

POLÍTICAS EDUCATIVAS Y FORMACIÓN CIUDADANA EN LA ESCUELA: ENTRE LA TECNOCRACIA Y EL PENSAMIENTO CRÍTICO

Data de aceite: 02/05/2023

Jorge Aldemar Sánchez Díaz

Docente Catedrático de la Universidad del Tolima de la Facultad de Ciencias de las Educación y del Instituto de Educación a Distancia. Estudiante de doctorado en Ciencias de la Educación, de la Universidad del Tolima – Colombia. Magister en Educación. Miembro del grupo Currículo, Universidad y Sociedad <https://orcid.org/0000-0001-5258-8377>

María Cristina Ovalle Almanza

Profesora de planta de tiempo completo de la Facultad de Ciencias Humanas y Artes de la Universidad del Tolima, Colombia. Profesional en Ciencias Sociales y Magíster en Educación por la Universidad del Tolima – Colombia y Doctora en Ciencias Sociales especialidad en Ciencia Política por la Universidad de Lisboa – Portugal. Integrante del grupo de investigación Currículo, Universidad y Sociedad. <https://orcid.org/0000-0002-9954-0992>

El artículo proviene del proyecto de investigación en la tesis de doctorado el cual se encuentra en fase de desarrollo titulado: “Representaciones sociales y actuaciones frente a los instrumentos de política educativa para la formación ciudadana, en docentes de Básica Primaria de una institución educativa de la ciudad de Ibagué”.

RESUMEN: Las políticas educativas emergentes por organismos multilaterales y direccionadas a la formación ciudadana han encontrado amplia acogida en los Estados receptores en razón al componente de mercado y capital financiero que las soporta. Este artículo presenta, por un lado, una síntesis teórica de la naturaleza tecnocrática y economicista de las políticas públicas fundamentadas en posturas neoliberales; por otro, reflexiona respecto a la incidencia de las políticas educativas a través de los instrumentos que utiliza el Estado en la educación ciudadana de la escuela. Finalmente, hace una defensa sobre la necesidad de una pedagogía crítica como opción transformadora de ciudadanía que interpele las concepciones conservadoras de dominio y control de los sujetos políticos. En el apartado de conclusión se señala la importancia y trascendencia que para una sociedad tiene la construcción y forja de una pedagogía crítica desde la escuela, tomando como referencia a los docentes, en razón al papel que como sujetos políticos portan, teniendo como fundamento el discurso, para visualizar los criterios desde los cuales la ciudadanía cobra razón de ser en las sociedades contemporáneas.

PALABRAS CLAVE: Políticas

educacionales; educación ciudadana; tecnocracia; escuela; pensamiento crítico.

EDUCATIONAL POLICIES AND CITIZENSHIP TRAINING AT SCHOOL: BETWEEN TECHNOCRACY AND CRITICAL THINKING

ABSTRACT: The educational policies for citizenship training forged by multilateral organizations have found wide acceptance in recipient States due to the market component and financial capital that supports them. After presenting a synthesis of the technocratic and economic nature of public policies based on neoliberal positions and reflecting on the incidence of educational policies through the instruments used by the State in school citizenship education, the article focuses on defending the need for a critical pedagogy as a transformative option for citizenship that responds to conservative conceptions of dominance and control of political subjects.

In conclusion, the importance and transcendence for a society of the construction and forging of a critical pedagogy from the school is pointed out, and particularly, the role of teachers, based on language and its rhetoric component, which allows to visualize the criteria from which citizenship makes sense in contemporary societies.

KEYWORDS: Educational policies; citizenship training; technocracy; school; critical thinking.

1 | INTRODUCCIÓN

Desde mediados del siglo XX se viene asistiendo a una tensión entre la llamada naturaleza tecnocrática y economicista de las políticas públicas en el contexto del Estado neoliberal y el proceso de formación moral y política de la ciudadanía que realiza la escuela contemporánea. Se afirma que las políticas públicas presentan una orientación tecnocrática (Kay, 2008; Howlett et al, 2009; Grewal, 2018) por cuanto su contenido y la toma de decisiones que le subyace son presentados como el resultado de un proceso técnico, fundamentado exclusivamente en conocimiento técnico y científico y pretendidamente neutral. Del mismo modo, las políticas públicas, tal y como han sido elaboradas en décadas recientes, promueven la preponderancia de lo económico sobre lo político y lo social que estimula una comprensión economicista (Reis, 2001) de la intervención de los problemas sociales. Así, mientras la productividad es percibida como un valor en sí misma, las múltiples dimensiones de la vida social se subordinan a esa aspiración productivista que motiva el diseño de políticas públicas en general y que resuena en las políticas educativas en particular.

Organismos multilaterales como el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional, el Banco Interamericano de Desarrollo y la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos han diversificado sus portafolios convirtiéndose en entes de obligatoria consulta y en fuente unívoca de solución de los problemas de índole político, social, económico y cultural de los Estados. Estos, a su vez, han utilizado el eufemismo de las crisis, entre ellas la de la educación, para reafirmar su intervención y competencia técnica como elemento fundamental para la implementación de un modelo social global emergente (Arroyo, 2016).

Lo antes señalado, ha impulsado la consolidación de un Estado mínimo frente a las necesidades fundamentales de la sociedad, hecho que ha incrementado las distancias entre quienes ostentan el control del poder y quienes son controlados, esto es, gobernados. Las burocracias locales, con la cobertura de organismos multilaterales, establecidos estos últimos en Estados receptores, configuran formas de intervención en sus conciudadanos a través de la llamada tecnocracia, teniendo como punto de referencia a las políticas públicas quienes son su mejor aliado para la extensión de sus planteamientos respecto de la educación formal de los ciudadanos. Partiendo de la situación enunciada se hace fundamental una reflexión en torno a la naturaleza tecnocrática y economicista que traen consigo las políticas públicas en la concreción actual de ciudadanía, y que son emitidas por los organismos multilaterales en el contexto del Estado neoliberal. Su incidencia en el proceso de formación moral y política, en la actualidad, se hace a través de las políticas educativas, esto es, de la formación ciudadana en la escuela, teniendo como punto de referencia la tensión/conflicto que se vivencia entre ambas situaciones de manera permanente en la educación y la incidencia transformadora que tiene en ello el pensamiento crítico.

