

January 2008

## Perspectivas teóricas e investigativas de la educación ciudadana

Carlos Valerio Echavarría Grajales  
*Universidad de La Salle*, [cechavarria@lasalle.edu.co](mailto:cechavarria@lasalle.edu.co)

Follow this and additional works at: <https://ciencia.lasalle.edu.co/ap>

---

### Citación recomendada

Echavarría Grajales, C. V.. (2008). Perspectivas teóricas e investigativas de la educación ciudadana. *Actualidades Pedagógicas*, (51), 45-55.

This Artículo de Investigación is brought to you for free and open access by the Revistas científicas at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in Actualidades Pedagógicas by an authorized editor of Ciencia Unisalle. For more information, please contact [ciencia@lasalle.edu.co](mailto:ciencia@lasalle.edu.co).

Carlos Valerio Echavarría Grajales\*

## Perspectivas teóricas e investigativas de la educación ciudadana

### Resumen

El presente artículo se deriva del proyecto de investigación *Concepciones de ciudadanía y de ejercicio ciudadano en jóvenes escolarizados y no escolarizados del Distrito Capital de Bogotá* que indaga por las concepciones de ciudadanía y ejercicio ciudadano, que proponen 70 jóvenes colombianos y 40 jóvenes argentinos de ambos sexos, entre los 16 y los 26 años de edad.

El documento está dividido en tres partes. La primera referencia las principales tendencias de la educación ciudadana, así como sus énfasis y posibles campos de aplicación educativa. La segunda parte describe, en cuatro categorías, las principales tendencias de investigación ciudadana, según lo reportan los estudios revisados. La tercera parte muestra la relación existente entre educación ciudadana e ideas regulativas.

**Palabras clave:** ciudadanía, ética, política, educación ciudadana.

Recibido: 12 de diciembre de 2007.

Aprobado: 10 de febrero de 2008.

**Origen del artículo:** este es un artículo de revisión conceptual fruto del proyecto de investigación *Concepciones de ciudadanía y de ejercicio ciudadano en jóvenes escolarizados y no escolarizados del Distrito Capital de Bogotá*, desarrollado por el autor con los investigadores Martha Patricia Mahecha, Guillermo Alfonso Espinosa Pulido, Clara Beatriz Díaz, Jeannette Plaza Zúñiga, María Inés Baquero Torres y Nestor Mario Noreña.

### Theoretical and research perspectives in citizen education

#### Abstract

This article comes from the research project *Concepts on citizenship and citizen exercise in educated and non-educated young people in the capital District of Bogotá*, which researches different concepts of citizenship and citizen exercise, the political, ethical and moral perspectives of citizens and educational guidelines proposed by 70 youngsters between 16 and 26 years old, and from both genders. This article is divided in three parts. The first one makes reference to main trends in citizen education, as well as their emphasis and possible educational application fields. The second one describes the main trends in citizen research, as it is reported by several studies. The third one presents the relationship between citizen education and regulatory ideas.

**Key words:** citizenship, ethics, policy, citizen education.

\* Colombiano. Doctor en Ciencias Sociales Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y Cinde. Director de la línea de investigación Educación ciudadana, Ética y Política de la Facultad de Educación de la Universidad de La Salle. Profesor de la Maestría en Docencia de la Universidad de La Salle. **Correo electrónico:** cechavarría@lasalle.edu.co.

La manera como se analiza la educación ciudadana, según las fuentes consultadas, parece responder a cuatro orientaciones formativas. La primera de ellas, retomando los planteamientos de la escuela de Frankfurt, enfatiza en el desarrollo de un pensamiento crítico, en cuyo objetivo está la deliberación, la reflexión y la crítica sobre los impactos de la ideología y las relaciones de poder en las libertades humanas. Se trata de un modelo de formación que busca la transformación de los entornos educativos en miras a la emancipación de los sujetos, la construcción de condiciones mínimas que garanticen la convivencia ciudadana y la constitución de un lenguaje de lo público que haga suyo, según Giroux (1993/2003), la eliminación de aquellas condiciones ideológicas y materiales que fomentan diversos modos de subyugación, segregación, brutalidad y marginalización, manifiestas en formas sociales que encarnan intereses raciales, clasistas y sexistas. Adicionalmente es una orientación formativa que no sólo pretende la eliminación de prácticas sociales opresivas, sino también la constitución de un nuevo movimiento del despertar social en cuya esencia está la ampliación y el fortalecimiento de las posibilidades inherentes a la vida humana.

En el marco de esta perspectiva crítica, también se puede situar los planteamientos de Hoyos (1998) sobre la formación crítica y dialogal en valores, mostrando cómo este tipo de práctica pedagógica incide en la argumentación ética de la sociedad civil, en especial, como lo afirma el autor, con respecto a la política deliberativa y a la superación de la mera democracia representativa. Este propósito formativo está basado en la idea de que en la modernidad, el derecho y las instituciones, según Hoyos, deberán buscar su fundamentación en un sentido deliberativo de la política y en una concepción de la justicia que valide la legitimidad que se deposita en las diversas formas de institucionalización del poder. Esta forma de hacer política, a su vez, está basada en estructuras de opinión pública, a partir de las cuales se captan problemas globales de la sociedad y se hacen concientes en amplios sectores de la población: “allí

radica, en última instancia, toda esperanza normativa, la cual depende de los procesos de educación de los ciudadanos y de la formación de la opinión a partir de las estructuras comunicativas de la escuela y de la sociedad civil en general, como tejido cultural y político del mundo de la vida” (Hoyos, 1998, p. 37).

