de estas preguntas podrían ser:

- ¿Es correcto realizar experimentos con animales para producir conocimiento en las disciplinas científicas?

- ¿Está bien manipular los genes de los animales para obtener animales más productivos para nosotros?
- Científicos como Albert Einstein que ayudaron a descubrir los principios físicos de la energía atómica ¿le hicieron un bien a la humanidad?
- ¿Estaría bien hacer investigaciones para descubrir genes en los humanos relacionados con la inteligencia?
- ¿Qué debe hacerse cuando la construcción de una hidroeléctrica que se necesita para llevar energía a toda una población puede también generar mucho daño ambiental?

Como se ha mostrado aquí, las discusiones de dilemas morales se pueden llevar a cabo de diversas formas. Veamos un ejemplo de cómo puede hacerse en clases de Ciencias Naturales:

### **La discusión de dilemas morales en Ciencias Naturales**

Se puede plantear una pregunta o sugerir una situación que pueda ser problemática para los estudiantes, luego se les pide que consideren los argumentos a favor y los argumentos en contra de cada una de las posiciones enfrentadas y que discutan sobre qué tan buenos son los argumentos de cada parte. Por ejemplo, si el tema son los experimentos con los animales, primero todos los estudiantes podrían analizar en qué sentido es una buena propuesta. Luego entre todos tratarían de identificar en qué sentido no. El docente puede ir tomando nota en el tablero de los argumentos a favor y en contra. Luego les puede pedir que traten de identificar los mejores argumentos, tanto a favor como en contra de la propuesta o idea. Si en el proceso se dan cuenta que necesitan más información para tomar una decisión, podrían posteriormente consultar libros, o Internet, o usar otras herramientas para informarse mejor. Adicionalmente, podría ser interesante explorar otras opciones preferibles a las planteadas inicialmente. Así estarían practicando la competencia de generación de opciones. Con respecto a la discusión de si se debe o no hacer experimentos con animales podría ser útil analizar, por ejemplo, los resultados de la decisión que se tomó en Canadá de reemplazar los experimentos con mamíferos por experimentos con peces.<sup>60</sup> Es posible que algunos lleguen a la conclusión de que la decisión a veces no es si hacer experimentos o no, sino que depende de qué tipos de experimentos, con qué animales y para producir qué conocimiento.

---

60 Véase, por ejemplo: Mukerjee, M. (1997).

De nuevo, esta forma de trabajo en el aula puede hacer que los estudiantes se interesen mucho por los temas académicos y, simultáneamente, desarrollen competencias ciudadanas.

- ***Aprendizaje cooperativo***

El aprendizaje cooperativo es una estrategia pedagógica que consiste en que los estudiantes se apoyan mutuamente en su proceso de aprendizaje. Los estudiantes trabajan en grupos pequeños (usualmente de 3 o 4 personas) buscando comprender temas y resolver problemas planteados en clase ayudando y siendo ayudados por sus compañeros de grupo. Ésta es quizás la diferencia sustancial entre el aprendizaje cooperativo y el trabajo en equipo. En el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje de los compañeros es tan importante como el propio. Una de las maneras más comunes en que esto se promueve es asignando calificaciones al grupo que dependan del desempeño de todos sus miembros. Otras veces esto se logra por medio de actividades en las que cada uno tenga un rol determinado y en las que la participación de todos sea necesaria para alcanzar el objetivo. A veces, la cooperación se consigue simplemente explicando que la labor de cada grupo es apoyarse mutuamente para que todos comprendan los temas tratados.

Diversos estudios realizados en nuestro país<sup>61</sup> y en otros contextos<sup>62</sup> han mostrado que el aprendizaje cooperativo no solamente genera mejores aprendizajes académicos, sino que también contribuye a desarrollar relaciones más solidarias e incluyentes.

Esta estrategia pedagógica favorece tanto a quienes se les facilita el aprendizaje de ciertos temas como a quienes les cuesta más trabajo tales aprendizajes. Los primeros consolidan mejor su comprensión de los temas si tienen que explicarlos y ayudar a otros a que los comprendan. Los segundos se sienten más tranquilos para mostrar sus dudas, resolver confusiones y hacer preguntas. Además, los docentes se pueden concentrar mejor en ayudar a quienes más lo necesitan y en resolver las dudas que tengan los distintos grupos.

---

61 Véase, por ejemplo: Alarcón, J. (en prensa).

---

62 Véase, por ejemplo: Battistich, Solomon y Delucchi (1993).

La adecuada utilización de esta estrategia contribuye a la creación o fortalecimiento de un ambiente de colaboración y solidaridad en la clase, en contraste con la lógica de la competencia excluyente que caracteriza a muchas aulas e instituciones educativas. Este ambiente permite, además, que las personas se escuchen mejor y se sientan más responsables de lo que le sucede a los demás. Así mismo, el aprendizaje cooperativo frecuentemente favorece el establecimiento de nuevas relaciones y la integración de los estudiantes que con frecuencia son excluidos.

Sin embargo, para que el aprendizaje cooperativo genere el ambiente deseado en clase es necesario tener en cuenta algunas recomendaciones:

### **Aprendizaje cooperativo: ¿Cómo organizar los grupos?**<sup>63</sup>

Se recomienda que los docentes organicen grupos de trabajo de 3 a 4 estudiantes, a fin que cada uno pueda asumir responsabilidades específicas en su grupo. Cuando los grupos son demasiado grandes se corre el riesgo de que se oculten o se pierdan las potencialidades individuales o de que algunos integrantes se plieguen sin mayor compromiso a las opiniones o decisiones de sus compañeros. Aunque trabajar en parejas puede dar muy buenos resultados en algunas ocasiones, quizás no sea tan adecuado cuando lo que se pretende es promover el aprendizaje cooperativo equilibrando semejanzas, diferencias, desacuerdos y propiciando mediaciones, en suma, cuando lo que se pretende es hacer posible y productivo el trabajo en equipo.

Es importante que los grupos sean heterogéneos, es decir, que cuenten tanto con estudiantes destacados académicamente así como con aquellos que necesitan más apoyo en áreas específicas. El diálogo académico entre pares resulta muy oportuno para la ruptura de barreras de comunicación y aprendizaje de unos y otros.

Debe tenerse en cuenta los distintos tipos de relación que establecen los estudiantes entre sí, así como sus grados de empatía, con el objeto de que las diferencias individuales no sean obstáculo a la hora de realizar los trabajos o tareas asignadas, sino más bien una oportunidad de creación o fortalecimiento de lazos afectivos.

---

63 Véase, recomendaciones de Johnson, Johnson & Holubec (1999).

Es relevante que los estudiantes que suelen considerarse “indisciplinados” o “problemáticos” no queden en los mismos grupos, ya que en lugar de promoverse el aprendizaje cooperativo, de este modo, se puede más bien obstaculizar. En primer lugar, es posible que entre ellos terminen apoyándose en sus comportamientos y afectando el clima de trabajo del grupo y de la clase.<sup>64</sup> Además, el estigma de estar en el grupo de los “indisciplinados” puede hacer más difícil que cambien esos comportamientos. Idealmente, estos estudiantes deberían estar en grupos en los cuales los demás se destacan por sus comportamientos prosociales y sus competencias ciudadanas.

Es común que los estudiantes rechacen que sea el docente quien defina la conformación de los grupos. La mayoría preferiría estar con sus mejores amigos. Sin embargo, uno de los aspectos fundamentales del aprendizaje cooperativo es que todos puedan colaborar con aquellos con quienes no interactúan frecuentemente. En todo caso, los estudiantes deben saber que los grupos pueden rotarse cada cierto tiempo, por ejemplo cada mes, y que no todas las actividades de clase se realizan en los grupos cooperativos.

Finalmente, deben definirse claramente las normas de interacción. Esto es, cada uno debe tener clara la naturaleza, propósitos y plazos de cada una de las actividades y tareas a realizarse. Igualmente se deben establecer de forma precisa las responsabilidades tanto individuales como de cada equipo.<sup>65</sup>

### 3. Estrategias institucionales

El aula de clase es un espacio fundamental para la formación de competencias ciudadanas, pero no es el único. Las decisiones que se toman a diario, las normas que se construyen, los distintos tipos de relaciones que se establecen, en general, los procesos de convivencia en la escuela brindan excelentes oportunidades para la formación de

---

64 Véase, Chau (en revisión) y Dishion, McCord y Poulin, (1999).

---

65 Para una exposición detallada de las estrategias de aula en cada una de las áreas académicas véase el libro *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula. Una propuesta integral para todas las áreas académicas* editado por Enrique Chau, Juanita Lleras y Ana María Velásquez (2004).



competencias ciudadanas. Sin embargo, abrir espacios de participación no es suficiente, como lo han mostrado muchas experiencias de representación estudiantil.<sup>66</sup> A continuación analizamos algunos espacios de ejercicio de la política en la escuela y sugerimos maneras de aprovecharlos, a fin de formar competencias ciudadanas en los distintos actores escolares, para que estos a su vez participen en la construcción de instituciones más democráticas, justas y equitativas.

#### • *Representación estudiantil*

La Ley General de Educación de 1994 reglamentó la participación estudiantil en distintas instancias de la institución educativa. En muchos casos esto ha generado verdaderas oportunidades para que los estudiantes puedan ejercer la democracia y desarrollar competencias ciudadanas en el proceso. Sin embargo, en otros casos se han reproducido en pequeño algunos de los problemas de la política nacional. Por ejemplo, en muchas instituciones ha habido apatía y poco compromiso por parte de los representantes y los representados. En las elecciones de representantes estudiantiles son muy comunes las expresiones de populismo basadas sobre todo en promesas imposibles de cumplir por parte de los candidatos (el caso típico es el de los representantes que han ganado las elecciones a personero prometiendo construir una piscina en el colegio). Inclusive se conocen casos de corrupción en los que los candidatos o sus simpatizantes cambian favores por votos.

Todo esto ha ocurrido en parte porque en muchos casos el espacio de participación que se ha abierto no se ha acompañado de un proceso intensivo de formación ciudadana. Muchas veces los estudiantes no saben cuáles son realmente las funciones de quienes los pueden representar. Tampoco tienen del todo claro que la labor de los representados no se limita a votar en las elecciones a representantes estudiantiles, quizás porque no se tiene una idea clara sobre los mecanismos y posibilidades de la democracia representativa y menos aún, sobre las exigencias de la democracia participativa.<sup>67</sup>

---

66 Véase, por ejemplo, Cubides (2001)

---

67 Véase sección de Ámbitos de la formación de competencias ciudadanas, Parte A.

En muchos casos, los estudiantes que hacen parte del gobierno estudiantil consideran que haber sido elegidos les otorga un poder adicional sobre sus compañeros, lo que generalmente es motivo de conflicto en la escuela. Esto contrasta con la idea de la democracia participativa en la que el poder está siempre en los electores y los elegidos son voceros que están al servicio de los intereses y necesidades de sus electores.

Las excepciones son, sin embargo, muchas y muy notables. Un caso muy valioso es el que se describe a continuación en el cual el estudiante que resultó elegido como personero de su colegio generó procesos participativos muy interesantes tanto alrededor de la campaña como de la gestión misma como representante estudiantil. Este estudiante básicamente describe un cambio de concepción frente a lo que significa ser representante: de alguien que promete lo que no puede cumplir y que decide por los demás a alguien que fomenta que las decisiones se tomen entre todos con base en lo que realmente se necesita y se pueda lograr.