2 | LA NATURALEZA TECNOCRÁTICA Y ECONOMICISTA DE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS EN EL ESTADO NEOLIBERAL: SÍNTESIS HISTÓRICA

La incidencia de los desarrollos científicos y tecnológicos durante los inicios de la modernidad permitió que la extensión del comercio marítimo y las nuevas tecnologías de la producción rompieran las fronteras físicas entre países y se lograra la interconexión del mundo conocido a través del mercado y del comercio internacional (Hobsbawm, 1983). El crecimiento y desarrollo del saber, caracterizado inicialmente por un dominio casi que personal y privado, es convertido en uno social que, según el pensamiento de Drucker (1992) citado por Estévez (2005), se da en por lo menos tres etapas. La primera se enmarca entre 1750 y 1880, en la que el saber es aplicado a las herramientas, a los procesos y también a los productos. Luego, entre 1880 y la Segunda Guerra Mundial, se aplica el saber al trabajo, generándose como consecuencia una revolución en la productividad y, finalmente, es desde la segunda posguerra que se desarrolla una tercera etapa, cuando se aplica el saber al saber mismo cuyo resultado es la “sociedad del saber”.

El problema de la racionalidad y con ello de quienes ostentan el poder a partir del conocimiento y del saber no es nuevo. Los orígenes de la naturaleza tecnocrática del conocimiento empleado para la formulación de políticas públicas se encuentran en la llamada Ilustración, que antecede la época de la modernidad y con ella la fundamentación del capitalismo liberal. Así, desde los orígenes de la llamada Edad Moderna y particularmente con la Revolución Industrial y su impulso al desarrollo científico, las sociedades han venido haciendo construcciones respecto del saber, al punto de constituir el llamado “conocimiento experto”, el cual es practicado por cierto tipo de sujetos quienes, por su experticia y habilidad

en las relaciones públicas, adquirieron ubicaciones socio-políticas y económicas definitivas al punto de influir con su poder en decisiones fundamentales que toma el Estado a nombre de la sociedad.

De acuerdo con esto último, la modernidad asume tendencias hacia la racionalización, la complejidad y la especialización en crecimiento exponencial (Weber, 2002). Tales condiciones configuran el establecimiento de una burocracia. La profesionalización de esta clase dedicada a la administración pública permite la consolidación de un sector social dominante, capacitado ante las demandas y exigencias que trae consigo el poder. De hecho, Bauman (2005) señala que la relación entre modernidad y conocimiento se desarrolló en “dos frentes” estrechamente vinculados entre sí: “en el primero se procedió a invadir, capturar, domesticar, proyectar, colonizar y convertir en tierras de cultivo los nuevos territorios aún inexplorados del mundo” (p. 41). El segundo frente, el de la expansión del aparato educativo, aspiraba a proveer con la información y las capacidades necesarias “para moverse libremente por el mundo cartografiado” (p. 42), es decir, por esa porción del mundo representada como conquista de la modernidad.

La democracia, a su vez, como contraparte del gran poder burocratizado y profesional, demanda participación de la ciudadanía en la toma de decisiones, pero a través de espacios demasiado reducidos de intervención en razón al control y dominio que los grupos de poder hacen de manera permanente, esto es, la burocracia ya consolidada.

A la profesionalización y especialización de una parte de la burocracia le seguirá la sociedad de los expertos, más tarde llamada la sociedad del saber o sociedad del conocimiento. Serán los tecnócratas quienes basarán su dominio y control en el conocimiento científico moderno adquirido (Estévez, 2005). Por ello, para Mayol (2003), “la tecnocracia, para ser tal, es siempre un grupo que participa en la distribución del poder, pero cuyas formas de acceso a la concentración de este se fundamentan desde perspectivas técnicas y no políticas” (p. 8), situación que en la actual circunstancia política parece ser más contundente. Así, la tecnocracia consolida grupos selectivos de un poder social y económico respaldado por una burocracia que utiliza al Estado como medio para explicitar sus posturas e intereses a través de las políticas públicas.

Esta tecnocracia, que sobre la década de los treinta del siglo XX va a tener incidencia en las determinaciones económicas, entrará en un proceso de invernadero, del cual resurgirá en la década del 60, como respuesta a la sociedad postindustrial (Herrera, 2017). Sin embargo, la tecnocracia volverá a entrar en receso, y es a partir de la década de los 90, con el surgimiento y puesta en marcha de políticas neoliberales, que la tecnocracia aparece nuevamente en los países del Norte, a través de una burocracia cada vez más tecnificada, sofisticada y especializada, cuyo estandarte serán los organismos multilaterales a través del llamado capitalismo financiero. Esto último puede ser leído desde el pensamiento de Arendt, quien décadas atrás ya había advertido respecto del papel de la tecnocracia cuya única función sería la de intervenir, por la vía diplomática, cada una de las esferas sociales

y burocracias locales (Arendt, 2009).

El argumento expuesto hasta ahora puede sintetizarse de la siguiente manera: la ciencia moderna provee unas herramientas por medio de las cuales los expertos logran canalizar su aparente dominio y control científico, esto es, se configura un uso de la racionalización como fuente de control técnico. La ciencia es utilizada como herramienta para establecer la forma de comprender la realidad y la vía para consolidar la verdad a través de la aplicabilidad de los conocimientos científicos y de su instrumentalización (Estévez, 2005). En virtud de dicha instrumentalización, la concepción que asiste a los tecnócratas y con la que se intervienen los Estados receptores estará basada en las aparentes necesidades que estos últimos afrontan en lo social, lo económico, lo político respecto de su baja capacidad tecnológica y científica para resolverlos. Por ende, en palabras de Mayol, “en este discurso tecnocrático (pero no sólo discurso) está la promesa de una política unívoca, definitiva, incuestionable y operacionalizable, la promesa de que el sentido de la historia encuentra en la razón técnica la orientación fundamental” (Mayol, 2003, p. 1).

Según Arroyo (2016), citando a Pulido (2009), como consecuencia de lo anterior, se generaron dos estrategias en el campo educativo a finales del siglo XX: lo que se llamó la reforma universitaria de Bolonia y el establecimiento de las competencias como herramienta fundamental para el desarrollo, la evaluación y el logro de propósitos de aprendizaje. La primera redireccionó los procesos educativos históricos que se habían gestado tradicionalmente en la universidad del continente europeo, al considerarlos atrasados y con poca perspectiva en razón a la duración de sus estudios, los ciclos y los créditos, los cuales no se compadecían con los avances rápidos con los que la ciencia estaba marchando. Para solucionar tales situaciones, era necesaria la consolidación de una universidad de excelencia, acorde con las demandas políticas y económicas de la sociedad y que, según los grupos de poder, sólo florecía en el sistema norteamericano.