Adicional a los planteamientos de Giroux y Hoyos, Padilha (2003) asume la educación ciudadana desde las enseñanzas de Paulo Freire. Pretende una ciudadanía plena y activa desde una pedagogía crítica liberadora, la cual plantea una lucha incesante de recuperación de la humanidad. Razón por la cual tiene por interés formar sujetos políticos emancipados y provistos de juicio político, así como sujetos que saben valorar la persona, respetan sus derechos en todas sus dimensiones y tienen acciones orientadas al reconocimiento del otro en cuanto sujeto con igualdad de derechos, pero con diferentes cosmovisiones y maneras de habitar el mundo.

En la segunda tendencia, planteada por el Ministerio de Educación Nacional (2006), la educación ciudadana es pensada desde los estándares básicos de competencias ciudadanas. Desde esta perspectiva, se enfatiza sobre el desarrollo humano integral de los sujetos, el cual incluye el desarrollo de conocimientos ciudadanos, de competencias comunicativas (necesarias para establecer un diálogo constructivo con las otras personas), de competencias cognitivas (requeridas para la realización de procesos mentales importantes para el ejercicio de la ciudadanía), de competencias emocionales (importantes en la respuesta constructiva ante las situaciones de emoción) y de competencia integradora (a partir de la cual se articulan en la acción misma todas las demás competencias). Las grandes metas a las cuales pretende responder los estándares básicos de competencias ciudadanas, adicional al desarrollo de conocimientos y competencias es aportar a la construcción de la convivencia y la paz, a la promoción de la participación y la responsabilidad democrática y la promoción de la pluralidad, la identidad y la valoración de las diferencias humanas.

Dichas metas se orientan hacia la construcción de espacios democráticos y pacíficos, la formación transversal a todas las áreas, la existencia de espacios específicos para el aprendizaje y la práctica de ciertas competencias ciudadanas y la importancia de la evaluación rigurosa.

La tercera tendencia enfatiza la relación cultura política educación ciudadana. Parte de reconocer la importancia de los procesos de socialización en la constitución de conceptos, representaciones y prácticas ciudadanas. Así, la formación ciudadana es entendida como un proceso a través del cual los sujetos se insertan dentro de las formas de organización social y política y, por tanto, enfatiza en la transmisión e inculcación de valores, actitudes y prácticas ciudadanas (Alvarado y Ospina, 1999). Otros autores como Annick Percheron, citado por Herrera y Piniella (2001), enfatiza la relación cultura política educación ciudadana desde la incidencia de la escuela en los procesos de socialización política; al respecto afirma la autora que dichos procesos de socialización deberán ser analizados desde su relación con el contenido de la enseñanza, desde la iniciación de los individuos en formas de participación y, finalmente, desde el aprendizaje de ciertos tipos de relaciones. Por su parte, Herrera (2006) afirma que la educación ciudadana en relación con la cultura política debería estar atravesada por una historia crítica de la educación en la que se evidencia la génesis social e histórica de la categoría ciudadanía y los intereses sociopolíticos que le son inherentes.

La cuarta tendencia sitúa la educación ciudadana en el marco de una reflexión ético-moral. Asume que el fortalecimiento de sociedades plurales y democráticas es una necesidad mundial que debe ser atendida por la educación. En tal sentido, la educación moral, según Martínez (1995), es una necesidad educativa que debe ser implantada en ámbitos pedagógicos como la institución escolar; es la necesidad de apreciar y profundizar la vida en la democracia y las posibilidades que ésta ofrece, tanto en sus versiones político-institucionales como en sus manifes-

taciones interpersonales. Tallote (2006) analiza la relación educación ciudadana, ética moral a partir de la educación en valores, en cuyo propósito está reformular las condiciones del vínculo social y cívico en la impronta que diseña la globalización. Por su parte, Guyot (2006) afirma que el pensamiento complejo y la hermenéutica del sujeto crean condiciones de posibilidad y proponen caminos para la acción sobre sí mismo y el mundo, caminos en los cuales la educación en valores se entretrejería en la tramas ontológicas, éticas y políticas y sociales en las que se constituirían otras formas de subjetividad en la tensión renovada de la realidad y la utopía. Finalmente, Vasco, Echavarría y Quintero (2006) plantean que el problema de la moral tiene una relevancia indiscutible en el foro de la vida política y en la constitución y el ejercicio de la ciudadanía.