### **Así queremos hacer las cosas aquí**

La siguiente es la narración de Yuri Alexander Romaña Rivas de grado II del Colegio Anexo a la Universidad Tecnológica del Chocó, en Quibdó, sobre la manera como realizó la campaña política que finalmente lo llevó a ganar las elecciones a personero en el colegio. El niño habló ante una audiencia de aproximadamente ciento treinta profesores, provenientes de diversos municipios del Chocó quienes se encontraban en un taller de Formación de Competencias Ciudadanas en la escuela. Esto fue lo que dijo:

“Yo había visto que en las campañas anteriores a personero del colegio, los compañeros de los grados superiores se pasaban por los salones prometiéndoles a los niños muchas cosas que jamás cumplían. Así mismo hacen muchos políticos acá en Chocó. Me parece que las cosas se pueden hacer diferente si uno de verdad quiere ayudar a los demás.

Hablé con unos compañeros de mi curso y ellos me animaron para lanzarme a personero. Entonces fuimos por cada salón, desde los más chiquitos hasta los más grandes y en lugar de hacerles promesas les preguntamos qué querían que se hiciera, qué era lo que más necesitaban y lo que les parecía más importante para ellos y para el colegio. Yo les dije que yo no lo podía hacer sólo, que nos tocaba entre todos.

Bueno, a la gente eso le gustó y por eso fue que gané. Luego me reuní con algunos muchachos de diferentes cursos y definimos lo que era mejor para todos y lo que podíamos hacer de verdad. Todo ese proceso fue a principios de este año, como no llevamos sino tres meses de clases, todavía no puedo mostrarles los resultados, pero ya tenemos el plan de lo que vamos a hacer y ahí está lo que recogimos en todo el colegio. En la elección también fue muy importante el apoyo que nos dieron los profesores y la rectora, ellos fueron los que nos animaron a participar. Eso es importante pues nos hace sentir que realmente podemos ayudar a que el colegio sea mejor cada día. Ahora, así queremos hacer las cosas aquí. Ustedes que son expertos en este tema ¿qué piensan de lo que les acabo de contar?, ¿Estamos haciendo algo mal?, Para nosotros, es muy importante que nos den su orientación.”

Quibdó, abril de 2004.

Otro ejemplo interesante es el programa de *Gobierno Escolar Visible*.<sup>68</sup> Este programa acompaña a colegios en la construcción de mecanismos de formación para la participación y de seguimiento a los gobiernos escolares. Algunos de estos mecanismos, como el voto programático y la revocatoria del mandato, llevan a que los candidatos a ser representantes de sus clases o del colegio elaboren programas de gobierno y se comprometan a cumplirlos si son elegidos. Si no lo hacen, los electores pueden pedir que se convoquen nuevas elecciones y se cambien los representantes. De esta manera, los candidatos deben cuidarse de prometer sólo aquello que puedan llevar a cabo y, una vez son elegidos, deben hacer todo lo posible por cumplir lo que prometieron y realizar una gestión transparente y verdaderamente participativa.

Una manera interesante de promover una mayor comprensión sobre las funciones de los representantes es aprovechar el espacio

---

68 Gobierno Escolar Visible es liderado por Elizabeth Ungar de la Universidad de los Andes y hasta ahora ha sido implementado en varios colegios de Cundinamarca, Santander y Norte de Santander. En cada colegio, con el apoyo por parte del equipo de la Universidad de los Andes y después de un proceso de formación inicial, se crean diversos grupos de trabajo encargados de promover la participación y la transparencia en la gestión de los representantes estudiantiles. Gobierno Escolar Visible fue inspirado en el programa Congreso Visible que busca promover la transparencia en la gestión de los congresistas. Más información en: [cvisible.uniandes.edu.co](http://cvisible.uniandes.edu.co) o en el teléfono 339-4949, ext. 3203.

de las clases de Ciencias Sociales para esta formación. De hecho, en este espacio se pueden crear relaciones y puentes entre el estudio de las instituciones políticas, los mecanismos de participación en el nivel nacional y el Gobierno Escolar. Establecer esta relación puede contribuir a generar una mayor comprensión sobre las formas de ejercicio activo de la ciudadanía en la escuela y en las demás instituciones sociales. Además, al relacionarlo con la vida cotidiana el estudio de la política puede cobrar un mayor significado para los estudiantes y volverse así más interesantes y pertinentes sus aprendizajes.

En cualquier caso, la representación estudiantil es solamente una de las maneras como se puede ejercer la democracia en la institución educativa. Lo ideal es que los estudiantes tengan la oportunidad de participar en la vida cotidiana de las escuelas tanto de maneras formales a través de mecanismos como el Gobierno Escolar, como de maneras más informales, expresando sus opiniones y argumentos en el aula y en los demás espacios institucionales y proponiendo alternativas cada vez que se necesite tomar decisiones que afectan a toda la comunidad escolar.

- ***Manual de convivencia***

La construcción y actualización del Manual de convivencia representa otra oportunidad valiosa para el desarrollo de competencias ciudadanas. El Manual de convivencia busca representar los principios y las normas que guían a una institución educativa. Idealmente, estos principios y estas normas se construyen con base en discusiones y consensos en las que participa toda la comunidad educativa incluyendo, por supuesto, a los estudiantes. Esta dinámica le permite a todos comprender mejor el sentido de las normas. Al participar en la construcción de normas, los estudiantes aprenden que éstas muchas veces responden a la necesidad que tiene todo grupo social de llegar a acuerdos sobre cómo interactuar y sobre cómo enfrentar situaciones problemáticas como las que se generan justamente cuando alguien incumple un acuerdo. Entender que las normas son el resultado de consensos y disensos y que éstas, se pueden transformar en el tiempo a fin de hacerlas más justas e incluyentes es fundamental para comprender lo que es el ejercicio de la ciudadanía. Este tipo de aprendizaje puede ayudar incluso a que los estudiantes comprendan mejor el sentido de las leyes y de las Constituciones de los Estados.

En muchas instituciones educativas se han construido manuales de convivencia con los que las directivas, los docentes y estudiantes se encuentran satisfechos. En la mayoría de estos casos, los manuales son el resultado de auténticos procesos de construcción colectiva. Pero incluso en este tipo de instituciones es importante que los estudiantes sepan que siempre hay posibilidades de cuestionarlo o transformarlo. Tanto aquí como en cualquier otro ámbito en el que se construyen acuerdos y normas, se deben contemplar mecanismos y procedimientos a través de los cuales las normas pueden ser cambiadas.

Es importante que los estudiantes se apropien de estos mecanismos y procedimientos. Sin embargo, también es fundamental que comprendan que, mientras esos cambios no se hayan logrado, todos deben regirse por los principios y normas vigentes en el Manual. Es decir, si alguien considera que algún aspecto del Manual es injusto, esto no puede servir de excusa para incumplir las normas acordadas.

Los procesos de reelaboración permanente del Manual exigen a su vez la participación activa de toda la comunidad escolar, quienes encuentran aquí un excelente pretexto para reflexionar, discutir y ofrecer alternativas a la convivencia escolar. Esta dinámica conduce a un ejercicio de descentración del poder ubicado en la rectoría o dirección escolar para que los diferentes estamentos puedan configurar sus propuestas y sacar adelante sus iniciativas. El Manual de convivencia se convierte de este modo en el soporte de la vida escolar, en el mecanismo político que posibilita su transformación, y ya no un dispositivo de control negativo que contiene, obstruye e imposibilita el cambio.

La descentración y desconcentración de poder no significa de ninguna manera deslegitimación de los directivos de la escuela o el cuestionamiento irracional a la autoridad que representan, significa por el contrario re-afirmación de su compromiso con la democratización de la escuela y por lo tanto, validación de su investidura y comprensión cabal de sus responsabilidades académicas y administrativas (Ruiz y Sánchez, en prensa).

#### • *Programas de Mediación de conflictos escolares*

Si bien la mediación de conflictos se presentó como parte de las estrategias de aula en asignaturas especiales, específicamente para el desarrollo de competencias integradoras, hemos decidido presentar

aquí algunos planteamientos complementarios en torno al desarrollo de programas institucionales en esta materia. Esto se debe, principalmente, a la enorme importancia que tienen las iniciativas de mediación de conflictos en la convivencia escolar.

Los conflictos son parte de la cotidianidad en todas las instituciones educativas. Como en cualquier grupo social, los estudiantes, docentes, directivas, personal administrativo y padres de familia enfrentamos conflictos con mucha frecuencia. Muchas veces estos conflictos, desafortunadamente, no son manejados de maneras apropiadas y escalan en el nivel de agresión y violencia hasta que los involucrados terminan haciéndose daño físico o psicológico. Los programas de mediación de conflicto en la escuela buscan crear mecanismos de apoyo para que estos conflictos sean manejados productivamente.

Los conflictos entre los estudiantes son quizá los más visibles en la institución escolar y los que más suelen involucrar agresión física. A veces los docentes, orientadores o directivas de la institución buscan ayudar a los estudiantes a encontrar soluciones a sus conflictos. Esto muchas veces puede generar procesos de reflexión y aprendizaje valiosos. Sin embargo, con frecuencia los adultos en la institución escolar no cuentan con el tiempo necesario o con la preparación adecuada como para promover un análisis a fondo de estas situaciones y para propiciar soluciones creativas. Para hacerlo, a veces tienen que descuidar otras labores, lo cual puede generar nuevos problemas como por ejemplo, descuidar al resto de los estudiantes no involucrados directamente en los conflictos. Adicionalmente, cuando un adulto busca promover la solución a un conflicto entre estudiantes, estos muchas veces perciben sus iniciativas como imposiciones, lo cual no suele generar mayores niveles de compromiso frente a los acuerdos propuestos. Por estas razones, quizás la mejor alternativa es que los mismos estudiantes aprendan tanto a resolver pacífica y constructivamente sus conflictos como a apoyar a sus compañeros en la búsqueda de este tipo de soluciones.

En un programa de mediación escolar por pares, son los mismos estudiantes los que se capacitan para servir de mediadores en los conflictos que enfrentan sus compañeros. Quienes consideran que necesitan ayuda en sus conflictos suelen acudir voluntariamente a los mediadores. También es común que sean los mismos mediadores los que ofrezcan su apoyo cuando identifican un conflicto que está escalando entre sus compañeros o que sean los mismos docentes quienes

remiten a los estudiantes ante esta instancia. En cualquier caso, es fundamental que los estudiantes acepten pasar por el proceso de mediación y que confíen en la neutralidad de los mediadores.

La capacitación para conducir procesos de mediación no es fácil. Como se señaló antes, algunos de los programas de formación de mediadores escolares que se han desarrollado con mucho rigor en algunas instituciones educativas en Colombia toman hasta un año para consolidarse, dado que se requiere de mucha práctica y de un cuidadoso acompañamiento. Sin embargo, la inversión de tiempo usualmente es recompensada por una mejora sustancial en el clima de convivencia en la institución y, específicamente, en la manera como los estudiantes resuelven sus diferencias y manejan sus conflictos.

Frecuentemente son los mediadores quienes más se benefician de este tipo de programas. Gracias a la capacitación que reciben y a la práctica desarrollan significativamente competencias para el manejo de sus propios conflictos. Por esta razón, algunos programas han decidido formar a todos los estudiantes de algún grado escolar (por ejemplo de sexto o séptimo) como mediadores. En estos casos, el rol del mediador se rota cada cierto periodo de tiempo (por ejemplo, cada semana). Esta estrategia tiene la ventaja adicional de que si todos cumplen el rol de mediador en algún momento del año, se reduce o desaparece el riesgo de que los mediadores sean estigmatizados (como ocurre en algunas experiencias en las que se distorsiona su función a tal punto de ser considerados los “sapos” o “lambones” de la administración escolar) La desventaja de que todos sean mediadores, no obstante, está en que no todos tienen las mismas habilidades o generan el mismo nivel de confianza entre sus compañeros. Algunos estudiantes se destacan por su neutralidad, nivel de aceptación en el grupo y capacidad para manejar situaciones difíciles. En cualquier caso, si todos reciben formación para ser mediadores y este rol se puede rotar, quienes tengan un conflicto puedan pedir cambio de mediadores si así lo consideren necesario y entrar a resolver con más tranquilidad y confianza sus diferencias.<sup>69</sup>

---

69 En Colombia se han implementado diversos programas de mediación de conflictos escolares por pares. El programa Ariadna, de la Cámara de Comercio de Bogotá, es uno de los más elaborados. Aunque no se ha avanzado mucho en la evaluación del impacto real de este tipo de programas, en general se trata de propuestas con un alto nivel de aceptación en las escuelas en las que se han implementado. Ver Rico (2001)

Quizá esta forma alternativa de abordar y resolver los conflictos entre los estudiantes puede ser utilizada, con algunas adaptaciones, para el manejo de conflictos entre docentes, entre docentes y directivos, o entre los padres de familia y la institución educativa, conflictos que suelen ser además de difícil manejo y presentarse con relativa frecuencia. Podría ser muy valioso para todos tener el apoyo de terceros neutrales, formados para esta labor.