El segundo aspecto de la estrategia se concentró en las competencias como vía unívoca para la generación de aprendizajes significativos. En el discurso de las competencias se magnifican, no los conocimientos alcanzados por el sujeto, sino las habilidades y destrezas para que los individuos puedan hacer uso de sus capacidades, de acuerdo con las necesidades del mercado laboral y global (Arroyo, 2017). Por lo tanto, y en palabras de Laval (2004),

los valores propios de la educación tradicional, como la libertad de cátedra, docente y discente, la elección individual de carrera, la formación para la libertad y en la libertad, la independencia de criterio y la educación integral de la persona quedan de esta forma relegados como obsoletos y escasamente competitivos...lo que se necesita conocer para evaluar la eficacia del proceso educativo no es pues el título, sino el conjunto de “competencias” de base mercantil (marketable skills), que hagan posible su adaptación permanente a las transformaciones económicas y a las necesidades del mercado. (p. 16).

De lo anterior es posible advertir que las competencias introyectadas a través de los medios de comunicación masiva, la normatividad educativa, los documentos producidos por el Estado en dirección a la escuela y otros recursos van a consolidar un tipo de sujeto competitivo, en permanente búsqueda de sus objetivos individuales, en la iniciativa ilimitada de su cualificación ante la misma exigencia subjetiva y colectiva. Esta cualificación, según el discurso oficial, lo ubicará en mejores condiciones cualitativas para acceder a los estratos altos de la sociedad y del mercado laboral. El propio Bauman (2005) ha señalado que la educación, en tanto que mercancía, ha venido a ser concebida en tiempos de modernidad líquida como algo que se *adquiere* para “uso instantáneo y se concibe para que se utilice una sola vez” (p. 29). Las comprensiones tradicionales del proceso educativo han dado paso a un mercado del conocimiento en el cual “quien quiera tener éxito (...) debe mostrarse jovial, dueño de aptitudes comunicativas, abierto y curioso, ofreciendo a la venta su propia persona, la persona completa, como un valor único e irremplazable que mejorará la calidad del equipo” (p. 39).

El sujeto se convierte en “empresario de sí mismo” (Foucault, 2012), en cuanto que deberá alcanzar altos niveles de formación sufragados con recursos propios, aspirando a cargos cada vez más altos, y desde los cuales deberá extrapolar todas sus habilidades, destrezas y capacidades en función del crecimiento y desarrollo productivo del mercado competitivo. De acuerdo con Pimienta (2008) a partir de la lectura que hace de Arendt (2009), se establece que

En la modernidad, dice Arendt, la conducta reemplazó la acción como principal forma de relación humana; los hombres no actúan políticamente, sino que meramente se comportan, sin conciencia, frente a los demás. Ella planteó que se estatizó lo público y se dio una tecnificación de lo social que hace previsible el comportamiento humano, por lo cual, el ciudadano ha perdido el carácter emancipatorio y libertario que poseía ya que si, sus acciones son predecibles, disciplinadas y están normalizadas, jamás podría surgir de la esfera pública estatizada lo nuevo, lo aleatorio, lo contingente. Por el contrario, aquellos ciudadanos que no observen las normas de comportamiento y que no acojan a la disciplina podrían ser considerados asociales o anormales. (p. 4)

En palabras de Pimienta (2008), al estatizarse lo público, esto es, al centralizarse el poder, las decisiones, las determinaciones del Estado como garante de lo público, se genera una tecnificación de lo social. Dicha tecnificación, que es impulsada desde organismos multilaterales e incorporada por los Estados receptores, tiene consecuencias políticas, no sólo sobre la concepción y el funcionamiento del Estado, sino sobre la naturaleza misma de la ciudadanía respecto de su formación.

Esto, porque la tecnificación de lo social derivada de dicha “estatización” de lo público tiene como objetivo hacer previsible, controlable y manipulable el comportamiento humano y sus acciones. Una consecuencia inmediata de esta intención es que la noción misma de ciudadanía pierda paulatinamente su carácter emancipatorio y libertario (Arendt,

2009), a pesar del esfuerzo político y social que las organizaciones populares realizan en favor de la resistencia.

3 I POLÍTICAS EDUCATIVAS Y EDUCACIÓN CIUDADANA EN LA ESCUELA

Las políticas públicas no sólo ofrecen respuestas a las demandas realizadas por diversos grupos de interés, sino que ellas mismas han generado transformaciones en la forma de entender el Estado y su papel respecto a la sociedad. Los grupos de poder se apoyan en la diplomacia nacional e internacional para negociar e imponer a los Estados receptores decisiones de índole social, económica y política basadas en postulados de la microeconomía y en instrumentos desarrollados por la sociometría y la econometría (Grewal, 2018).

En la práctica, esta orientación se refleja en las políticas respecto del gasto público, la proclamación de una mínima intervención del Estado en los asuntos económicos, la alianza con banqueros y la sumisión a los organismos multilaterales (Roth, 2007). Se consolida así, de manera unilateral, la propuesta y postura de tales poderes hegemónicos tanto de índole interno como externo, los cuales inciden en el desarrollo y perspectiva social, económica, política, cultural y educativa de las comunidades.

Recapitulando, las políticas públicas, por un lado, ofrecen a los gobiernos mecanismos para atender demandas sociales provenientes de diversos sectores. Sin embargo, tales demandas inciden sobre la naturaleza del Estado al tiempo que reflejan los cambios que en él han tenido lugar (Ovalle, 2017). De hecho, el paso del Estado de bienestar a un Estado industrial y en la actualidad a uno financiero deja ver un Estado cada vez más reducido y en el que la preponderancia que ha adquirido el mercado en las últimas cuatro décadas puede ser rastreada en las transformaciones conceptuales y prácticas de las políticas públicas.

Una de las vías que en la actualidad los Estados receptores con el apoyo de los organismos multilaterales ha venido consolidando la puesta en escena de las políticas públicas son las llamadas políticas educativas. Estas últimas responden a las intenciones de los grupos de poder quienes al involucrarse a las diferentes instituciones –es el caso de la educación– obligan a la generación de una diversidad de propuestas encaminadas a desplazar las necesidades originales de las comunidades que integran los Estados receptores, en favor de intereses y propósitos unívocos, generalmente de índole eficientista (Ovalle, 2017).