## Perspectivas investigativas

En relación con los antecedentes investigativos, la educación ciudadana, según lo reportan las fuentes revisadas, parece responder a cinco énfasis normativos que orientan la naturaleza de este tipo de procesos de formación. Como podrá observarse en esta descripción hay coincidencias con las posturas teóricas anteriormente esbozadas.

El primero de ellos, vincula diversas propuestas de orden investigativo y de intervención pedagógica que orientan la educación ciudadana al desarrollo de competencias ciudadanas y aprendizajes cívicos.

Gómez (2003) formula los presupuestos teóricos y metodológicos para una teoría del aprendizaje cívico a partir de tres distinciones: una teoría social del aprendizaje; la comprensión de la ciudadanía en el concierto del comunitarismo, el liberalismo y el republicanismo; y una lectura de los desafíos teóricos que el concepto moderno de ciudadanía presenta al feminismo, postcolonialismo y movimientos sociales. El autor afirma que la formación de sujetos sociales debe apuntar al aprendizaje de unos saberes, al desarrollo de procesos de interacción y a la promo-

ción de prácticas socioculturales con un horizonte ético-político plural y democrático.

Conde (2004) enfatiza la educación ciudadana en el desarrollo de competencias cívicas y éticas, fundamentalmente en aquellas que recogen y potencian los rasgos más característicos del ejercicio ciudadano: el reconocimiento y la valoración positivos del sí mismo y los otros, el compromiso con la comunidad, el país y el mundo, el respeto a la diversidad, los derechos humanos, la convivencia pacífica y democrática, entre otras.

Jaramillo (2004) plantea la pregunta ¿cuáles son los aprendizajes fundamentales a los que tienen derecho los niños en Colombia para actuar en su vida cotidiana de forma constructiva y democrática? Al respecto responde que los estándares de competencias ciudadanas son esos acuerdos fundamentales necesarios sobre los que se debe enseñar para que los niños colombianos tengan la oportunidad de actuar en pro de construir convivencia, participar y valorar el pluralismo.

Restrepo (2006) enriquece el debate de las competencias ciudadanas desde una mirada de la constitución del sujeto político, la adquisición de competencias ciudadanas en procesos educativos y los discursos oficiales sobre competencias. Concluye que, entre otras, los estándares básicos de competencias ciudadanas se ubican en el espacio del conocimiento y de las habilidades intelectuales; están vinculados con la integración entre lo que se sabe con lo que se hace; se enlazan con el problema de la interacción o el interactuar con otro en la vida cotidiana; se basan en tener claro que hay otro y en tener presente no sólo al otro que está cerca, sino también considerar al otro remoto, al ser humano aparentemente más lejano.

De manera similar, Ruiz y Chaux, (2005), Chaux, Lleras y Velásquez (2004), Stiefel (2003) y Echavarría (2003) analizan y problematizan, a favor o en contra la educación ciudadana desde del desarrollo de competencias. Enfatizan la naturaleza de las competencias ciudadanas, sus impactos en la formación

de sujetos democráticos, participativos y autónomos y en la función de las políticas y las instituciones educativas en la orientación de este tipo de procesos formativos.

El segundo grupo de investigaciones perfila la educación ciudadana a entender cómo los diversos sujetos, individuales y colectivos, se apropian de lo político, lo representan y le otorgan diversos sentidos de acuerdo con sus experiencias cotidianas y prácticas sociales más representativas.

Un lugar de reflexión importante de estos niveles de apropiación de lo político lo proporcionan los estudios y reflexiones teóricas sobre el impacto de la globalización y la comunicación en las identidades políticas; se trata de asumir que la industria audiovisual promueve diversos tipos de ideologías, sentidos de identidad y prácticas sociales constitutivas del ejercicio ciudadano (Martín Barbero, 2001; Torres, 2001; Gutiérrez, 2001; Romano, 2003; Pérez, 2003).

Una relación adicional son los aportes del análisis del discurso político a la noción de cultura política (Van Dijk, 2003; López de la Roche, 2001). De igual manera, relacionar las particularidades del comportamiento lingüístico con lo que normalmente se entiende por política o comportamiento político (Chilton y Schäffner, 1997/2001).

La vinculación entre dinámicas sociales de apropiación y creación de políticas educativas referidas a la cultura política y la educación ciudadana (Trejo, 2006; Macassi, 2002; Cubides y Guerrero, 2001; Aguilar, 2001).

Las conexiones entre educación ciudadana y subjetividad política, expresadas en el desarrollo de valores, actitudes y representaciones de lo político (Alvarado y Ospina, 2007; Ospina, Echavarría y Alvarado, 2002; Botero y Alvarado, 2007); así mismo, manifiesta en imaginarios, representaciones y campos de significación de la democracia, la participación y las relaciones de poder (Cuna, 2005; Bermúdez, Sabino y Zenklussen, 2004; Hoyos, 2003; Morán y Benedicto, 2003).