### • *Gestión institucional*

Como hemos visto, la formación ciudadana no se puede limitar a lo que sucede en el aula. La institución educativa tiene muchos espacios que se pueden aprovechar para promover el desarrollo y la práctica de las competencias ciudadanas. Consideramos que es fundamental que exista coherencia entre lo que directivos y docentes buscan que aprendan los estudiantes y lo que ellos presencian a su alrededor -sobre todo en las relaciones entre los adultos -. No tendría mucho sentido por ejemplo que en la escuela se promueva que los estudiantes resuelvan pacíficamente sus conflictos, pero que los conflictos entre los adultos se manejen acudiendo a la agresión o al uso arbitrario del poder. Tampoco sería coherente pretender que los estudiantes se involucren activamente en la transformación de su entorno usando mecanismos de participación democrática y que, al mismo tiempo, las decisiones institucionales más importantes se tomen de manera autoritaria y vertical. El desarrollo de competencias para frenar discriminaciones, por ejemplo, tendría poco impacto si los estudiantes encuentran que los adultos que están orientando este tipo de proceso discriminan y maltratan frecuentemente a otros.

Por estas razones, es fundamental que la formación y la práctica de las competencias ciudadanas involucren de alguna manera a toda la comunidad educativa, incluyendo a las directivas, a los docentes, al personal administrativo y a los padres y madres de familia. Consideramos que es muy valioso cuando, por ejemplo, bajo el liderazgo de alguna de las instancias educativas se promueven jornadas de reflexión, talleres de formación o escuelas de padres, en las que son los mismos adultos quienes aprenden y desarrollan competencias ciudadanas. Esto puede mejorar el clima organizacional al tiempo que puede contribuir con el fortalecimiento de la idea de comunidad educativa. De este modo los adultos comprenden mejor el proceso formativo de sus hijos y estudiantes, y pueden apoyar sus aprendizajes en la interacción cotidiana.



A veces es posible mejorar el clima institucional y lograr procesos más participativos y democráticos con cambios organizacionales como, por ejemplo, con la creación de espacios de concertación para que las decisiones más relevantes de la escuela se tomen con base en consensos colectivos, con la definición clara de las funciones de cada uno, con la implementación de nuevos canales de comunicación o con la creación de instancias de mediación o arbitraje para el manejo pacífico de conflictos entre los adultos.

Todas las transformaciones en la gestión institucional de la escuela con el propósito de hacerla más democrática e incluyente requieren del compromiso y el liderazgo de las directivas. El proyecto educativo institucional debe dejar de ser un mero referente abstracto del tipo de escuela que idealmente se quiere. Debe ser objeto de gestión, esto es, debe tener referentes empíricos concretos, iniciativas y acciones que puedan ser problematizadas y evaluadas. Gestionarlo implica hacer una planeación básica en la que se pueda definir el estado actual de la institución, su proyección y los procedimientos y mecanismos que es necesario movilizar para hacerlo realizable.<sup>70</sup> En este orden de ideas, la formación de competencias ciudadanas exige, tanto de una precisa orientación pedagógica como de una decidida gestión institucional.

#### 4. Estrategias comunitarias

La escuela no está aislada de su entorno. Así como la vida de las comunidades puede afectar drásticamente la dinámica del mundo escolar, lo que sucede en la escuela puede tener un enorme impacto sobre lo que ocurre por fuera de ella. Quizá en ningún campo esto se ve tan claro como en lo que tiene que ver con la formación ciudadana.

---

70 Existen distintos tipos de herramientas de la teoría de la administración contemporánea y de la gerencia social que se aplican en la gestión de la educación. Quizá la planeación estratégica sea una de las más difundidas en este contexto. Los planes de mejoramiento que ha venido promoviendo el Ministerio de Educación Nacional en su última administración, se basan justamente en esta estrategia. Para una mayor información al respecto, véase la página de MEN <http://www.colombiaaprende.edu.co>. Y en el artículo: De los planes sectoriales a los planes de mejoramiento. En: Al Tablero Octubre-Diciembre (2004) No. 32.

Un ambiente de violencia, corrupción, autoritarismo o exclusión por fuera de la escuela afecta directamente la visión que pueden tener los estudiantes sobre cómo vivir y relacionarse en sociedad y puede llevar a que reproduzcan en la escuela y en sus vidas en general lo que ven a su alrededor. Afortunadamente, la escuela también puede ayudar a transformar la vivencia de la ciudadanía en las comunidades que la rodean, tal y como lo intentaremos mostrar a continuación.

- ***Proyectos comunitarios***<sup>71</sup>

Los proyectos comunitarios relacionados, por ejemplo, con el cuidado del medio ambiente, la educación sexual y reproductiva, la alfabetización, las organizaciones y movimiento sociales y culturales llevados a cabo por estudiantes, muchas veces, bajo la guía de sus docentes, son algunas de las formas como la escuela asume responsabilidad social con la transformación de las comunidades que la rodean. Al mismo tiempo, este tipo de proyectos permite que los estudiantes pongan en práctica competencias ciudadanas y aprendizajes académicos más allá de los muros de la escuela. En un proyecto comunitario, los estudiantes y los docentes establecen relaciones con miembros de sus comunidades para, identificar e intervenir situaciones en las cuales se requiere distinto tipo de conocimientos, habilidades y experiencias. Estas suelen ser excelentes oportunidades para valorar y problematizar los conocimientos académicos adquiridos, de manera que la distancia entre lo que ocurre en la escuela y lo que ocurre por fuera de ella, en la práctica, se minimice.

Usualmente, los estudiantes hacen parte de las comunidades en las que realizan sus prácticas sociales. De allí que muchas veces el desarrollo de este tipo de trabajos genera en ellos procesos de empoderamiento social y político, convirtiéndose de esta manera en una de las mejores estrategias de formación ciudadana. Los proyectos comunitarios son, entonces, una excelente oportunidad para el desarrollo o consolidación de las competencias ciudadanas, en la medida en que le permite a los estudiantes comprender de la mejor forma posible, las múltiples oportunidades y los diversos obstáculos que existen para transformar sus entornos a través de los mecanismos participativos

---

71 El Aprendizaje a través del servicio es una manera muy interesante de llevar a cabo los proyectos comunitarios y de relacionarlos con aspectos académicos. Véase Trujillo (2004).

existentes. Presentamos un ejemplo de una iniciativa llevada a cabo en una institución educativa de Quipama, Boyacá, en la cual los estudiantes y sus docentes trabajan de la mano con los padres de familia y otros sectores de sus comunidades para realizar campañas contra el uso de armas, la preservación y respeto a la vida y la creación de oportunidades de futuro.

### **Mientras arden las armas**

La presente es una síntesis del relato José de Jesús Murcia docente del Instituto Técnico la Floresta de Quipama Boyacá presentado en la plenaria del taller sobre formación de competencias ciudadanas realizado en Paipa con ciento cuarenta docentes de colegios del departamento de Boyacá.

“El sector esmeraldífero de Muzo y Quipama ha sido tradicionalmente muy violento, afortunadamente en los últimos años la acción de los líderes comunitarios, de la iglesia y de la escuela, todos unidos, hemos contribuido con la pacificación de esta región de Colombia. Mientras los habitantes de la región esperan apoyo gubernamental para cumplir sus sueños de superación personal y progreso comunitario, nosotros no nos hemos quedado quietos y desde hace ya un tiempo para acá venimos contribuyendo con la realización de actos de paz.

Los niños están familiarizados con las armas, principalmente por la violencia de la zona y el tipo de trabajos que se generan por acá, pero también porque es común entre las familias regalar juguetes bélicos a los niños. Esto se agravaba cuando los niños jugaban con las armas de fuego de sus papás. En varias ocasiones estos juegos dieron como resultado que algunos niños resultaran heridos e incluso muertos. Por esta razón concertamos con los niños -dos veces al año- la realización de jornadas en las que ellos traen a la institución sus juguetes bélicos para incinerarlos en el centro del polideportivo. Mientras arden las armas los estudiantes entonan canciones de amor y de unión y presentan sus reflexiones sobre la importancia de la paz y el no a las armas!.

Como hemos conseguido vincular a otros sectores de la población, principalmente a los padres de familia, los niños pueden cambiar los juguetes bélicos por útiles escolares y también por otro tipo de juguetes. Además, han encontrado otras formas de recreación desarrollando actividades lúdicas en el colegio y fuera de él para el uso adecuado del tiempo libre.

Estos y otros actos de paz que los niños realizan en el colegio y el trabajo sobre proyectos de vida que realizamos con ellos hacen que cada vez piensen menos en

ser escoltas, pájaros o guarda-espaldas de esmeralderos y piensen más en otras formas de vida y de dignidad. Podemos decir que a través de la realización de actos de paz en la institución educativa se ha creado un ambiente de tranquilidad y alegría que ha permitido que tengamos una muy buena relación con los padres de familia y con la comunidad en general.”

Paipa, mayo de 2004.

### • *Escuelas de padres*

Entre más comunicación exista entre los distintos contextos de la vida de los estudiantes: escuela-familia-comunidad, quizás menos difícil sea educar para el desarrollo de las competencias ciudadanas que aquí se promueven. Por esta razón, es de suma importancia construir o mantener relaciones de cooperación entre la escuela y la familia. Ello pasa por enfrentar y superar muchos de los malentendidos que históricamente han caracterizado esta relación. Con mucha frecuencia ocurre que las directivas y los docentes consideran que el mayor peso de la formación moral y política recae en la familia. Al mismo tiempo los padres y madres de familia asumen que ésta es, principalmente, una responsabilidad de la escuela. A menudo, cuando surgen problemas, especialmente, de disciplina en los estudiantes, se produce también una serie de acusaciones mutuas entre la escuela y la familia. Comprender que la responsabilidad de la educación de los niños y jóvenes debe ser compartida es lo que en buena medida justifica las propuestas de escuela de padres.

Las escuelas de padres consisten básicamente en la realización de programas de formación dirigidas desde la escuela a los padres, madres o acudientes para el cumplimiento de distinto tipo de propósitos, entre otros: 1) la socialización, discusión y depuración de la propuesta educativa de la escuela, 2) la construcción conjunta de estrategias para el enfrentamiento de problemáticas académicas o disciplinares de los estudiantes, 3) la definición y coordinación de acciones para el desarrollo de actividades culturales, deportivas, etc., e incluso en algunos contextos sociales especiales 4) el apoyo de la institución educativa a la familia para la realización de proyectos productivos o de subsistencia. En cualquiera de estos casos, se puede identificar y promover competencias ciudadanas en los niños, que sean comunes a ambos contextos. Consideramos importante que los directivos y docentes sean conscientes de su ventaja educativa con

respecto a la mayoría de padres y madres de nuestro país (en muchos casos, los padres y madres ni siquiera han logrado culminar la básica primaria) y que pongan esta ventaja al servicio de una mejor socialización de niños y jóvenes. Las escuelas de padres son una excelente manera de lograr esto.