Tales políticas públicas, extrapoladas por el Estado a la escuela a través de las políticas educativas, utilizan diversos instrumentos con los que se orienta pedagógica, teórica y políticamente la formación ciudadana. Entre el 2002 y el 2016, en Colombia ha habido tres políticas sectoriales o marco: *Revolución Educativa*, *Educación de Calidad*, *el Camino para la Prosperidad y Colombia la Mejor Educada en el 2025*. Para su consolidación,

el Estado ha utilizado instrumentos como lineamientos curriculares en Ciencias Sociales, estándares básicos de competencia, estándares de competencias ciudadanas, derechos básicos de aprendizaje, cátedra de la paz (Figueredo et al, 2016).

Las condiciones necesarias de las anteriores políticas educativas para su reconocimiento nacional e internacional son diversas. Cada una de las políticas educativas anteriormente anotadas han tenido como rasgo sobresaliente el ser una estrategia estable, con un conjunto de acciones de largo aliento y continuas, contar con recursos sostenidos e incrementados durante el mismo tiempo, atender a un problema específico de naturaleza pública, obtener buen apoyo por parte de expertos del ámbito nacional e internacional, y desarrollar acciones concretas e intencionadas a través de procesos de evaluación (Figueredo *et al*, 2016). En ellas se evidencia, una vez más, la intervención de organismos multilaterales en la consolidación de una formación ciudadana condicionada a sus requerimientos. Esta concepción de lo público, cada vez más tecnocrática, ha sido funcional a los postulados neoliberales promovidos fuertemente por los organismos multilaterales y por los grupos de poder locales que con mayor éxito han logrado integrarse a las dinámicas de la globalización neoliberal consolidando de esta manera su poder y hegemonía.

3.1 Tecnocracia e instrumentalización estrategias en la consolidación de ciudadanía

De acuerdo con lo anterior, se generan diversas consecuencias sobre la esfera de la ciudadanía, toda vez que, a un Estado que se define a sí mismo desde una perspectiva tecnocrática y economicista, corresponde una ciudadanía obediente, individualista y estrictamente procedimental. Tal es la orientación que autores como Pimienta (2008) y Delval (2006) han identificado en las dinámicas de la formación ciudadana en la actualidad.

Esto último induce a reflexionar respecto de la pretensión de desplazamiento del ciudadano de su ejercicio en el campo de lo público, que es su campo de acción, al campo de lo instrumental, se pone en riesgo la formación ciudadana y, por ende, la democracia y la participación (Ñañez, 2018). Para el caso de Colombia, con la *Constitución Política de 1991*, se crea un marco legal y político, cuyos desarrollos actuales conducen a reducir el contexto de la ciudadanía y con ello el de la formación ciudadana a lo que el Estado ha denominado estándares básicos de competencias ciudadanas (Ruíz, 2018).

A partir de esto último, es posible advertir que las competencias ciudadanas develan un ideal de ciudadanía y de esfera pública posible de identificar en el desarrollo que sobre el sentido del ser ciudadano tienen los documentos emitidos por el Ministerio de Educación. En ellos se evidencia una incoherencia teórica entre lo pedagógico y lo político, refiriéndose a nociones abstractas, que conllevan posturas contradictorias en cuanto a concepciones de ciudadanía (Ruíz, 2018). Por último, estos documentos promueven en forma genérica una ciudadanía pacífica, controlable y dispuesta a la solución de conflictos de carácter relacional, con lo que se deja de lado las problemáticas de índole social, económico y

político en lo local, regional e internacional (González & Santisteban, 2015).

Para Torres y Reyes (2014), las competencias sociales y políticas del ciudadano, sus relaciones horizontales, los espacios de comunicación y de socialización político-crítica y su acción en lo público son reducidos a lo estrictamente legal por el Estado. Uno de los propósitos de tal acción estatal se concentra en el ejercicio democrático de los sujetos sociales, con lo que se condiciona y coarta la intervención ciudadana sobre los asuntos públicos.

La problemática esbozada hasta aquí nos obliga a reflexionar, en una primera instancia, sobre el papel de la escuela y particularmente de los docentes, en lo que hace referencia a la formación ciudadana de sus comunidades educativas; pero, también, a analizar la manera en que la intervención estatal, por medio de las políticas educativas, a través de diversos instrumentos para la formación política y ética en la escuela, condicionan dicho papel de la educación y de los docentes.

3.2 El papel del Estado colombiano en la conformación de ciudadanía

Según Peralta (2007), la concepción de escuela en cuanto a sus enfoques, contenidos y métodos, luego de la expedición de la *Constitución Política de 1991* y específicamente de la *Ley General de Educación* (Ley 115 de 1994), evidencia una profunda crisis, cuya característica fundamental es el distanciamiento de la realidad nacional y global respecto de los procesos que la escuela elabora y construye de manera local.

Para Herrera (2008), desde la década del 90, el Estado colombiano ha asumido un papel activo en lo que tiene que ver con la formación ciudadana, utilizando diversos términos que señalan la amplitud de énfasis desde los cuales se ha abordado el tema de la formación política. Con la expedición de la *Resolución 1600 de 1994* se establece en las instituciones escolares del país, de manera obligatoria, el Proyecto de Educación para la Democracia en todos los niveles de la educación formal.

Seguidamente se instituye el *Decreto 1860 de 1994*, hace referencia al contenido del Proyecto Educativo Institucional, que incluye las acciones pedagógicas relacionadas con la educación para el ejercicio de la democracia, así como los órganos, funciones y formas de conformación del gobierno escolar con la pretensión de abrir espacios desde lo legal para que los actores de cada uno de los entes de la comunidad educativa ejerzan procesos participativos y de representación. Tales acciones pedagógicas no han sido eficaces en su implementación, como tampoco lo ha sido la puesta en escena del llamado gobierno escolar (Torres & Reyes, 2014).

En 1998 el Ministerio de Educación crea los *Lineamientos Curriculares sobre Constitución Política y Democracia*. En el 2004 emite la *Serie Guías n.7 o Estándares Básicos de Competencia en Ciencias Sociales*; en el mismo año, a través de la cartilla *Serie Guías n. 6*, elabora y difunde los *Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas*; por medio de la *Ley 1732 de 2014*, se da apertura a la llamada Cátedra de la Paz y, en el 2016,

se elaboran los *Derechos Básicos de Aprendizaje* (DBA), cuya tarea consiste en reforzar los Lineamientos como también los Estándares, para este caso, de Ciencias Sociales.