A manera de ejemplificación, Calvo (2003) analiza el papel de la escuela en relación con la formación de competencias sociales y su incidencia en la cultura pública. Reconoce la escuela como un agente socializador de cultura política y como dinamizadora de inclusión social; asume que la educación democrática requiere reflexiones filosóficas acerca del valor y la dignidad de todos los seres humanos y significa concientizarlos del compromiso que tienen con el sistema de gobierno. Rau (2006) describe la relación entre educación y promoción de la ciudadanía, explícitamente en lo concerniente a movilidad social, cambio de actitudes, prácticas participativas y relaciones de poder.

El tercer núcleo de investigaciones intenciona la educación ciudadana al desarrollo de un pensamiento crítico, deliberativo y participativo para la movilización política, la exigencia y la restitución de derechos, así como la promulgación de ideas libertarias y la superación de relaciones de poder dominantes (Padilha, 2003; Giroux, 1993/2003); enfatiza en el carácter deliberativo de la acción ciudadana para la generación de opinión pública y aplicación de acuerdo normativos (Hoyos, 1995; Cortina, 1995/1998); analiza las posibles relaciones entre la educación y la ética desde las implicaciones sociohistóricas y morales que exige la formación de los sujetos como ciudadanos (Ovelar, 2004; Vasco, Echavarría y Quintero, 2006/2007).

El cuarto conjunto de investigaciones plantea la relación entre educación ciudadana y multiculturalismo. Estos estudios parten de reconocer que vivimos en un mundo marcado por la diferencia y la diversidad, lo cual implica la realización de ajustes a los sistemas de organización social y política, de manera tal que involucren las diversas expresiones socioculturales en el marco de igualdad de derechos. Este propósito trae retos a la orientación de procesos de educación ciudadana, en cuya esencia estaría la superación de la discriminación racial, étnica, de género, de generación, de orientación sexual (Torres, 2003; Sandoval, 2003, Garrido, 2002). Adicionalmen-

te, enfatizan la relación entre educación ciudadana, multiculturalidad y derechos humanos (Rodríguez, 2003; Cabello, 2003).

A manera de ilustración, Gimeno y Henríquez (2001) plantean, desde un marco de pluralidad y multiculturalidad, los posibles vínculos entre la formación ciudadana, su ejercicio y los posibles impactos en la toma de decisiones. Enfatizan, acorde con los nuevos órdenes mundiales, en la resignificación y el replanteamiento en las concepciones y las prácticas ciudadanas, así como en la necesidad de constituir espacios de negociación y consenso que favorezcan la toma de decisiones colectivas. Finalmente, asumen la participación como el eje central de la formación ciudadana, en tanto provee las competencias necesarias para informarse y conocer las problemáticas, proponer alternativas y tomar decisiones conducentes a la superación de los problemas identificados.

Cabrera (2000) afirma que hablar de ciudadanía en el marco de la multiculturalidad ha ocasionado una serie de modelos comprensivos de la ciudadanía, entre ellos describe el modelo de ciudad civil basado en la constitución de asociaciones en el espacio natural y la realización de proyectos; el modelo comunitarista orientado a la exigencia de derechos desde una marco de comprensión significación sociocultural; el modelo deliberativo que enfatiza en la negociación, el consenso y la búsqueda colectiva de superación de los problemas; el modelo del capital social que reitera sobre los marcos normativos a los cuales acceden los ciudadanos para exigir sus derechos y resolver sus problemas; el modelo de política ciudadana que acentúa sobre la capacidad que tienen los agentes para resolver problemas públicos en su ambiente inmediato; y el modelo de democracia radical basado en la constitución de comunidades políticas.

Pautási (2004) complementario a Cabrera, afirma que el ejercicio ciudadano, expresado en administración de la justicia y el derecho a participar en toma de decisiones, se constituye a partir de la per-

tenencia a una comunidad; se asume desde una ciudadanía de la diferencia que toma en consideración no sólo las distintas minorías sociales o culturales de manera individual, sino también como grupos específicos; y obliga la apertura de espacios de actuación de las políticas públicas que impliquen cambios graduales en la nueva estructura del Estado en las que se consideren las diferencias de género y ampliación de oportunidades de vida de las mujeres.

PNUD (1995) aplica el análisis de género en formulación de políticas, programas y proyectos, con miras a replantear las relaciones entre ambos géneros y estructurar las oportunidades que ofrece la vida a hombres y mujeres.

Ariza y Oliveira (2001) analizan los espacios de poder, problematizan las nociones de roles sexuales, masculinos y femeninos; desnaturalizan la esfera de las relaciones familiares; y visibilizan, entre otras, el carácter asimétrico de las relaciones intergenéricas e intergeneracionales.

Fraser (1997) propone que la equidad de género se conceptualice como una idea compleja, lo cual indica que es necesario romper con el presupuesto de que ésta puede ser identificada con un único valor o norma. La equidad de género, según la autora, debe ser asumida como una noción compleja que advierte de una pluralidad de principios normativos, entre ellos, la antipobreza, la antiexplotación, la igualdad en el ingreso, la igualdad en el tiempo libre, la igualdad en el respeto, la antimarginación y el antiandrocentrismo.