Los padres y madres de familia, por ejemplo, pueden aprender a asumir los conflictos y las decisiones familiares como oportunidades para desarrollar la capacidad de construir acuerdos negociados con base en discusiones respetuosas y constructivas, en las que se consideren los puntos de vista y las necesidades de los niños. Esto implica necesariamente algunos cambios de las concepciones que tienen muchos de ellos sobre los roles que deben desempeñar en la familia. Algo que no es, ni mucho menos, sencillo, especialmente cuando se asume que promover acuerdos negociados en la familia es una forma de ceder poder y de perder autoridad. Para lograr estas transformaciones es fundamental que los padres y madres de familia desarrollen también sus propias competencias ciudadanas. Algo que, por supuesto, exige más tiempo y de mayores niveles de compromiso.

La época del preescolar y los primeros años de la educación básica primaria son, particularmente, valiosos para el tipo de trabajo que se desarrolla en la escuela de padres. Por una parte, ellos parecen ser más receptivos al apoyo que les puedan prestar las instituciones educativas cuando sus hijos son pequeños. Por otra, lo que hacen, en estas edades, en términos, de educación moral y construcción de un sentido de justicia, tiene un gran impacto, a largo plazo, en la vida de sus hijos. Más si se tiene en cuenta que es en los primeros años cuando se desarrollan las competencias básicas para relacionarse con los demás.

A medida que los niños se acercan a la adolescencia, pierden centralidad en sus vidas, mientras los compañeros y amigos pasan a ser más importantes en su socialización. Los primeros años de la vida escolar representan, entonces, una valiosa ventana de oportunidad para la formación de competencias ciudadanas en la *defensa y respeto de los derechos humanos, la convivencia pacífica, la participación y responsabilidad democrática y la pluralidad, identidad y valoración de las diferencias*, momentos en los que deben hacerse los mayores esfuerzo por alcanzar coherencia en la relación familia - escuela.

## 5. Evaluación de las iniciativas de formación de competencias ciudadanas

En Colombia hay muchas iniciativas interesantes en la formación de competencias ciudadanas. Algunas han sido desarrolladas por docentes y directivos creativos trabajando de manera aislada en sus escuelas, mientras que otras han tenido el respaldo de diversas instituciones y organizaciones (Universidades, entidades gubernamentales, ONG). Sin embargo, en la mayoría de las ocasiones no se conoce con certeza qué tanto estas iniciativas han alcanzado sus propósitos. En muchos casos, estudiantes, docentes, padres de familia y directivos manifiestan estar satisfechos y motivados con sus propuestas y las consideran funcionales. Esto puede ser un buen signo en la evaluación de un programa, sin embargo, no es suficiente para conocer la efectividad del mismo y muchas veces no es siquiera un indicador confiable de su buen funcionamiento. Para saber si una propuesta ha alcanzado o no los resultados esperados, es necesario hacerle una evaluación rigurosa. En este apartado describimos tres momentos distintos para la evaluación de iniciativas en la formación de competencias ciudadanas. Se trata de *evaluación de resultados*, *evaluación de impacto* y *evaluación de proceso*.

### • *Evaluación de resultado*

Este es el tipo de evaluación más común en nuestro medio. Casi siempre se realiza al final del proceso educativo. Bien sea que la estrategia de evaluación sea cualitativa, cuantitativa o una combinación de ambas, en la evaluación de resultados es importante contrastar los propósitos trazados en la formulación de un programa con los logros obtenidos en su desarrollo. Muchas veces en los programas educativos, especialmente los de formación ético-política de estudiantes, se obtienen logros no previstos en el diseño inicial de las propuestas -a veces tan importantes o incluso más que los originalmente concebidos- que por supuesto no deben ser excluidos de ningún tipo de análisis evaluativo.

Muchas veces y de manera equivocada, en la evaluación de resultados se enfatiza más en la cobertura y número de acciones realizadas en un programa determinado que en sus logros, alcances y limitaciones. Más importante que implementar una innovación pedagógica para el desarrollo de competencias ciudadanas en todos los

grados de un colegio - con una cobertura total de sus estudiantes- es medir y problematizar la calidad de la intervención pedagógica y los logros obtenidos en materia, por ejemplo, de participación estudiantil en el Gobierno Escolar o en el manejo cotidiano de conflictos.

En el desarrollo de un programa alcanzar una amplia cobertura tiene una importancia innegable para cualquier contexto educativo, pero sólo cuando sus resultados se pueden medir y muchas veces ello pasa por la realización previa de las experiencias pedagógicas con un número reducido de grupos. Evaluar resultados, por ejemplo, de un programa para el desarrollo de competencias ciudadanas en la escuela implica, al menos en algunos casos, dar cuenta de nuevas formas de interacción, comunicación y organización promovidas entre los de los estudiantes, centrando la mirada en: Los cambios en la cotidianidad escolar, los efectos que tienen esos cambios en la vida de los estudiantes y la manera como estos cambios pueden sostenerse en el tiempo. La evaluación de resultados, no obstante, es muy limitada a este último respecto. Por tal razón se requiere de otros momentos y estrategias de evaluación. Veamos algunas de ellas:

- ***Evaluación de impacto***

La evaluación de impacto busca identificar qué tantos cambios o efectos verdaderamente ha logrado un programa en una población específica y si esos cambios han podido sostenerse en el tiempo. Para poder llevar a cabo este tipo de evaluación se requiere de un criterio de comparación dado por una evaluación previa -prueba de entrada, evaluación de proceso, evaluación de resultados o una combinación de éstas.

La evaluación de impacto, por ejemplo, de una propuesta pedagógica para la formación de competencias ciudadanas orientada hacia la *participación y responsabilidad democrática* se puede llevar a cabo mediante la aplicación de instrumentos -entrevistas, encuestas, etc.-, que midan, en los participantes, qué tanto éstos han aplicado, en un periodo determinado de tiempo, los aprendizajes supuestamente adquiridos. Tener un criterio de comparación -una evaluación previa- permite establecer si las competencias desarrolladas se han sostenido, depurado o extinguido en el tiempo. Si estudiantes de quinto grado obtuvieron, en su momento, resultados que indican un adecuado desarrollo de competencias tales como: *Coopero y muestro solidaridad con mis compañeros*;

*trabajo constructivamente en equipo* - bien sea en las pruebas censales aplicadas por el ICFES<sup>72</sup> o en instrumentos diseñados por sus docentes- la evaluación de impacto tendría que considerar, entre otras posibilidades, cómo los estudiantes despliegan este tipo de competencias en el bachillerato o incluso en contextos extra-escolares. Toda propuesta educativa deberá definir o al menos contemplar previamente los criterios -tiempo, contexto, participantes, instrumentos- a través de los cuales evaluar el impacto alcanzado.

Qué aspectos medir y cómo medirlos en una evaluación de impacto depende de qué cambios se pretende generar en los estudiantes a mediano y largo plazo. La mayor parte de las iniciativas en formación de competencias ciudadanas busca tener un impacto perdurable en las personas, esto es, en sus actuaciones concretas en el conjunto de sus vidas. Los reportes que al respecto dan los estudiantes, docentes, padres de familia, egresados o incluso los registros oficiales de las instituciones educativas suelen ser las fuentes principales de información para la realización de este tipo de evaluación.

#### • *Evaluación de proceso*

Si bien la evaluación de resultado se utiliza en las etapas finales del desarrollo de una propuesta pedagógica y la evaluación de impacto, un tiempo después de transcurrida la misma, la evaluación de proceso se lleva a cabo en el desarrollo mismo de la propuesta pedagógica, es decir, en su proceso de implementación. En ella es importante describir, problematizar e incluso corregir el tipo de actividades que se realiza. Se busca, por una parte, comprender que tanto está funcionando lo que se realiza y por la otra, introducir los ajustes y cambios requeridos para su mejor funcionamiento. De este modo, permite pensar, revisar, sistematizar y aprender más de cada experiencia.

Para realizar una evaluación de proceso es no sólo útil observar críticamente las actividades que se realizan, sino también mantener una sincera comunicación con las personas involucradas. Las entrevistas y las encuestas suelen ser aquí instrumentos de gran valor, los cuales pueden aplicarse o bien de forma individual o bien de manera

---

72 Véase la Prueba Nacional de Competencias Ciudadanas en la página <http://www.icfes.gov.co>. Se puede acceder a información sobre otras pruebas (algunas de ellas validadas), a la manera de aplicarlas y analizarlas en <http://www.mineduacion.gov.co> o en <http://www.colombiaaprende.edu.co>.



grupales. La utilización de este tipo de herramientas permite identificar las fortalezas de un programa, sus fallas y oportunidades. Es posible que la perspectiva que tengan distintos actores -docentes-estudiantes, padres de familia- sobre la iniciativa en la que están participando sea, marcadamente, distinta, lo cual puede aportarle elementos nuevos a la propuesta y ayudar a mejorarla.

Aunque, en general, pueden hacer evaluaciones -de proceso, resultado e impacto- juiciosas de sus experiencias de formación de competencias ciudadanas -y esa es una de nuestras recomendaciones -, la mirada de un agente externo -asesor, investigador, etc.,- suele resultar de gran ayuda. En estos casos es fundamental que entre los docentes y el observador externo definan claramente lo que va a ser objeto de evaluación y análisis. Un docente que esté ensayando una nueva manera de generar relaciones de cooperación entre sus estudiantes puede invitar a un colega para que le ayude a identificar cuando se presentan este tipo de relaciones y cuando no, o de qué manera el docente mismo puede mejorar sus intervenciones y hacer las actividades más interesantes para los estudiantes.

En síntesis, aunque las tres formas de evaluación que hemos presentado son de gran importancia, éstas corresponden claramente a momentos distintos del desarrollo de las iniciativas pedagógicas. Cuando una propuesta se encuentra en su etapa inicial de desarrollo, mejorarla requiere con seguridad de una buena evaluación de proceso, mientras que si se trata de proyectos consolidados todos los momentos de evaluación le habrán sido de gran utilidad. Esto es mucho más notorio cuando se trata de experiencias que se pueden replicar en contextos educativos diferentes a los que originalmente le dieron vida. De este modo, las distintas escuelas de nuestro país podrán aprovechar al máximo la creatividad y el ingenio de los docentes e instituciones comprometidos con la formación de competencias ciudadanas.

## *Algunos Importantes Recursos de Apoyo*

---

Se reseñan en este apartado algunos recursos bibliográficos y didácticos que se pueden utilizar para el diseño y desarrollo de sus iniciativas de formación de competencias ciudadanas. Esta es una pequeña muestra de lo que el lector mismo puede encontrar si se decide a profundizar en el tema. Una detenida revisión de los materiales encontrados le permitirá seleccionar las fuentes más pertinentes para orientar sus propuestas. Hemos seleccionado recursos de fácil acceso a todos y en lengua castellana. Estos están organizados en tres acápite: bibliografía básica, material didáctico audiovisual y páginas de Internet.<sup>73</sup>

### **1. Bibliografía básica recomendada**

- CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE COLOMBIA 1991. Edición actualizada

La llamada Carta Magna contiene las normas de orden constitucional que rigen nuestro Estado Social de Derecho y que todo colombiano debe conocer. Se recomienda su estudio y análisis completo en la escuela, principalmente en lo que atañe a sus principios fundamentales; los derechos, las garantías y los deberes; la participación democrática y de los partidos políticos; las funciones de la Corte Constitucional; los mecanismos democráticos como el plebiscito, el referendo, las consultas populares, la revocatoria del mandato, la iniciativa ciudadana y reformas políticas tales como la elección del senado por circunscripción nacional, las funciones de la Defensoría del Pueblo y la Acción de Tutela. Resulta particularmente interesante con los estudiantes analizar la manera en que la Constitución está relacionada con sus vidas cotidianas tanto en la escuela como con sus familias.