Estos instrumentos estatales evidencian una posición política y unas concepciones en torno a la ciudadanía y la esfera de lo público coherentes con posturas que los grupos de poder elaboran a partir de postulados y concepciones neoliberales. Instrumentos como los Estándares de Competencias Ciudadanas y Cátedra de la Paz dan muestra de un enfoque político con énfasis en una formación ciudadana disciplinada para la convivencia, con una praxis del respeto, del autocuidado, en una forma genérica, poco profunda (Ruíz, 2018) distante de una reflexión política crítica, individual y comunitaria. Se pospone la participación pública, deliberativa, crítica y reconstructiva (Gutiérrez *et al*, 2015), a favor de un énfasis en las llamadas competencias ciudadanas, en el moldeamiento de comportamientos y conductas sin conciencia de lo político.

Basados en los postulados descritos a través de los Estándares en Ciencias Sociales, las competencias ciudadanas y la cátedra de la paz, la educación ciudadana estaría por fuera de lo político, orientada hacia un ciudadano pacífico o *buen ciudadano*, poco consecuente con la situación social que vive el país, encerrado en la esfera privada, funcional al sistema y despolitizado. Tal postura se corresponde con sociedades que, lejos de buscar el desarrollo de una sociedad civil democrática y en la que las artes y las humanidades sean herramientas propulsoras de una nueva visión del ser humano (Nussbaum, 2010), se asocian con las formas dominantes del capital para promover políticas económicas y sociales que progresivamente menoscaban el potencial emancipatorio de la ciudadanía (Peralta, 2007).

Los procesos anteriormente expuestos constituyen el locus de enunciación desde donde son formados los maestros y las maestras y se configura el rol que juegan en la formación de ciudadanía en la escuela. Son estos últimos, las y los docentes, quienes integran y explicitan los procesos de educación ciudadana en su quehacer diario y quienes hacen evidente lo público de la escuela en cada acto de lo pedagógico y lo didáctico.

En palabras de Pimienta (2008), la realidad de la educación política y su relación con las prácticas docentes en la escuela en cuanto a la enseñanza han mostrado una tendencia a reproducir esquemas tradicionales que tienden a ocultar problemas sociales reales que vive el país. Tales problemas son la desigualdad social, la violencia de género, la corrupción, la impunidad y el conflicto político, en razón a que las instituciones (entre ellas, la educativa con sus normativas, tanto explícitas como implícitas) conforman un orden social que incluye pero que a la vez contiene a los sujetos al interior de la institucionalidad del Estado (Vásquez, 2010), consolidando un ser humano desde su perspectiva política.

Por otra parte, la formación del profesorado, particularmente en el área de Ciencias Sociales y Constitución Política y Democracia, lleva a cabo procesos de enseñanza de la historia y la geografía a manera de información de modo poco significativo y, por lo general, descontextualizado en términos socio-históricos, en detrimento de una formación didáctica

integral para la enseñanza, el aprendizaje y el desarrollo del pensamiento social, ético y político, esto es, la consolidación de la formación del ciudadano. De acuerdo con González (2015), de lo que se trata es de fortalecer una ciudadanía basada en la Constitución Política como norma de normas, en lo que se asume la formación ciudadana como una instrucción cívica y no como la formación de pensamiento político, crítico y emancipatorio.

Se instituye, en el ejercicio de la docencia, una parcelación del conocimiento desde las disciplinas (historia y geografía) desplazando por completo las otras disciplinas que hacen parte del mismo campo científico como la antropología, la sociología, la psicología, la economía y la filosofía, lo cual impide una comprensión integral de la realidad política, económica y social. Como resultado, se distorsionan las posibilidades de una enseñanza crítica de los procesos sociales, políticos y económicos que permitan un cuestionamiento permanente de formación ciudadanía.

El ejemplo de la formación de las Ciencias Sociales nos permite afirmar que el concepto hegemónico de ciudadanía se encuentra fundamentado en las políticas educativas estatales respecto de los presupuestos filosóficos de la teoría política liberal en mucho mayor grado y más explícita que sobre los postulados de la misma teoría de la democracia (Vásquez, 2010). Se infiere, por lo tanto, que no hay una apuesta real desde las políticas públicas estatales por la construcción de ciudadanía crítica que son la base para la transformación social.

Esto último deja en evidencia la razón de ser de la problemática expuesta, en razón a que es la neoliberalización de los procesos educativos formales en Colombia y, en especial, la neoliberalización de las políticas de formación ciudadana, diseñadas por el Estado colombiano a través de los instrumentos y normatividad para prescribir los procesos de formación ciudadana que ha de asumir el profesorado en su quehacer diario.

Es en este escenario de problematización en el que las comunidades educativas y particularmente los docentes hacen reflexión, elaboran, construyen pensamiento, se cuestionan, critican y tienen sus puntos de vista en torno de los lineamientos pedagógicos, la normatividad y las directrices oficiales. Es también en ese contexto en el que los maestros y las maestras actúan desde lo personal y desde lo profesional como sujetos políticos portadores y constructores de conocimiento.

4 | EN DIRECCIÓN A UNA PEDAGOGÍA CRÍTICA COMO OPCIÓN TRANSFORMADORA

Como se ha argumentado hasta aquí, las democracias actuales han forjado a través de los Estados una diversidad de posturas en dirección a la formación ciudadana concordante con postulados de orden hegemónico. Según Pinzón (2019), quien retoma a Gutiérrez *et al* (2015), la utilización de políticas educativas para la consolidación de una educación basada en competencias, en la actualidad se puede interpretar como una noción

económica originada por y para el mercado capitalista, el cual invade diversos escenarios, incluyendo el escolar, con el que busca un cambio en las estructuras cognitivas de los sujetos, en este caso los docentes, con el propósito de garantizar su sujeción a las lógicas que trae consigo el modelo económico neoliberal.

Dicho lo anterior, la educación ciudadana en la escuela, fundamentada en principios de competencias desde los documentos propuestos por el Estado, orienta al sujeto a concebirse de productor-consumidor a un administrador-empresario de sí mismo (Pinzón, 2019). Al ser el sujeto empresario de sí mismo, administra sus habilidades, destrezas y capacidades en dirección a ser una persona rentable y competitiva, con alta preparación académica como lo exigen los postulados y demandas del mercado, esto es, en beneficio de los grupos de poder. Este sujeto que utiliza el lenguaje como vía expedita y que surge producto de la mentalidad empresarial neoliberal, rentabiliza sus capacidades innatas, exigidas como prerrequisito en la escala de la productividad global, pero también las adquiridas en dirección a ser competitivo en diversas esferas de la vida social, no teniendo en cuenta sus verdaderos alcances.