Finalmente, la quinta categoría congrega distintas reflexiones teóricas en las que se está relacionando la ciudadanía y los movimientos sociales. Al respecto se plantea que la base de la práctica ciudadana es la organización y la movilización con fines políticos. Ibarra y Tejerina (1998) plantean la necesidad de identificar, visibilizar e investigar la naturaleza de los grupos sociales, en virtud de reconocer sus referentes ideológicos y sus posturas políticas, las cuales muestran alternativas a las propuestas por los partidos políticos vigentes. En esa misma dirección,

se ubican los planteamientos de Martín Baró (1995) al señalar que el estudio de los grupos fue atractivo para los norteamericanos porque permitía comprender la lógica de integración entre diversos grupos étnicos en una sola y misma sociedad. Laraña (1999), citando a Melucci (1989), afirma que la concepción de los movimientos como actores históricos se funda en una analogía entre la vida social y una representación teatral desarrollada en el escenario de la historia; por tanto, sugiere que es necesario hacer aproximaciones de tipo investigativo en las que los grupos sociales sean asumidos como sistemas de acción y de relaciones sociales por descubrir.

## **Perspectiva filosófica de la educación ciudadana**

La constitución de un proceso de educación ciudadana orientado, entre otras, a la construcción colectiva de un proyecto de nación sobre la base de un sentido de la democracia y la reivindicación del sujeto moral implica, entre otras, la exploración de las fuentes de sentido ético y moral que fundamentan la ciudadanía y que configuran los criterios básicos sobre los cuales los ciudadanos orientan sus acciones, actitudes y conductas cívicas. La pregunta por estos fundamentos, en el marco de la filosofía moral y política, ha planteado una variedad de respuestas que van desde el fortalecimiento de la institucionalidad hasta el reconocimiento de la diversidad de los sujetos, pasando por los procedimientos de construcción normativa y los principios básicos de una sociedad. Veamos lo que plantean algunos autores al respecto:

En términos de Rawls (2001/2002), sería el fortalecimiento de la institucionalidad basada en un sentido de la justicia, el reconocimiento de una personalidad moral (individuo con dignidad, autónomo y con capacidad de decisión) y la justificación pública de las concepciones de justicia.

En perspectiva habermasiana, sería la obligación de deliberar con razones las cuestiones morales; se

trataría, según Habermas, de averiguar cómo debe ser enjuiciado un conflicto a la luz de las convicciones normativas de fondo que se comparten (Habermas, 2002).

Por su parte, Taylor considera que la búsqueda del fundamento moral<sup>1</sup> de la democracia y la ciudadanía estaría enraizada en una pregunta por el bien; se trataría de cambiar la pregunta: ¿Qué debo hacer para mantener la convivencia?, por la pregunta: ¿Cómo debo vivir? Esta transformación en la mirada teórica de la democracia y la ciudadanía implicaría comprender que, si bien la moral suele definirse en forma de respeto hacia los demás, existen cuestiones acerca de cómo debo vivir mi vida que se relacionan con la pregunta por qué clase de vida merece ser vivida en virtud de satisfacer de mejor manera mis particulares talentos, las demandas que alguien pudiera hacer con respeto a mis cualidades y la constitución de una vida rica y significativa; además, la existencia de nociones pertinentes a la dignidad, esto es, a las características por las que nos pensamos a nosotros mismos como seres merecedores o no del respeto de quienes nos rodean (Taylor, 1996).

Para Fraser (1997), el proyecto político y democrático en las sociedades estratificadas debería instaurarse sobre la base del reconocimiento de contrapúblicos subalternos formados en condiciones de dominio y subordinación (personas de color, mujeres

trabajadoras, gays y lesbianas) y la redistribución socioeconómica básica igualitaria. Acercarse al logro de dicho propósito implica una transformación en la comprensión de la esfera pública, pasar de verla como una única esfera y un único público a verla como una pluralidad de públicos;<sup>2</sup> esto es, reconocer que la idea de una sociedad igualitaria y multicultural sólo tiene sentido si se supone la existencia de una pluralidad de espacios públicos, donde participan distintos grupos con diversos valores y retóricas.

Bajo las mismas intenciones, las del reconocimiento, Honneth (1997), basado en los planteamientos de Hegel,<sup>3</sup> caracteriza el reconocimiento como formas de valoración de otros modos de vida, que de manera típica se configuran en el horizonte de la solidaridad comunitaria. El aspecto central es asumir que la autoconciencia de los hombres depende de la experiencia del reconocimiento social; esto significa que para que un sujeto se realice humanamente en su vida, requiere necesariamente del respeto o de la valoración de sus semejantes en la interacción. El autor plantea tres formas de reconocimiento: el reconocimiento basado en lo que Kant entendía por respeto moral; el reconocimiento recíproco en el que los sujetos logran seguridad afectiva, y el reconocimiento basado en la valoración recíproca de las cualidades de los sujetos que contribuyen a la reproducción del orden social. Finalmente, el autor establece una