---

<sup>73</sup> Expresamos nuestro agradecimiento a Adriana Cepeda por su invaluable colaboración en la elaboración y organización de la mayor parte de las reseñas aquí presentadas.

- REPÚBLICA DE COLOMBIA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Estándares básicos de competencias ciudadanas. Bogotá: Editorial Magisterio, 2004

Estos estándares de calidad educativa son los acuerdos mínimos sobre lo que cada estudiante debe saber y saber hacer para actuar de manera constructiva en la sociedad democrática. Están organizados según los distintos grados de la escuela. Es un texto importante para entender hacia qué norte orientar los programas de mejoramiento educativo. También puede encontrar este texto gratis en la cartilla del Ministerio de Educación “Formar para la ciudadanía ¡sí es posible!: Lo que necesitamos saber y saber hacer” en [www.mineducacion.gov.co](http://www.mineducacion.gov.co)

- CHAUX, Enrique, LLERAS, Juanita y VELÁSQUEZ, Ana María (autores-compiladores). Competencias Ciudadanas: De los estándares al aula. Una propuesta de integración de las áreas académicas. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, Universidad de los Andes y Centro de Estudios Socioculturales e Internacionales, 2004

Este libro se centra principalmente en la presentación de estrategias educativas de aula e institucionales y de actividades específicas para desarrollar competencias ciudadanas en todas las áreas académicas, entre ellas: matemáticas, educación física, arte. Está escrito de una manera sencilla y puede servir, además, de inspiración para que usted desarrolle sus propias estrategias pedagógicas. Algunos de los autores de los capítulos que conforman el libro hicieron parte del equipo de construcción de los estándares de competencias ciudadanas y en la elaboración de la Prueba SABER en competencias ciudadanas del año 2003. El libro lo distribuye El Malpensante y además, se puede consultar en [www.colombiaaprende.edu.co](http://www.colombiaaprende.edu.co)

- GARAY, Luis Jorge (Coord.). Repensar a Colombia. Hacia un nuevo contrato social. PNUD - ACCI, Bogotá: Talleres del milenio, 2002

Este texto es el producto de un ejercicio ciudadano promovido por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo -PNUD en el que 130 intelectuales del país se reunieron durante 10 meses para analizar las crisis que actualmente vive nuestra sociedad y plantear alternativas de solución a las mismas. El resultado de estos talleres se organizó en seis capítulos principales: (1) Colombia: Hacia una

sociedad democrática moderna, (2) construcción de lo público y ciudadanía, (3) educación de ciudadanos como protagonistas, (4) modernización de la justicia para la convivencia, (5) seguridad democrática para la paz, (6) generación de riqueza e inclusión social. La discusión del texto -de prospectiva- en el aula, recomendada para los últimos grados escolares y para los docentes y estudiantes universitarios puede ser de gran ayuda para el esclarecimiento de nuestra realidad social y de nuestro futuro como nación. El capítulo 3 es particularmente relevante como punto de partida para pensar críticamente sobre el papel de la formación ciudadana.

• HENAO W., Myriam y CASTRO V., Jorge Orlando (Compiladores) Estados del arte de la investigación en educación y pedagogía en Colombia 1989-1999. Tomo I. Bogotá: Colciencias y la Sociedad Colombiana de Pedagogía, 2000

Se trata de una publicación en la que se compilan estados del arte en nueve líneas temáticas del campo de la educación. A los docentes interesados en los temas de investigación e innovación pedagógica les recomendamos la lectura y análisis del capítulo Estado del arte en *Formación ética, valores y democracia* realizado por Guillermo Hoyos V. y Alexander Ruiz, en el cual se incluye un comentario crítico de Alfonso Tamayo. El trabajo contiene un capítulo teórico en el que se visibiliza la relación entre educación y filosofía moral y política, así como una categorización y análisis de los estudios empíricos realizados en Colombia en la década del noventa y una serie de recomendaciones finales para los investigadores e instituciones interesadas en la construcción de conocimiento en estos temas.

• RUIZ S., Alexander. Pedagogía en valores: Hacia una filosofía moral y política de la educación. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá: Plaza y Janés, 2000

El libro tiene como temática central el estudio de la relación entre ética-política y pedagogía. Relación analizada en varios ámbitos teóricos: El papel de la moral en construcción de identidad pedagógica, la violencia en la escuela, el papel de la sociedad civil en la sociedad contemporánea y la relación medios de comunicación - pedagogía. El autor analiza las dificultades y posibilidades de articulación de las tres esferas mencionadas. Una de las partes centrales del

libro presenta los resultados de un estudio cualitativo sobre la valoración que se hace a las dimensiones moral y política en procesos de formación de maestros. El texto se recomienda principalmente a docentes y directivos - de escuela y universidad- interesados en tema de la investigación sobre formación ética y política.

- HERRERA, Martha; PINILLA, Alexis V.; INFANTE, Raúl; DÍAZ, Carlos J. La construcción de cultura política en Colombia. Proyectos hegemónicos y resistencias culturales, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, enero de 2005

Este texto recoge los productos de la investigación Estado del arte en educación y cultura política, 1990-2002, financiada por la Universidad Pedagógica Nacional. Aquí se presenta una reflexión conceptual sobre la categoría de *cultura política*, tanto en el contexto europeo como en el latinoamericano y se muestran las articulaciones que hay entre ésta categoría y los procesos educativos. Para el caso colombiano, el análisis se inicia con una mención a las tensiones y proyecciones de la educación pública en el marco de ampliación de las políticas neoliberales de la década del 90. Así mismo, se identifican las principales estrategias del gobierno nacional para construir determinado tipo de cultura política en la escuela y los programas, los planes y los proyectos que fueron desarrollados por la comunidad (maestros, estudiantes, investigadores en educación) para dar respuesta a dichas estrategias. En la parte final se hace mención a la aparición de 'nuevos' escenarios para la construcción de cultura política (destacando el papel de los medios de comunicación) y la emergencia de actores sociales que hasta hace unos años habían estado invisibilizados del contexto político-cultural colombiano (tal es el caso de los jóvenes y la mujeres). Como sugiere el autor del prologo del libro, Jesús Martín-Barbero, la principal invitación de este texto es explorar los contornos y trayectos de la dinámica política, a contracorriente del dualismo intelectual que aún se solaza en oponer modernización a modernidad porque aquí nunca acontece algo en política, y del refranero popular según el cual si algo cambia es para que nada cambie.

- MATTHEW Lipman. Novelas de la serie Programa Filosofía para niños.(traducción y adaptación cultural de Diego Pineda R). Bogotá: edición Diego Pineda, 2000

Aunque Filosofía Para Niños (FPN) no es, en sentido estricto, un programa de formación en valores, representa una perspectiva nueva en el campo de la educación ética. Es, más bien, un programa general de educación filosófica, que tiene como uno de sus principales objetivos lo que su principal creador, el filósofo norteamericano Matthew Lipman, ha llamado “el desarrollo de la comprensión ética”, es decir, la formación y el fomento de un conjunto de *habilidades* (de análisis de situaciones morales, de razonamiento y juicio moral, de examen de los sentimientos morales, etc.) y de *actitudes básicas* para el ejercicio de una vida ética. En los diversos textos que conforman este programa (que incluyen novelas para trabajar en las aulas desde el preescolar hasta los últimos años de la educación media) se presentan a los niños y jóvenes distintas situaciones cotidianas en donde ellos, a partir de su análisis y reflexión, deben, a la vez que tomar postura ante los problemas planteados, construir los criterios con base en los cuales pueden justificar las opciones elegidas. Uno de los textos, la novela *Elisa*, por ejemplo, tiene como fin específico, precisamente, proveer a los estudiantes tanto las herramientas fundamentales de la investigación ética como situaciones específicas en donde puedan aplicar dichas herramientas.<sup>74</sup>

Se puede solicitar información más detallada en:  
diegoantpineda@yahoo.com

•TORREGO, J.C. (coordinador, 2ª ed.). Mediación de conflictos en instituciones educativas. Madrid: Narcea, 2001

Este texto presenta las fases de un programa de formación de mediadores escolares. El programa está organizado en seis módulos que se pueden desarrollar en 16-20 horas. El libro contiene orientaciones teóricas sencillas e incluye casos y actividades prácticas que le permiten al maestro aprender técnicas y desarrollar habilidades básicas para orientar el proceso de mediación. El cuarto módulo, por ejemplo, trata sobre habilidades de comunicación eficaz como la escucha activa y puede aprovecharse incluso más allá del contexto mismo de la mediación. El sexto módulo resulta especialmente interesante dado que en él se describen en detalle los pasos para poner en práctica un programa de mediación de conflictos en un centro educativo.

---

74 Agradecemos a Diego Pineda facilitarnos la información básica para la colaboración en la realización de la presente reseña.

- GIRARD, Kathryn y KOCH, Susan. Resolución de conflictos en las escuelas. Manual para educadores. Argentina: Ediciones Granica, 1997

Este manual es una excelente introducción a los conceptos y técnicas de la resolución de conflictos, puede servir de apoyo para la formación de docentes de todos los niveles educativos. Está organizado en cuatro módulos que constituyen prácticamente un plan de estudio: (1) la naturaleza del conflicto, (2) los conceptos y técnicas de la resolución de conflictos, (3) procedimientos alternativos de resolución de disputas (como negociación y mediación) y (4) aplicaciones de técnicas de resolución de conflictos en la educación. También incluye material adicional como lecturas recomendadas y una guía para orientar juegos de roles.

- EISENBERG, Nancy. Infancia y conductas de ayuda. Serie Bruner. Madrid: Morata, 1999

Este libro reúne las conclusiones principales de los estudios sobre el desarrollo de la conducta pro-social en los niños. Explora las habilidades de los niños para actuar de manera cooperativa y para ayudar a los demás y cómo estas habilidades se pueden promover en la escuela.. El capítulo séptimo sobre la *socialización en la familia* y el octavo sobre la *socialización externa al hogar* (escuela, entre otros) son particularmente relevantes para analizar la influencia de la educación en las conductas de ayuda infantiles.

- FISHER, R., URY, W. y PATTON, B. Sí... ¡de acuerdo! Cómo negociar sin ceder. Traducción: E. Vasco y A. de Hassan. Bogotá: Norma, 1993. FISHER, R. & ERTEL, D. (Traducción Aida Santapau). Sí... ¡de acuerdo! En la práctica. Bogotá: Norma, 1998

Estos dos textos representan una buena alternativa para el estudio de la teoría y la práctica de la negociación. El enfoque recoge las enseñanzas del proyecto de negociación de la Universidad de Harvard, Estados Unidos. El segundo texto es el manual de trabajo del primero y es particularmente útil porque incluye un buen número de casos y ejercicios prácticos. Estos pueden dar ideas para planear actividades que desarrollen habilidades de negociación en el aula. Para quienes se interesan por él y por este enfoque de trabajo también les puede resultar valioso el texto que recupera la experiencia de quince años de trabajo

del equipo de negociación de Harvard publicado en 1999 por la misma editorial. Se trata del trabajo de Stone, D., Patton, B. y Heen, S. (traducido por Gonzalo Mallarino) titulado: Negociación: Una orientación para enfrentar las conversaciones difíciles.

- OLWEUS, D. Conductas de acoso y amenaza entre escolares. Madrid: Morata, 1998

Este libro está escrito por el investigador pionero en el tema de la intimidación (o matoneo) en la escuela. Se trata -tal y como se explica con mayor detalle en la parte B de nuestro libro- del tipo de agresión en el que una o varias personas con más poder intencionalmente hieren repetidamente a otra(s) con menos poder o en clara condición de desventaja. El texto describe un programa desarrollado en Noruega que involucra a toda la comunidad educativa para prevenir y reducir este tipo de agresión. La propuesta puede ser adaptada a otros contextos culturales y puede resultar útil para orientar iniciativas con las cuales se enfrenten otras problemáticas del mundo escolar como la discriminación y la violencia.