De esta manera, se propone un ciudadano que invierta en salud y educación como carta de presentación y que convalide eficiencia y eficacia cognitiva y procedimental en los diferentes campos laborales exigidos, incluyendo en este caso al docente en su quehacer escolar. De acuerdo con Casallas (2014), “en este modelo, el sujeto no es presentado como protagonista, ni como actor político que encarna unos derechos y unos deberes, sino el depositario de una serie de valores, en apariencia, inobjetables, pero a través de los cuales se diluye lo político, o se presenta de manera muy superficial” (p. 54).

En la medida que se le exige al docente que se defina desde posturas estatales como lineamientos de Ciencias Sociales, competencias ciudadanas, cátedra de la paz, a partir de un lenguaje corporativo o a través de un discurso que ubique a un lado la política de la cultura o de la esfera de lo público, se le está exponiendo a un dominio de lo corporativo, o de los llamados especialistas, estos últimos fundamentados en un profesionalismo recalcitrante.

Este lenguaje orientado a la privatización de la educación ha venido estableciéndose a partir de grupos que ven en la escuela una posibilidad de mercado y de instrumentalización de los sujetos sociales concordante con exigencias y demandas de organismos multilaterales a través de un control sobre su organización, currículo y prácticas sociales (Giroux, 2020). El lenguaje de la privatización enfatiza en las normas, la evaluación externa, los resultados por sobre los procesos y la responsabilidad impuesta que deben portar consigo tanto docentes como estudiantes, para acceder a los beneficios y demás auxilios ofrecidos por el Estado mínimo.

De acuerdo con esto último, los llamados tecnólogos de la educación a través de sectores conservadores buscan por todos los medios reducir la pedagogía a elementos técnicos e instrumentalizar al ente escolar. Las mismas políticas públicas establecidas

por el Estado mínimo, cuyo propósito es impulsar una *educación de calidad*, han ido estandarizando el conocimiento en la escuela utilizando lenguajes técnicos a través de las llamadas evaluaciones externas tanto nacionales como internacionales, comparables con resultados y estadísticas globales carentes de un análisis integral de la realidad que vivencia en la actualidad la escuela. Para Giroux, “el último modelo politizado es característico de una economía resurgente arraigada a un concepto de clases totalizador en la que se argumenta que podemos hacer, clase o cultura, pero no podemos hacer las dos cosas” (2020, p. 4).

Las fuerzas del profesionalismo y las llamadas guerras culturales han ido induciendo una encrucijada ideológica en cuanto a las responsabilidades tanto cívicas como políticas que asumen, no sólo los docentes desde lo crítico comprometido, sino también en lo teórico cultural (Giroux, 2020). Una de las banderas a asumir es la defensa por la democracia como una de las improntas históricas que han impulsado serios debates académicos, en razón a que está en juego la libertad, el respeto y la dignidad frente a presupuestos ideológicos globalizantes, unívocos y acríticos que desfavorecen el uso de un lenguaje emancipatorio y con ello los verdaderos alcances que tienen los seres humanos. En el pensamiento de Peralta (2009), “estudiar la democracia es indagar sobre el tipo y dinámica de las relaciones. Es indagar, así mismo, sobre nuevas interacciones sociales y su dinámica en el espacio público y democrático” (p. 173).

Teniendo en cuenta lo anterior, es urgente la concreción de planteamientos y posturas que permitan visibilizar alternativas de dignificación del sujeto social. Teóricos como McLaren (1995), Freire (2010) y Giroux (2003), han venido proponiendo una pedagogía crítica que permita trascender a una educación que desde el proceso de aprendizaje forme parte de la acción y de la transformación social de la persona. Se trata de un renacer del lenguaje de lo público desde una pedagogía crítica que tiene como fundamento lo ético y lo político para analizar las estructuras sociales y, de esta forma plantearse vías de transformación a lo propuesto por los grupos hegemónicos.

Para Giroux (2008), la pedagogía crítica es parte de un proyecto que busca reivindicar la dignidad del ser humano, su libertad y capacidad de cuestionar lo que los grupos de poder, a través de la normatividad y otros instrumentos, han establecido como irrefutable e incuestionable. Por lo tanto, la pedagogía crítica representa un compromiso con el futuro, en tanto es una construcción objetivada de la realidad construida, pero a la vez en proceso continuo de transformación; ella es una práctica política y moral (Freire, 2010), un camino recurrente a la formación ciudadana que reivindique al ciudadano como persona y sujeto social inmerso en la esfera de lo público.

De allí que la pedagogía crítica está en una búsqueda permanente del desarrollo de un pensamiento y un lenguaje crítico, pero a la vez propositivo, desde una postura ética y política. En su búsqueda incesante, la pedagogía crítica propone un análisis de las estructuras sociales, desde las cuales se pueda transformar el sistema educativo tradicional,

así como un cuestionamiento permanente de lo que se aprende, por qué se aprende y para qué se aprende, con el propósito de potenciar la enseñanza con planteamientos analíticos que permitan transformar tanto los valores como las prácticas educativas y propiciar los cambios sociales a partir del cuestionamiento a los mismos procesos sociales y políticos. En palabras de Giroux (2008), “la pedagogía crítica que se contempla como un conjunto de suposiciones teóricas y prácticas y como un cuerpo de conocimiento ingenioso, contextual y en marcha, se sitúa en medio de la interacción entre las representaciones simbólicas, la vida cotidiana y las relaciones materialistas del poder” (p. 3).

Se trata de una apuesta por un lenguaje de la pedagogía del cuestionamiento, de la pregunta por la razón de ser del sujeto el cual interactúa con intereses particulares, pero también colectivos. Esta actitud es interpretada como una amenaza por los grupos particulares que ostentan el poder, y por quienes defienden posturas neoconservadoras, en razón a que reconocen en este compromiso pedagógico, la comprensión que asumen paulatinamente quienes en su mayoría vivencian las desigualdades sociales que trae consigo el abuso del poder y en donde se concibe la educación como un proyecto urgente para una democracia y ciudadanía crítica (Giroux, 2008).

En palabras de Ross y Vinson (2012), la presencia de desigualdades sociales y económicas, fruto de la consolidación de un Estado con rasgos neoliberales, hoy por hoy demanda una perspectiva distinta de sujeto político, con unas cualidades superiores al simple manejo del conflicto interpersonal. Para los autores en mención, la *ciudadanía peligrosa*, como ellos llaman a la consolidación de un ciudadano autónomo y libre, “implica tres elementos fundamentales interrelacionados: participación política, conciencia crítica y acción intencional” (Ross y Vinson 2012, p. 79), los cuales han de orientar a la sociedad y al individuo a asumir posturas concordantes con la realidad que se vivencia en los diferentes lugares comunitarios, en particular en la escuela.