1 El punto de partida de Taylor es reconocer que todos los seres humanos están dotados de sentido moral, de un sentimiento intuitivo de lo que está bien y lo que está mal. Esta noción consiste en comprender que el bien y el mal no son cuestión de cálculo sin más, sino que están anclados en los sentimientos; en cierto sentido, es volver de una manera nueva a la idea clásica de que todos los seres humanos poseen una voz interior. Dice Taylor: "La idea de autenticidad se desarrolla a partir de un desplazamiento del acento moral de esta idea. En la visión original, la voz interior tiene importancia porque nos dice que es lo correcto a la hora de actuar. Estar en contacto con nuestros sentimientos morales tendría aquí importancia como medio para la finalidad de actuar correctamente. Lo que yo llamo desplazamiento del acento moral se produce cuando ese contacto adquiere un significado moral independiente y crucial. Se convierte en algo que hemos de alcanzar con el fin de ser verdaderos y plenos seres humanos" (Taylor, 1994, pp. 61-62).

2 Esto es que: "la vida pública en sociedades igualitarias y multiculturales no puede consistir exclusivamente en una esfera pública única y comprensiva. Ello equivaldría a filtrar las diferentes normas retóricas y estilísticas a través de una lente única, abarcante. Mas aún, puesto que no existe una lente semejante que sea auténticamente neutra desde el punto de vista cultural, esta lente única privilegiaría realmente las normas de expresión de un grupo cultural por sobre las de otros, haciendo, por lo tanto, de la asimilación discursiva un requisito para la participación en el debate público. El resultado sería la desaparición del multiculturalismo (y probablemente de la igualdad social)" (Fraser, 1997, p. 119).

3 "En su filosofía política Hegel se enfrenta a la posibilidad de desarrollar teóricamente esa situación de totalidad ética. La representación según la cual una sociedad reconocida sólo puede concebirse de manera consecuente en tanto que comunidad éticamente integrada por ciudadanos libres se remonta hasta la época en que, juntamente con Schelling y Hölderlin, había redactado el escrito programático que entró en la historia del pensamiento con el título de "el más antiguo programa sistemático del idealismo alemán". Entre tanto, esta intuición de juventud había superado el ámbito estético de referencia en el que originariamente había brotado, hallando relativamente un modelo político institucional en la Polis, como resultado de la discusión de la doctrina clásica del Estado. En todos los enunciados del derecho natural en que Hegel habla normativamente de la sociedad como totalidad moral saltan a la vista las relaciones de las antiguas ciudades-estado. Hegel admira en ellas la circunstancia, románticamente elucidada, que los ciudadanos de la comunidad, en los usos públicamente practicados, podían reconocer una expresión intersubjetiva de su respectiva particularidad y, hasta en los detalles de la doctrina de los estamentos, vuelve a dar en su texto la teoría con la que Platón y Aristóteles habían expuesto la constitución institucional de aquellas ciudades-estado" (Honneth, 1997, p. 22 - 23).

relación entre reconocimiento y ética desde la perspectiva de las heridas morales, que son aquéllas que arrebatan la seguridad de las personas para disponer sobre su bienestar físico, aquellas que no respetan la autoconciencia moral de los sujetos y aquellas en las que, mediante la humillación o la falta de respeto a una o más personas, se les demuestra que no merecen reconocimiento alguno.

Según lo planteado, se puede deducir que la pregunta por las perspectivas ético-morales y políticas de la educación ciudadana, de un proyecto político democrático y de la acción ciudadana, en el marco de la filosofía moral y política, responde por las fuentes y sentidos de la responsabilidad individual y social que moviliza a los sujetos a la construcción de sociedad y de ciudadanía; esto es, de una conciencia moral que, dependiendo del lugar teórico desde donde se analice, se estructura desde un sentido de justicia (Rawls), o del bien y la dignidad humana (Taylor), o del respeto y la distribución equitativa (Fraser y Fraser y Honneth, 2006), o de las convicciones normativas de fondo que se comparten con un sentido de la solidaridad (Habermas, 2002).

## Referencias

- Aguilar, J. F. (2001). Construcción de cultura democrática en la escuela. *Educación y Cultura Política: Una mirada interdisciplinaria*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Alvarado, S. y Ospina, H. (1999). Desarrollo del potencial creativo, afectivo y moral de los niños. *Educación para la Paz. Una pedagogía para consolidar democracia social y participativa*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Alvarado, S. y Ospina, H. (2007). Las concepciones de equidad y justicia en niños y niñas: desafíos en los procesos de configuración de la subjetividad política. *Justicia, moral y subjetividad política en niños, niñas y jóvenes*. Manizales: Cinde.
- Ariza M. y Oliveira O. (2001). *Familias en transición y marcos conceptuales en redefinición*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Bermúdez, M.; Savino, L. y Zenklussen, A. (2004). Representaciones sobre democracia y participación en la juventud de la ciudad de Córdoba. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales 022*, 129 - 150.
- Botero, P. y Alvarado, S. (2007). Niñez, ¿política? y cotidianidad. *Justicia, moral y subjetividad política en niños, niñas y jóvenes*. Manizales: Cinde.
- Cabello, M. (2003). Imaginar e instituir la educación globalizada. *Ciudadanía, poder y educación*. Barcelona: Biblioteca de aula.