- GOLEMAN, Daniel. La inteligencia emocional. Por qué es más importante que el cociente intelectual. Buenos Aires: Javier Vergara Editor, 1996

Este es el libro clásico sobre inteligencia emocional. Transformó el concepto de inteligencia al resaltar la relevancia de las emociones para el éxito en la vida social, académica y profesional. Es una introducción al entendimiento y el desarrollo de habilidades emocionales, como el manejo de la rabia y el optimismo. La quinta parte, "alfabetismo emocional", es sobre la importancia y las alternativas para desarrollar educación emocional en la escuela. Hay varios anexos valiosos que ofrecen algunas orientaciones más precisas para construir y / o evaluar intervenciones educativas.

- CARPENA, A. Educación socioemocional en la etapa de primaria. Materiales prácticos y de reflexión. Barcelona: Eumo - Octaedro, 2003

Este texto es un recurso interesante para profundizar en las nociones de autoestima, emociones y sentimientos, empatía y resolu-



ción positiva de conflictos. Para desarrollar estas habilidades y competencias, el libro ofrece orientaciones generales para los docentes y las familias y algunas propuestas metodológicas, actividades pedagógicas y recursos (como literatura infantil) diseñadas para el ciclo de primaria.

- JOHNSON, D.W., JOHNSON, R.T. & JOHNSON E. Los nuevos círculos de aprendizaje. Cooperación en el salón de clases y en la escuela. Estados Unidos: Asociación para la supervisión y desarrollo de programas de estudio, 1995

Se trata de una guía para entender la cooperación y estructurar clases en las que el trabajo conjunto permita lograr metas de forma efectiva. Incluye bases teóricas del aprendizaje cooperativo, tipos de este aprendizaje, elementos fundamentales (como la interdependencia positiva) y niveles de acción. Puede encontrar más información sobre este enfoque en el Centro de Aprendizaje Cooperativo de la Universidad de Minnesota, Minneapolis (Estados Unidos).

## 2. Material didáctico y audiovisual

- “Tutela y Juega.” (*Consejería Presidencial para el Desarrollo de la Constitución*)

Este juego de mesa está diseñado para aprender sobre los contenidos de la Constitución Política de Colombia de manera divertida. Lo pueden jugar entre dos y seis jugadores y se recomienda que sea utilizado con niños mayores de diez años. El juego consiste en navegar por el tablero respondiendo preguntas (a) basadas en casos, (b) basadas en refranes (c) de respuesta sí /no (d) de respuesta abierta. En el desarrollo del juego se recogen tarjetas de colores según el color del cuadro en que se cae. Quien primero recoja seis tarjetas en cumplimiento de las exigencias del juego gana. También incluye “sorpresas pedagógicas”, como el socio-drama en el que se representa una situación específica que propicia el análisis de aspecto importantes de al Constitución. *Descripción física:* tablero de mesa, dado, 250 tarjetas de preguntas y respuestas, 40 sorpresas, 36 tarjetas de colores, 6 fichas de color, cartilla de instrucciones. Fabricado y distribuido por Industrias Ronda Ltda.

- “Ágora. Acercamiento lúdico a los valores de la convivencia.” (*Proyecto Político Educativo Institucional para Meta, Arauca y Casanare. Universidad de los Llanos, Colciencias. Arana, M., González, L. y Marquínez, G. Editorial Códice Ltda.*)

Este es un juego de roles para estudiantes de décimo y undécimo grados que sirve para generar reflexión entre los estudiantes sobre la convivencia escolar. Se juega con todos los estudiantes del salón, divididos al azar en 2 equipos. Los estudiantes asumen distintos roles en el juego (jueces o autoridades). Se juega con tarjetas que orientan actividades, cada una de ellas con una duración aproximada de una hora. Está diseñado para usarse a lo largo del año lectivo. Es ideal para ser utilizado en espacios en los que no se tenga prisa de las actividades académicas, por ejemplo, en salidas de convivencia, retiros, etc. Incluye cuatro tipos de dinámicas (tarjetas): (a) ¿y aquí que pasa? (nuestra realidad), (b) recorrido mágico (lectura de pasajes de cien años de soledad), (c) ¿a qué nos atenemos? (valores) (d) la embarraste (aprendizaje vivencial, como un juego de resolución de conflictos). *Descripción física:* tablero, dado, cartilla de instrucciones, una tarjeta de “¿y aquí qué pasa?”, once tarjetas de “recorrido mágico”, diez tarjetas de “¿a qué nos atenemos?” y nueve tarjetas de “la embarraste”. El Proyecto Político Educativo también incluye cinco libros que pueden ser de gran interés para los docentes, entre ellos se encuentra el “Manual del docente investigador” escrito por Buitrago, B. L. y Horrillo, A.M. y que hace parte del material.

- “La Educación en Valores” (*Ministerio de Educación y Cultura de España, Organización de Estados Iberoamericanos, Televisión Educativa Iberoamericana, Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona*)

Creada en España a partir del trabajo realizado por docentes de la Universidad de Barcelona en escuelas de Cataluña. Cada video tiene una duración promedio de diez y ocho minutos y trata temas específicos relacionados con la formación en valores y la educación ciudadana. El video Número 6, por ejemplo, aborda el tema participación y ciudadanía en contextos escolares y extra-escolares y en él se resaltan estrategias pedagógicas para el trabajo en el aula. En cada video se presentan diversas estrategias pedagógicas -como discusión de dilemas morales o juegos de roles- que además se describen de manera detallada en la guía. Estos materiales se diseñaron como apoyo para la formación

docente, pero también se pueden utilizar en el trabajo que realiza el docente con sus estudiantes a partir de secundaria. *Descripción física:* Colección de 8 videos (2 cassettes VHS con una guía escrita)

- “Caja de Herramientas” (*Proyecto Vida de Maestro, Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP y Alcaldía Mayor de Bogotá, 2000*)

Este material audiovisual es un apoyo para la formación permanente de docentes en valores. La guía de uso del material explica el enfoque de dilemas morales y ofrece diez talleres de formación moral a partir de los episodios iniciales de la serie de televisión Francisco el Matemático incluidos en la maleta. El material también incluye diez libros de la serie Vida de Maestro, cada uno comprende historias de vida, ponencias de seminarios, artículos específicos y bibliografía sobre temas específicos como la violencia en la escuela (libro 1), la discriminación (libro 9) y la sexualidad (libro 3) entre otros. Un programa de veinticinco minutos “cotidianidades que enseñan” acompaña cada libro. El material se puede trabajar con estudiantes de primaria y secundaria. Se recomienda especialmente la utilización de los videos de la serie Francisco el Matemático para orientar el trabajo de dilemas morales. *Descripción física:* “maleta con una guía de uso, cinco cassettes VHS (Francisco el Matemático), diez libros (Serie Vida de Maestro) y tres cassettes VHS (cotidianidades que enseñan).

- “Cultura de la Legalidad” (*National Strategy Information Center, Washington D.C, Programa Presidencial de Lucha contra la Corrupción, Ministerio de Educación Nacional*)

Esta es una propuesta de diseño curricular para noveno. A su vez es una adaptación para Colombia de un programa diseñado en USA basado en las experiencias exitosas de comunidades que han logrado salir de una situación de criminalidad notable (por ejemplo, del narcotráfico en Sicilia). A partir de actividades participativas los estudiantes aprenden sobre el contexto legal colombiano y reflexionan sobre la delincuencia, sus causas y consecuencias y sobre estrategias para enfrentarla, bajo una idea de bien individual y colectivo. El programa se está aplicando en varios departamentos del país. Se puede contactar a la coordinación del proyecto Cultura de la Legalidad, escribiendo a: [col@ix.netcom.com](mailto:col@ix.netcom.com)

- “Hacia la construcción de una cultura ciudadana” (*Fundación Presencia*)

Esta Fundación adaptó para Colombia dos propuestas curriculares creados por el Centro de Educación Cívica de California, Estados Unidos. El primero de ellos, Fundamentos de Democracia y Derechos Humanos ofrece materiales para reflexionar sobre temas como autoridad, justicia y responsabilidad. Estos materiales se organizan por niveles (desde preescolar hasta secundaria). El segundo, Proyecto Ciudadano se centra en la participación conjunta de estudiantes de grado octavo a undécimo para afrontar problemas públicos. La Fundación Presencia desarrolla programas de formación de docentes con este material y acompaña su proceso de implementación en las escuelas. Este programa se está desarrollando en varias ciudades del país. Una mayor información se puede obtener en: [presenci@unete.com](mailto:presenci@unete.com) y en los teléfonos 312 2131, 211 6089 Bogotá.

- “Jóvenes constructores de paz” (*Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano -CINDE- y Plan Internacional*)

En este programa los jóvenes de grados séptimo y octavo diseñan, realizan y evalúan una Propuesta Educativa de Construcción de Paz para mejorar la convivencia y promover la equidad, la democracia y la participación en su escuela y comunidad. CINDE capacita a los equipos multiplicadores en las Instituciones Educativas (5 jóvenes, 2 docentes, 2 padres/madres de familia). Esta capacitación consiste en desarrollar los potenciales humanos (afectivo, ético-moral, comunicativo, creativo, político) en el equipo multiplicador. Luego éste se encarga de replicar esta capacitación con jóvenes de su Institución y de desarrollar la propuesta. En el momento de publicación de este libro el programa se implementaba en seis departamentos del país. El programa cuenta con materiales diseñados para la primera etapa del proyecto: Niños constructores de paz y que se actualizan para orientar el proceso formativo. Para más información sobre el programa y la posibilidad de acceso a sus materiales puede escribir a [cindemanizales@latino.net.co](mailto:cindemanizales@latino.net.co) / [patricia.sanchez@plan-international.org](mailto:patricia.sanchez@plan-international.org)

- Documental Promesas (*Estados Unidos, 2001*)

Este documental recoge los testimonios de siete niños que viven en la ciudad de Jerusalén (Israel). Los niños israelíes y palestinos viven

a veinte minutos de distancia pero sus creencias religiosas y los retenes militares los mantienen separados. La película muestra cómo algunos de estos niños deciden conocerse y cómo esta experiencia transforma su percepción del otro y del conflicto entre las dos naciones. Este documental puede ser un excelente punto de partida para trabajar temas en torno a la construcción de identidad; la pluralidad, diversidad y respeto de las diferencias; la observancia y superación de prejuicios y para estudiar dinámicas históricas que producen y perpetúan los conflictos violentos. Documento fílmico nominada al Oscar de la Academia del cine norteamericano -en su categoría-. Distribuida por Cineplex. cineplex@cineplex.com.co , Tel: 660 9434 Bogotá.

- “Habilidades para la Vida: Una propuesta educativa para la promoción del desarrollo humano y la prevención de problemas psicosociales” (Fe y Alegría Colombia. Movimiento de educación popular integral y promoción social). Bogotá: 1997

Este es un programa estructurado dirigido a niños y jóvenes que enfatiza en la formación de habilidades socio-emocionales como la empatía, la comunicación efectiva, la resolución de problemas y conflictos, y el manejo de sentimientos y emociones. Los módulos comprenden fundamentalmente actividades lúdicas. El programa se viene desarrollando desde 1997 con una cobertura aproximada de 35.000 estudiantes en veinte ciudades de Colombia. Puede encontrar mayor información al respecto en <http://www.feyalegría.org/> o contactar a la organización al teléfono 3237775 en Bogotá.<sup>75</sup>

- “Escuelas de liderazgo político” (*Corporación Viva la Ciudadanía*)

Como proyecto pedagógico, político y ético de Educación para la Democracia, esta metodología se entiende como posibilidad de deliberación en la búsqueda de una ciudadanía actuante. Las Escuelas de Liderazgo Democrático - ELD - son recursos teórico - prácticas, es decir, los conocimientos deben ser puestos en escena por sus participantes a través de proyectos de intervención social. Son espacios para el fortalecimiento de la sociedad civil, que presuponen la hete-

---

<sup>75</sup> Nuestros reconocimiento a Amanda Bravo, coordinadora pedagógica de Fe y Alegría en Colombia, por la revisión y ajustes a esta reseña.

rogeneidad cultural y desarrollan condiciones positivas para favorecer el acceso a grupos situados en desventaja social. Su metodología está basada en el diseño modular. Cualifican competencias entre el pensamiento crítico, el análisis y sistematización de experiencias y la proyección a la acción. Duración 160 minutos. Para más información: [Escuelaviva@cable.net.co](mailto:Escuelaviva@cable.net.co), [escuelaviva@etb.net.co](mailto:escuelaviva@etb.net.co) o tel. 3107052 o 2496303<sup>76</sup> en Bogotá.