5 | CONCLUSIÓN

El propósito con este artículo ha sido señalar la importancia y trascendencia que tiene la formación ciudadana para una sociedad, a su vez, se reconoce la necesidad de construir y forjar una pedagogía crítica en oposición a posturas tecnocráticas en la escuela. Es un proyecto que dignifica a la educación en sus propósitos y significados más importantes, porque considera que una sociedad que supera los límites del pensamiento lineal, acrítico y homogéneo en favor de una concientización del papel de sujeto político, está en dirección a plantear nuevas alternativas de transformación y cambio en lo social, lo político, lo económico y lo cultural.

Se enfatiza en una pedagogía crítica que se asuma desde el mismo lenguaje como el medio expedito para la construcción de comunidades en ambientes comunicativos de disertación, de confrontación y de respeto por el otro (Habermas, 1996) el cual responde

a acciones a ser construidas en sociedades democráticas desde la escuela, mediante procesos dialógicos fundamentados en posturas epistémicas, ontológicas y axiológicas que ofrezcan respuestas reflexivas a las expectativas de las políticas educativas estatales.

Por lo tanto, la reflexión presente en este artículo se orienta a favor de una pedagogía crítica que apueste desde el mismo lenguaje por docentes crítico-propositivos, conscientes del papel que la sociedad les atribuye como agentes de cambio, que generen vías de transformación y emancipación practico-social. Se vuelve fundamental comprender y develar los alcances de las políticas educativas desde los instrumentos que el Estado utiliza, de manera particular el área de Ciencias Sociales, en la forja por una educación ciudadana en la escuela para la concreción de nuevas habilidades y conocimientos que permitan la ampliación de un lenguaje analítico y reflexivo con el que los docentes se cuestionen los prejuicios y las suposiciones legitimados por los grupos de poder a través de las políticas educativas.

En razón a esto último, es preciso reconocer la importancia del lenguaje como uno de los elementos fundamentales que subyace en los contextos ideológicos y políticos. Como recurso indispensable para estructurar procesos de ciudadanía, el lenguaje se convierte en elemento decisorio y modelador social y cultural, en tanto, es por excelencia el instrumento desde el cual se interactúa, se interpreta y se comprende la realidad individual y social. Es decir que el lenguaje será siempre un instrumento que conlleve procesos de comunicación y con ello de retórica (Ramírez, 2008).

Una retórica fundamentada en una pedagogía crítica hace posibles procesos de formación política, en razón a que permite al sujeto hacer uso del lenguaje de manera consciente. De allí, la necesidad de una conciencia retórica es imprescindible en la forja de una ciudadanía que dignifique y no instrumentalice al sujeto político. Para Vázquez (2012), el concepto actual de ciudadanía en Estados democráticos está determinado por los presupuestos filosóficos de la teoría liberal que, equiparada con los postulados de la teoría de la democracia, despliega un equivocado lenguaje y concepto de igualdad y equidad, lo cual conduce a una falsa asimilación de liberalismo con democracia y, con ello, a una definición funcional, superficial, de la ciudadanía.

Finalmente, en relación con lo antes señalado Arendt plantea que “esta igualdad moderna, basada en el conformismo inherente a la sociedad y únicamente posible porque la conducta ha reemplazado a la acción como principal forma de relación humana” (2009, p. 52), ha de impulsar al sujeto a potenciar argumentos concordantes con un lenguaje de cambio y transformación de la realidad que vivencia. Se precisa de una retórica desde una pedagogía crítica de ciudadanía que devele las posturas soterradas que los organismos multilaterales elaboran a través de documentos y normatividad entre otros recursos, cuyo propósito es multiplicar y conservar sus pretensiones de poder, de allí que en palabras de Roth (2007), ningún enfoque en la actualidad puede ser descartado del todo por inverosímil o por carecer de fundamento para la comprensión de la acción política.

REFERENCIAS

- Arendt, H. (2009). **La condición humana**. Editorial Paidós Ibérica, S.A. Universidad de Chicago.
- Arendt, H. (2018). **Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política**. *Partido de la Revolución Democrática*. México.
- Arroyo Ilera, F. (2016). **Educación, tecnocracia y consumismo: Una reflexión sobre nuestro modelo educativo**. *Revista Tarbiya de Investigación e Innovación Educativa*. N. 44. Recuperado: <https://revistas.uam.es/tarbiya/article/view/7312>
- Bauman, Z. (2005). **Los retos de la educación en la modernidad líquida**. Barcelona, *Gedisa*.
- Casallas Malagón, Y. D. (2014). **Relaciones coloniales presentes en la producción de textos escolares para el desarrollo de competencias ciudadanas**. (Tesis de Maestría). *Universidad Pedagógica Nacional*. Facultad de Educación. Bogotá, D.C.
- Delval, J. (2006). **Ciudadanía y escuela. El aprendizaje de la participación**. *Universidad Nacional de Educación a Distancia. UNED*. Madrid. Recuperado en: <http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/delval.pdf>
- Estévez, A. (2005). **Apuntes para una genealogía de la tecnocracia**. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Económicas. *Centro de Investigaciones en Administración Pública*. Argentina.
- Figueredo Ramírez C., González Santana J. & Cortazar Lemos H. (2016). **Las políticas públicas educativas en Colombia y su pertinencia en los planes de desarrollo 2004 – 2018**. (Tesis de Maestría). Facultad de Educación. *Universidad de San Buenaventura*. Santiago de Cali, Colombia.
- Foucault, M. (2012). **El poder, una bestia magnífica: Sobre el poder, la prisión y la vida**. Buenos Aires, Argentina. *Siglo Veintiuno Editores*.
- Freire, P. (1969). **La educación como práctica de la libertad**. *Paz e Terra*. Río de Janeiro.
- Freire, P. (2010). **Pedagogía de la indignación**. 3ra. Edición. *Ediciones Morata*. Madrid.
- Giroux, H. (2003). **Pedagogía y política de la esperanza: teoría, cultura y enseñanza: una antología crítica**. 1ra. Edición. Buenos Aires. *Amorrotu*.
- Giroux, H. (2008). **Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del lenguaje**. *Ediciones Paidós Ibérica, S.A.*
- Giroux, H. (2020). **Critical pedagogy**. *Springer Fachmedien Wiesbaden*. (pp. 1-16).
- González, G. & Santisteban, A. (2016). **La formación ciudadana en la educación obligatoria en Colombia: entre la tradición y la transformación**. *Educ. Educ.*, 19(1), 89-102. DOI: 10.5294/edu.2016.19.1.5
- Gutiérrez, D., Malagón, M. & Avendaño, E. (2015). **Otra ciudadanía es posible. Análisis crítico al Programa de Competencias Ciudadanas propuesto por el Ministerio de Educación Nacional**. (Tesis de maestría). *Universidad Pedagógica Nacional – UPN. Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano – CINDE*. Bogotá.