## A manera de conclusión

Las tres perspectivas de lectura de la educación ciudadana nos muestra que se trata de un tema de gran relevancia social, ética y política, en tanto delinea los aspectos de orden formativo requeridos para el fortalecimiento del ejercicio ciudadano. Marca un especial acento entre los modos de apropiación de los saberes políticos, en términos de representaciones, sentidos e imaginarios de la ciudadanía, y el ejercicio ciudadano, expresado en la exigibilidad y restitución de derechos, la instauración de pactos de paz y el sostenimiento de la convivencia, así como la puesta en marcha de iniciativas de congregación política que supere los modos tradicionales de agrupación por filiación a partidos políticos. Finalmente, muestra los posibles énfasis de la formación para la ciudadanía que, en términos de competencias, actitudes, valores, conocimientos y formas de enjuiciamiento de situaciones conflictivas moral y políticamente, constituyen los referentes inmediatos de currículos, programas y proyectos de educación ciudadana.

- Chaux, E. y Velásquez, A. (2004). *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula. Una propuesta de integración de las áreas académicas*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional y Universidad de los Andes.
- Conde, S. (2004). La educación ciudadana centrada en el desarrollo de competencias cívicas y éticas. *Revista Internacional Magisterio, Educación y Pedagogía* 9, 28 - 31.
- Cortina, A. (1995). La educación del hombre y del ciudadano. *Revista Iberoamericana de Educación* 7, 41 - 63.
- Cubides, H. y Guerrero, P. (2001). Dilemas de la formación ciudadana escolar desde el ejercicio del gobierno escolar. *Educación y Cultura Política: Una mirada interdisciplinaria*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Echavarría, C. V. (2003). La escuela: un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* I, 2.
- Echavarría, C. V.; Quintero M. y Vasco, E. (2007). Algunas concepciones de justicia de un grupo de estudiantes universitario de dos ciudades del país. *Justicia, moral y subjetividad política en niños, niñas y jóvenes*. Manizales: Cinde.
- Echavarría, C. V. y Vasco, E. (2007). Justificaciones morales de lo bueno y lo malo en un grupo de niños y niñas provenientes de contextos violentos y no violentos de una ciudad de la zona andina de Colombia. *Justicia, moral y subjetividad política en niños, niñas y jóvenes*. Manizales: Cinde.
- Fraser, N. y Honneth, A. (2006). *¿Redistribución o reconocimiento? Un debate político-filosófico*. Madrid: Morata.
- Fraser, N. (1997). *Iustitia Interrupta. Reflexiones críticas desde la posición "postsocialista"*. Bogotá: Universidad de los Andes, Siglo del Hombre Editores.
- Garrido, O. (2002). Del multiculturalismo a la ciudadanía global reflexiones a partir del caso de la Araucanía (Chile). *Investigación y Desarrollo* X, 2, 170 - 187.
- Giroux, H. (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México: Siglo XXI.
- Gómez, J., H. (2003). La formación de sujetos sociales en la escuela. *Revista Colombiana de educación* 45, 186 - 196.
- Gutiérrez, E. (2003). Los escenarios de la imagen: aprendizaje, representación y esfera pública. *Educación y Cultura Política: Una mirada interdisciplinaria*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Guyot, V. (2003) Notas acerca de la educación en valores. *Revista Alternativas* XI, 45, 141 - 155.
- Habermas, J. (1985). *Conciencia moral y Acción comunicativa*. Barcelona: Península.
- Habermas, J. (2002). *Verdad y justificación*. Madrid: Editorial Trotta.
- Herrera, M.C. (2003). Ciudadanía social y cultural: perspectiva Histórica y retos del aprendizaje ciudadano en el siglo XXI. *Subjetividad (es) política (es). Apuestas en investigación pedagógica y educativa*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Herrera, M. C. y Pinilla, A. V. (2002). Acercamientos a la relación entre cultura política y educación en Colombia. *Educación y Cultura Política: Una mirada interdisciplinaria*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento*. Barcelona: Grijalbo-Mondadori.
- Hoyos, G.; Cortina, A.; Payá, M. y otros. (1998). *Educación, valores y democracia*. Madrid: OEI.
- Hoyos, M. (2003). Ciudadanía y participación: más fantasmas para la juventud. *Última Década* 19, 1 - 11.