- “Plan educativo de formación integral - PEFI- “ (*Red Nacional de la Felicidad*)

Este plan educativo propende por un desarrollo integral y equilibrado del sujeto. Se trata de una propuesta dirigida al bienestar, mejoramiento de la calidad de vida de los participantes (de forma individual y en tanto se es parte de una comunidad). Esta es también una estrategia de formación complementaria para docentes, estudiantes y padres de familia. Apunta a mejorar las relaciones de convivencia, resolver conflictos, manejar asertivamente los problemas, mejorar el rendimiento personal e institucional y a la creación de hábitos, actitudes y comportamientos pro-activos. En Bogotá, Riohacha e Ibagué se han establecido puntos de atención para docentes, estudiantes y familiares. La red manifiesta estar en capacidad de atender otros lugares en el nivel nacional. A partir de Junio de 2003, el “PEFI” se encuentra en desarrollo en 54 Instituciones Educativas del sector público de Bogotá. Para más información puede escribir a: [rednacionaldefelicidad@yahoo.com](mailto:rednacionaldefelicidad@yahoo.com) o tel. 6761101 en Bogotá.

- “Paz y convivencia” - (*Centro de formación para la paz*)

Se trata de una propuesta lúdico - pedagógica para la construcción de la convivencia pacífica. El principal propósito es formar para la ciudadanía, el trabajo en equipo y para la tolerancia, a partir de la identificación y respeto de las diferencias. Se trabaja con base en tres herramientas pedagógicas con sus respectivos materiales (tableros,

---

76 María Paulina Fajardo, Consultora del Programa de Competencias Ciudadanas del Ministerio de Educación Nacional, nos facilitó ésta y la siguiente reseña, elaboradas para el portafolio del Ministerio con programas educativos para desarrollar competencias ciudadanas. A ella nuestro reconocimiento. Recomendamos la consulta de este portafolio en: [www.colombiaaprende.edu.co](http://www.colombiaaprende.edu.co)

fichas, cartas, etc.), esta son: 1) Zona de “destensión”. Orientada a la resolución pacífica y creativa de los conflictos, la disminución de la agresividad y la convivencia pacífica; 2) La lotería de la convivencia. Mediante la cual se reconocen las vivencias, las formas de comunicación y las prácticas de niños y niñas y se convierten en objeto de reflexión permanente y 3) Jugando en familia. Es un propuesta para fomentar el vínculo afectivo, la comunicación y la asertividad en la familia. En general, el desarrollo de la propuesta promueve y propicia relaciones constructivas entre la familia, la escuela y la comunidad.

Puede encontrar información más amplia sobre el programa en [centrofp@terra.com.co](mailto:centrofp@terra.com.co) A.A. 1312 Ibagué.<sup>77</sup>

### 3. Páginas de Internet

<http://www.mineduccion.gov.co/>

Página del Ministerio de Educación Nacional, se actualiza permanentemente y ofrece recursos de gran utilidad. Entre otros, la versión virtual del periódico “Al Tablero”, cuya edición número veintisiete está dedicada, especialmente, al tema de las competencias ciudadanas. Se encuentran, además, todas las guías educativas (incluyendo la número 6 sobre estándares de competencias ciudadanas). Los docentes que la consulten pueden acceder a través de ésta al banco de programas y proyectos en educación para la convivencia y al banco de programas de educación superior, entre otros.

<http://www.colombiaaprende.edu.co>

Portal educativo “Colombia Aprende” del Ministerio de Educación Nacional. El mundo de competencias ciudadanas de este portal se actualiza regularmente y es un recurso fundamental de apoyo, incluye el texto de este libro; reseñas de programas estructurados; experiencias significativas (en la sección Colombia Innova); resultados de las pruebas SABER en competencias ciudadanas y distintas pruebas para uso en el aula, entre muchos otros recursos.

---

<sup>77</sup> Agradecemos la gentileza de Martha Cecilia Arroyabe por facilitarnos la información base que permitió reseñar la propuesta de su equipo de trabajo.

<http://www.alianzaeducacionparalapaz.org.co>

Esta página de “La Alianza de Educación para la Construcción de una Cultura de Paz”, conformada por varios organismos (UNICEF, MEN, Corporación Luis Carlos Galán, el Banco Mundial, entre otras) ofrece un banco de experiencias educativas en formación de cultura de paz; foros virtuales y presenciales; recursos bibliográficos y materiales audiovisuales; páginas de Internet y artículos de actualidad, todos ellos sobre el tema de cultura de paz.

<http://www.vivalaciudadania.org/todo.htm>

Esta página de la Organización No Gubernamental Viva La Ciudadanía (compuesta por ocho ONG' desde 1990), aporta información diversa relacionada con el ejercicio de la ciudadanía en distintos contextos sociales. Incluye artículos recientes, informes de políticas sociales, foros, libros y una revista electrónica (Caja de Herramientas). Resultan especialmente relevantes los materiales que en convenio con la Fundación Social y la Universidad Pedagógica Nacional esta ONG produjo para el programa Escuela de Liderazgo Democrático.

<http://www.defensoria.org.co>

La Defensoría del Pueblo de Colombia ofrece esta página con información sobre sus funciones y organización. Además de ello le indica al ciudadano cómo puede actuar para proteger los derechos humanos que eventualmente pueden estar siendo violados en él o en terceros. Está página contiene además información sobre cursos en derechos humanos; un portal anti-discriminación; documentos del Plan nacional de formación, respeto y práctica de los derechos humanos desde el sistema educativo y la revista virtual población civil, entre otros importantes recursos de apoyo a las iniciativas de formación ciudadana.

<http://www.upd.oas.org>

Esta es la página de la Unidad para la Promoción de la Democracia de la Organización de Estados Americanos (OEA). Ofrece información sobre programas de educación para la democracia que se implementan en la región; artículos de actualidad sobre democracia y derechos humanos (entre otros temas relevantes), información de foros sobre diversos temas de importancia geopolítica que se realizan



en el continente; una librería virtual; publicaciones y cursos (presenciales y en línea, en castellano y en inglés).

<http://www.c-r.org/accord/col/a14spnsh/index.shtml>

Versión virtual de la Revista "Controversia. Alternativas a la guerra, iniciativas y procesos de paz en Colombia", de Accord y CINEP. Esta edición explora el conflicto armado colombiano, las iniciativas cívicas e institucionales para la paz y el papel de la comunidad internacional. Incluye mapas interesantes del conflicto armado en Colombia y de acciones colectivas para construir la paz.

<http://www.uoc.edu>

Esta Universidad Virtual ofrece postgrados (maestrías, especializaciones, diplomados, cursos, entre otros) en resolución de conflictos que se toman vía Internet. Los materiales que circulan cubren temas fundamentales sobre distinto tipo de conflictos (internacionales, armados, personales). La página ofrece otros recursos interesantes entre los que se puede destacar información actualizada de congresos y artículos en el tema en cuestión.

## Referencias Referencias

Alarcón, J. Estudio sobre los beneficios académicos e interpersonales de una técnica del trabajo cooperativo en alumnos de octavo grado en la clase de matemáticas. Revista EMA. Universidad de los Andes (En prensa).

Alcaldía Mayor de Bogotá. Veeduría Distrital, Departamento Administrativo de Acción Comunal, Pontificia Universidad Javeriana. Instituto Pensar. Control sobre la gestión pública. Bogotá: Centro Editorial Javeriano CEJA, 2000.

APEL, Karl-Otto. Teoría de la verdad y ética del discurso. Barcelona: Paidós, 1995.

Arendt, Hannah. La condición humana. Barcelona: Paidós, 1993.

Aristóteles. La Política. Barcelona: Gredos, 2000.

Battistich, V., Solomon, D. & Delucchi, K. Interaction processes and student outcomes in cooperative learning groups. The Elementary School Journal, 94, (1993), Pp. 19-32.

Barba, Bonifacio. La educación para los derechos humanos. México: F.C.E. 1997.

Bobbio, Norberto. Liberalismo y democracia. México: Fondo de Cultura Económica, 1993.

Bustamante Zamudio, Guillermo. El concepto de competencia III. Un caso de recontextualización. Las "competencias" en la educación colombiana. Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía SOCOLPE - Alejandría Libros, 2003.

Cepeda, Adriana. La relación inversa entre empatía y agresión: Precisiones conceptuales y metodológicas. Un estudio con niño(a)s de cuarto de primaria. Trabajo de grado presentado para optar por el título de Psicóloga. Bogotá: Universidad de los Andes, 2004.

Chaux, Enrique. Agresión reactiva, agresión proactiva y el ciclo de la violencia. Revista de Estudios Sociales, No. 15 ( 2003), Pp. 47-58.

Chaux, Enrique. Reactive and proactive aggression and exposure to community violence (en preparación)

Chaux, Enrique . et al. Casos, dilemas y juegos de roles para el desarrollo de Competencias Ciudadanas. (en preparación)

Chaux, E, Daza, B.C. & Vega, L.. Las relaciones de cuidado en el aula y la institución educativa. En: J.B. Toro (Ed.). Educación desde las éticas del cuidado y la compasión. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana (en prensa).

Chaux, E, Lleras, J y Velásquez, A.M. (Eds.). Competencias ciudadanas: de los estándares al aula. Una propuesta integral para todas las áreas académicas. Bogotá: Universidad de los Andes. Ministerio de Educación Nacional, República de Colombia, .2004.

Chaux, Enrique. El Experimento de Prevención de Montreal: Lecciones para Colombia. *Revista de Estudios Sociales* (en revisión).

Cherryholmes, C. Social knowledge and citizenship education. Two views of truth and criticism. En: *Curriculum Inquiry*, No. 2 Vol 2, verano, 1980.

Chomsky, Noam. *La Lingüística cartesiana*. Madrid: Gredos, 1978.

Chomsky, Noam. *Reflexiones sobre el lenguaje*. Buenos Aires: Sudamérica, 1977.

Comité Internacional de la Cruz Roja CICR.- ¿Qué diferencia hay entre derecho internacional humanitario y derechos humanos? En: *Derechos internacional humanitario: respuestas a sus preguntas*. <http://www.icrc.org/web/spa/sitespa0.nsf/html/5TDLJC> (1-05-1998) Consultado: 1 de abril de 2005.

Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas UNESCO. *Recomendaciones sobre la educación para la comprensión, la cooperación y la paz internacionales y la educación relativa a los derechos humanos y las libertades fundamentales*. Aprobada en la 36ª Sesión Plenaria de la UNESCO el 19 de noviembre de 1974.

Convenio de Ginebra del 12 de agosto de 1949 para la protección de las víctimas de la guerra.

Convenios de Ginebra del 12 de agosto de 1949 y protocolos adicionales del 8 de junio de 1977: ratificaciones, adhesiones y sucesiones.

Cortina, Adela. *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza, 1999.

Cubides, Humberto J. Gobierno escolar: Cultura y conflicto político en la escuela. *Nómadas*, 15. (2001). Pp. 10-13.