Habermas, J. (1996). **La inclusión del otro: estudios de teoría política.** *Paidós.* Barcelona.

Herrera, M. (2006). **Esbozos históricos sobre cultura política y formación ciudadana en Colombia: actores, sujetos y escenarios.** Proyecto de Investigación Cultura Política, ciudad y ciberciudadanías. *Colciencias.* UPN.

Herrera, M. (2008). **Políticas públicas en educación ciudadana en Colombia y América Latina: La arena de lucha del campo intelectual en la historia reciente.** *Revista Historia de la Educación.* Vol. 9. Buenos Aires.

Hobsbawm, E. J. (1983[1959]) **Rebeldes primitivos. Estudios sobre las formas arcaicas de los movimientos sociales en los siglos XIX y XX.** *Editorial: Ariel.*

Howlett, M., Ramsh, M., & Perl, A. (2009). **Studying public policy: policy cycles and policy subsystems.** *Terceira edit.* Toronto: Oxford University Press.

Kay, A. (2008). **Economism and public policy.** *Governance, globalization and public policy,* 19-35.

Laval, C. (2004). **La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública.** *Ediciones Paidós,* Ibérica, S.A., Mariano Cubí, 92-08021Barcelona. España.

Mayol, A. (2003). **La tecnocracia: el falso profeta de la modernidad.** *Revista de Sociología.* N. 17. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile.

McLaren, P. & Kincheloe, J.L. (2008). **Pedagogía crítica. De qué hablamos dónde estamos.** Barcelona, *Graó.*

McLaren, P. (1995). **Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna.** *Editorial Paidós Educador.*

Ministerio de Educación Nacional. (2002). **Lineamientos Curriculares. Ciencias Sociales en la educación básica.** *Ministerio de Educación Nacional.* Bogotá. Recuperado: https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf3.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2004). **Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas.** *Ministerio de Educación Nacional.* Bogotá. Recuperado: https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-75768_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2014). **Cátedra de la Paz. Ley 1732 de 2014.** *Ministerio de Educación Nacional.* Bogotá. Recuperado: <https://colombiaaprende.edu.co/contenidos/coleccion/catedra-de-la-paz>

Nussbaum, M. (2010). **Sin ánimo de lucro.** Signo y pensamiento, vol. XXX, N. 58. *Pontificia Universidad Javeriana.* Bogotá, Colombia.

Ñañez, J. (2018). **Lo público en los procesos de formación ciudadana. Una lectura comprensiva en las Instituciones Educativas de la ciudad de Ibagué.** (Tesis de doctorado). *Rudecolombia.* *Universidad del Tolima.*

Ovalle Almanza, M. C. (2017). **As políticas nacionais de ciencia, tecnologia e inovacao e a perspetiva dos sistemas-mundo. Uma análise crítica do discurso das políticas nacionais de ciencia, tecnologia e inovacao dos Estados Unidos da América, Portugal e a Colombia.** (Tesis de doctorado). *Instituto Superior de Ciências sociais e políticas*. Universidad de Lisboa.

Peralta, B. (2007). **La formación ciudadana en el sistema educativo de Colombia: ¿Una mirada reactiva o transformadora?** Ponencia presentada en el VII Encuentro de Grupos y Centros de Investigación Jurídica y Socio jurídica. Universidad de Antioquia, Universidad Pontificia Bolivariana y Universidad EAFIT. Medellín.

Pimienta, A. (2008). **Formación ciudadana en Colombia. Hacia una necesaria re-politización.** Grupo Comprender. Facultad de Educación. Universidad de Antioquia. *UNI-PLURI/VERSIDAD*. Vol., 8. N. 1.

Pinzón, D. (2019). **Educación en Competencias, el operador del dispositivo de reproducción del capitalismo neoliberal en la escuela.** (Trabajo de Grado de Especialización). *Universidad Pedagógica Nacional*. Bogotá, D.C.

Pulido, Ch. (2009). **El concepto de calidad educativa: una mirada crítica desde el enfoque histórico cultural.** *Revista electrónica Actualidades Investigativas en Educación*. Instituto de Investigación en Educación. Universidad de Costa Rica. Vol. 10, número 1, p. 1-28.

Ramírez, J. (2008). **La Retórica, fundamento de la ciudadanía y de la formación escolar en la sociedad moderna.** Centro de Humanidades. *Universidad Iván Franco de Liv* (Ucrania).

Reis, J. (2001). **A globalização como metáfora da perplexidade? Os processos geo-económicos eo 'simples' funcionamento dos sistemas complexos.** *Globalização: Fatalidade ou utopia*, 109-134.

Ross, W. & Vinson, K. (2012). **La educación para una ciudadanía peligrosa.** Artículo. *Revista Enseñanza de las Ciencias Sociales*, núm. 11, 2012, pp. 73-86. Universidad de Barcelona, España.

Roth, A. (2007). **Análisis de las políticas públicas: de la pertinencia de una perspectiva basada en el anarquismo epistemológico.** *Revista Perspectivas Teóricas*. Ciencia Política N. 3 Enero-Junio.

Ruiz, O.E. (2018). **Configuración de las Ciencias Sociales escolares en Colombia. Entre la economía y el control** (Tesis de Maestría). *Universidad Externado de Colombia*. Bogotá, Colombia.

Torres, C. & Reyes, E. (2014). **Subjetivación en la escuela: Una mirada crítica al programa de competencias ciudadanas.** (Tesis de Maestría). *Universidad Pedagógica Nacional convenio CINDE*. Bogotá, Colombia.

Vásquez, A. (2010). **El concepto de ciudadanía en la democracia liberal y sus límites. Cultura y representaciones sociales. Un espacio para el diálogo transdisciplinario.** Universidad Nacional Autónoma de México. *Revista UNAM*. Vol., 4. N. 8.

Weber, M. (2002). **Economía y Sociedad. Esbozo de sociología comprensiva.** *Fondo de Cultura Económica*. España.