- Ibarra, P. y Tejerina, B. (1998). *Los movimientos sociales*. Madrid: Trotta. PNUD. (1995) Informe de desarrollo humano. *La revolución hacia la igualdad en la condición de los sexos*. México: PNUD.
- Jaramillo, F., R. y Cepeda, E., A. (2004) "Estándares de competencia ciudadana. Acuerdos mínimos para desarrollar habilidades para la paz". *Revista Internacional Magisterio. Educación y Pedagogía* 9, 32 - 35.
- Laraña, E. (1999). *La construcción de los movimientos sociales*. Madrid: Alianza.
- López de la Roche, F. (2001). Aproximaciones al concepto de cultura política. *Educación y Cultura Política: Una mirada Interdisciplinaria*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Macassi, S. (2002). Participación juvenil en el contexto de recuperación democrática. *Última Década* 16, 195.
- Martín-Barbero, J. (2001). Transformaciones culturales de la política. *Educación y Cultura Política: Una mirada interdisciplinaria*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Martín Baró, I. (1995). *Acción e ideología: psicología social desde Centroamérica*. San Salvador: UCA editores.
- Martínez, M. (1995). La educación moral: una necesidad en las sociedades plurales y democráticas. *Revista Iberoamericana de Educación* 7, 13 - 39.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*, Documento N° 3.
- Morán, M., y Benedicto, J. (2003). Visiones de la ciudadanía entre los jóvenes españoles. *Revista de estudios de Juventud* 25, 109 - 127.
- Muñoz, G. "Temas y Problemas de los Jóvenes colombianos al comenzar el siglo XXI". Ponencia presentada al *Seminario Nacional sobre Seguridad y Convivencia*, noviembre 26 y 27 de 2002.
- Ospina, H. F.; Echavarría C. V.; Alvarado, S. V. y Arenas, J. (2002) Formar para la paz en escenarios educativos. *Manual de formadoras y formadores*. Manizales: Editorial Blanecolor.
- Ovelar, N. (2004). Relaciones entre educación y ética. Una aproximación desde la pedagogía crítica" *Educere VIII*, 27, 453 - 460.
- Padilha, P. (2003). Educación ciudadana. Bajo la óptica de las enseñanzas de Paulo Freire. *Escuelas y ciudadanías*. Medellín: Corporación Región.
- Pautássí, J. (2003) *El crecimiento ético, proceso de madurez ética*. Bogotá: Ediciones Unisalle.
- Quintero, M.; Echavarría, C. V. y Vasco, E. (2007). El papel del lenguaje en la transformación social: una perspectiva desde la investigación en justificaciones morales. *Investigación Acción y Educación en Contextos de Pobreza. Un homenaje a la vida y obra del maestro Orlando Fals Borda*. Bogota: Ediciones Unisalle.
- Rawls, J. (2002). *La justicia como equidad*. Barcelona: Paidós.
- Rodríguez, G. y Gil, J. (1996). *La metodología de investigación cualitativa*. México: Aljibe.
- Rodríguez, M. (2003). ¿Sabía usted que la mitad de alumnos son ciudadanos?. *Ciudadanía, poder y educación*. Barcelona: Biblioteca de aula.
- Romano, V. (2003). Educación ciudadana y medios de comunicación. *Revista de Educación* 391- 401.
- Ruiz, A. y Chau, E. (2005). *Formación ciudadana*. Bogotá, Colombia: Ascofade.
- Sandoval, J. (2003). Ciudadanía y juventud: el dilema entre la integración social y la diversidad cultural. *Última Década* 19, 1 - 15.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

- Stiefel, B. (2003). La educación ciudadana en el ámbito escolar. *Revista de Educación* (núm. Extraordinario), 339-356.
- Tallote, A. (2006). Algunas incidencias contextuales en la educación en Valores. *Revista Alternativas XI, (45)*, 133- 139.
- Taylor, CH. (1996). *Fuentes del yo. La construcción de la identidad moderna*. Barcelona: Paidós.
- Torres, J. (2003). La educación escolar en las sociedades multiculturales. *Ciudadanía, poder y educación*. Barcelona: Biblioteca de aula.
- Trejo, J. (2006). Reseña de “Cultura política, participación y relaciones de poder. *Convergencia XIII, (40)*, 235 - 244.
- Torres, W. (2001). ¿Generar competencias culturales? Retos de la escuela y los medios para formar sujetos en medio de la guerra colombiana y la globalización. *Educación y Cultura Política: Una mirada interdisciplinaria*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Van Dijk, T.A. (2003). La multidisciplinariedad del análisis crítico del discurso: un alegato a favor de la diversidad. *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa.
- Van Dijk, T.A. (2003). *Dominación étnica y racismo discursivo en España y América Latina*. Barcelona: Gedisa.
- Van Dijk, T.A. (2003). *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona: Gedisa.
- Vasco, E.; Echavarría, C. V. y Quintero, M. (2001) Ética, moral y ciudadanía: una trayectoria grupal por las teorías, las controversias y las perspectivas de investigación. *Alternativas XII, (44)*, 119 - 134.
- Vasco, E.; Echavarría, C. V. y Botero, P. (2007). Temas y situaciones de conflicto moral desde el punto de vista de un grupo de jóvenes colombianos. *Justicia, moral y subjetividad política en niños, niñas y jóvenes*. Manizales: Cinde.
- Yin, R. K. (1994). *Case study research: Design and Methods*. Newbury Park: CA, Sage.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research. Design and methods*. London, England: New Delhi, Sage Publications, Thousand Oaks.