Damasio, A.R. (1994). *Descartes' error: Emotion, reason, and the human brain*. New York: Putnam.

Declaración Universal de Derechos Humanos (Asamblea General de las Naciones Unidas).

Dishion, T. J., McCord, J., & Poulin, F. When interventions harm: Peer groups and problem behavior. *American Psychologist*, 54, (1999), Pp. 755-764.

Dodge, K.A., Bates, J.E., y Pettit, G.S. Mechanisms in the cycle of violence. *Science*, 250, (1990), Pp. 1678-1683.

Galston, William. *Liberal purposes: goods, virtues, and duties in the liberal State*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

Galtung, J. Violence, peace, and peace research. In: *Journal of Peace Research*, 3, (1969), Pp. 67-191.

Gardner, Howard. *Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples*. México: Fondo de Cultura Económica, 1997.

Giddens, Antony. *La tercera vía y sus críticos*. Madrid: Taurus. 2001.

Gilligan, Carol. In *a Different Voice. Psychological Theory and Women's Development*, Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1982.

Giroux, Henry. *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI, 1992.

Giroux, Henry. *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México: Siglo XXI editores, 1998.

Coleman, Daniel. *La inteligencia emocional*. Bogotá: Javier Vergara, 1996.

Gutmann, Amy. *La educación democrática. Una teoría política de la educación*. Barcelona: Paidós, 2001.

Habermas, Jürgen. *Verdad y Justificación*. Madrid: Trotta, 2002.

Habermas, Jürgen. *La inclusión del otro. Estudios de teoría política*. Barcelona: Paidós, 1999.

Habermas, Jürgen. *Conciencia moral y acción comunicativa*. Barcelona: Península, 2000a.

Habermas, Jürgen. *Aclaraciones a la ética del discurso*. Madrid: Trotta, 2000b.

Habermas, Jürgen. *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Madrid: Cátedra, 2001.

Habermas, Jürgen. *Ensayos políticos*, Barcelona: Península, 1988.

Heller, Agnes. *Ética ciudadana y virtudes cívicas*. En: Ágnes Heller y Ferenc Fehér. *Políticas de la postmodernidad. Ensayos de crítica cultural*. Barcelona: Península, 1998, Pp. 215-231.

Hoyos Vásquez, Guillermo. *Ética comunicativa y educación para la democracia*. En: Varios autores. *Educación, valores y democracia*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos OEI, 1998, Pp. 9-47.

Hoffman, Martin L. *Desarrollo moral y empatía: Implicaciones para la atención y la justicia*. Barcelona: Ideas Books, 2002.

Hymes, Dell. *Acerca de la competencia comunicativa*. En: *Forma y función*. No. 9, (junio 1996) Pp. 13-37.

Hume, David. *Investigaciones sobre la moral*. Buenos Aires: Losada, 2003.

Johnson, D., Johnson, R. & Holubec, E. *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós, 1999.

Jonas, Hans. *El principio de responsabilidad. Ensayo de una ética para la civilización tecnológica*. Barcelona: Herder, 1995.

Kant, Immanuel. *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Barcelona: Ariel, 1996.

Kohlberg, Lawrence y Reimer, Joseph. *De la discusión moral al gobierno democrático*. En: Lawrence Kohlberg, F.C. Power y A. Higgins. *La educación moral*. Barcelona: Gedisa, 2002.

Kohlberg, Lawrence. *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer, 1992.

Kreidler, W.J. *Conflict resolution in the middle school: A curriculum and teacher's guide*. Cambridge, Massachusetts: Educators for Social Responsibility, 1997.

Kymlicka, Will. *Educación para la ciudadanía*. En: Francisco Colom (Ed.) *El espejo, el mosaico y el crisol. Modelos políticos para el multiculturalismo*. 2001.

Lind, Georg. [www.uni-konstanz.de/ag-moral/b-publik.htm](http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/b-publik.htm)

Lleras, Juanita y Trujillo, Diana. *Competencias ciudadanas en educación artística y musical*. En: Enrique Chau, Juanita Lleras y Ana María Velásquez (Eds.). *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula. Una propuesta integral para todas las áreas académicas*. Bogotá: Universidad de los Andes. Ministerio de Educación Nacional, República de Colombia, 2004.

Lange, A. J. & Jakubowski, P. *Responsible assertive behavior*. Champaign, IL: Research Press, 1980.

Noddings, Nel. *The challenge of care in schools: An alternative approach to education*. N.Y: Teachers College Press, 1992.

Noddings, Nel. *Educating moral people: A caring alternative to character education*. N.Y: Teachers College Press, 2002.

MacIntaire, Alasdair. *Justicia y racionalidad*. Barcelona: Ediciones Internacionales, 1994.

Marchesi, Jaime y Sotelo, Justo. *Ética, crecimiento económico y desarrollo humano*. Madrid: Trotta, 2002.

Mukerjee, M. *Trends in animal research*. Scientific American, Feb, (1997) Pp. 86-93.

Olweus, Dan. *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata, 1998.

Paideia. *La pedagogía del cariño*. En: *Al Tablero*, No. 27. (febrero - marzo 2004), P. 13.

Peña, Javier. *La ciudadanía hoy: Problemas y propuestas*. Valladolid: Universidad de Valladolid, Secretariado de publicaciones e intercambio editorial, 2000.

Pepler, D., & Craig, W. *A peek behind the fence: Naturalistic observations of aggressive children with remote audiovisual recording*. *Developmental Psychology*, 31, (1995) Pp. 548-553.

Protocolo Adicional a los Convenios de Ginebra del 12 de agosto de 1949. Relativo a la protección de las víctimas de los conflictos armados internacionales, (Protocolo I), 8 de junio de 1977.

Protocolo Adicional a los Convenios de Ginebra del 12 de agosto de 1949. Relativo a la protección de las víctimas de los conflictos armados sin carácter internacional (Protocolo II), 8 de junio de 1977

Psacharopoulos, G. et al. Achievement Evaluation of Colombia's Escuela Nueva: Is Multigrade the Answer? *Comparative Education Review*, 37, (1993), Pp. 263-276.

Quintero M., Marieta. Competencia y pedagogía. En: Marieta Quintero M. y Alexander Ruiz S. *Ética y formación. Estudios teóricos y empíricos.* (En preparación).

Quintero M., Marieta y Ruiz S., Alexander. ¿Qué significado tiene investigar sobre formación en valores? En: Guillermo Hoyos y Miquel Martínez (Coords.) *¿Qué significa educar en valores hoy?* Madrid: Octaedro - OEI, 2004, Pp. 103-123.

Quintero M., Marieta y Ruiz S., Alexander. Estrategias pedagógicas para la formación de una ética ciudadana. (En preparación)

Rawls. John. *El derecho de gentes y una revisión de la idea de razón pública.* Barcelona: Paidós. 2001

Rawls. John. *La justicia como equidad. Una reformulación.* Barcelona: Paidós, 2002.

República de Colombia. *Constitución Política de Colombia 1991 (Edición actualizada 2003).*

República de Colombia. Ministerio de Educación Nacional. *Estándares básicos de competencias ciudadanas. Formar para al ciudadanía... ¡Sí es posible! Lo que necesitamos saber y saber hacer.* 2004.

República de Colombia. Ministerio de Educación Nacional. *Lineamientos Curriculares en Constitución política y democracia.* Bogotá: MEN - Magisterio, 1998.

República de Colombia. Ministerio de Educación Nacional. *Lineamientos Curriculares en Educación ética y valores humanos.* Bogotá: MEN - Magisterio, 1998.

Rico, Patricia. *Proyecto Ariadna: Tejer hilos de paz.* En: *Educación en medio del conflicto: Experiencias y testimonios. Retos de esperanza. Memorias del Segundo Seminario: Educación para la Paz y la Convivencia.* Medellín: Gobernación de Antioquia - Banco Mundial, 2001.

Ruiz S., Alexander. *Pedagogía en valores: hacia una filosofía moral y política de la educación.* Bogotá: Plaza & Janés, 2000.

Ruiz S., Alexander. *La educación moral desde una ética de la responsabilidad compartida.* En: *Colombia, ciencia & tecnología.* Bogotá: Colciencias, Vol. 20, No. 2 (abril - junio de 2002), Pp. 11-19.

Ruiz S., Alexander. *La sociedad civil como un proyecto en permanente construcción.* En: *Varios Autores. Educación para la paz. Una pedagogía para consolidar la democracia social y participativa.* Bogotá: Magisterio, 1999, Pp. 263-282.

Ruiz S., Alexander y Sánchez, Dairo. *Problemas constitutivos de la convivencia escolar. El caso de la escuela pública en Bogotá.* En: *Programa Democratización de la vida escolar. Secretaría de Educación de Bogotá - Cepecs* (En prensa)

- Selman, Robert L.. The growth of interpersonal understanding: Developmental and clinical analyses. New York: Academic Press, 1980.
- Slaby, R.G. y Guerra, N.G. Cognitive mediators of aggression in adolescent offenders: 1. Assessment. *Developmental Psychology*, 24, (1988), Pp. 580-588.
- Sroufe, L.A., Schork, E., Motti, F., Lawroski, N, & LaFrenier, P. The role of affect in social competence. En C. Izard, J. Kagan & R. Zanjonc (eds.), *Emotion, cognition and behavior*. Oxford University Press, 1984, Pp. 289-319.
- Sroufe, L. A. *Desarrollo emocional*. México: Oxford University Press, 2000.
- Strawson, Peter. *Libertad y resentimiento*. Barcelona: Paidós, 1995.
- Taylor, Charles. *Argumentos filosóficos*. Barcelona: Paidós, 1997.
- Thiebaut, Carlos. *Vindicación del ciudadano. Un sujeto reflexivo en una sociedad compleja*. Barcelona: Paidós, 1998.
- Thiebaut, Carlos. ¿Qué no es educar en valores? El caso de la responsabilidad. En: Guillermo Hoyos y Miquel Martínez (Coords.) *¿Qué significa educar en valores hoy?* Madrid: Octaedro - OEI, 2004, Pp. 77-102.
- Trujillo, D. Aprendizaje a través del servicio. En: E. Chaux, J. Lleras y A.M. Velásquez (Eds.). *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula. Una propuesta integral para todas las áreas académicas*. Bogotá: Universidad de los Andes. Ministerio de Educación Nacional, República de Colombia, (2004), Pp. 75-81.
- Tugendhat, Ernest. El papel de la identidad en la constitución de la moralidad. En: *Ideas y Valores*, No. 83-84, (Diciembre 1990) Pp. 3-14.
- Vasco, Carlos Eduardo. *Estándares básicos de calidad para la educación*. Mimeo, 2003.
- Villegas, Cristina. *Educación para el desarrollo moral*. Bogotá: Alfaomega - Universidad de los Andes, 2002.
- Yáñez C., Jaime. El debate Kohlberg - Gilligan. Algo más que un problema de género. En: Ángela I. Robledo y Yolanda Puyana (Comp.) *Ética: masculinidades y feminidades*. Bogotá: Centro de Estudios Sociales. Universidad Nacional de Colombia, 2000. Pp. 273-354.
- Yáñez C., Jaime y Fonseca, María Angélica. Kohlberg y la educación moral. En: Eduardo Aguirre D. y Jaime Yáñez C. *Diálogos. Discusiones en la Psicología contemporánea*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, 2004, Pp. 55-93.
- Young, Iris Marion. Polity and group difference: a critique of the ideal of universal citizenship. In: *Ethic*, No. 99, 1989, Pp. 250-279.
- Zapata- Barrera, Ricard. *Ciudadanía, democracia y pluralismo cultural: hacia un nuevo contrato social*. Barcelona: Anthropos, 2001.
- Zapata- Barrera, Ricard. *Ética y política de extranjería: un debate desde la democracia*. *Revista de Treball Social*, 146 (junio de 1997), Pp. 68-87.















