

LA AUTONOMÍA SOCIO-RELACIONAL DE MARINA OSHANA
EN EL CONTEXTO DE LAS COMPETENCIAS CIUDADANAS

YULISSA CRISTINA SIERRA RODRIGUEZ

UNIVERSIDAD DEL ROSARIO
ESCUELA DE CIENCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE FILOSOFÍA
BOGOTÁ

2017

LA AUTONOMÍA SOCIO-RELACIONAL DE MARINA OSHANA
EN EL CONTEXTO DE LAS COMPETENCIAS CIUDADANAS

YULISSA CRISTINA SIERRA RODRIGUEZ

Trabajo de grado para optar al título de
MAGÍSTER EN FILOSOFÍA

Director: Wilson Ricardo Herrera Romero

UNIVERSIDAD DEL ROSARIO
ESCUELA DE CIENCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE FILOSOFÍA
BOGOTÁ

2017

Contenido

Introducción	5
1. La propuesta de las Competencias Ciudadanas	6
1.1. Desarrollo y estudios críticos de las competencias ciudadanas en Colombia ...	10
1.2. Desarrollo moral en la educación	15
1.3. Desarrollo moral y autonomía en las CC	18
2. Autonomía personal y autonomía moral	21
3. Autonomía social-relacional en la educación	28
3.1. ¿Qué es la autonomía social-relacional?	29
3.2. Consecuencias de la autonomía social relacional en la educación	34
3.3. Condiciones para la autonomía personal desde la perspectiva social-relacional...	37
4. Conclusiones.....	43
Bibliografía	45

Introducción

En este artículo se hace un análisis sobre la concepción de autonomía que subyace a la propuesta de competencias ciudadanas desarrolladas por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia. La tesis que se propone es que existe un déficit con respecto al desarrollo o fundamentación de la autonomía personal en la propuesta de dichas competencias, lo cual obstaculiza o dificulta su propósito central, a saber: que los ciudadanos en formación desarrollen una autonomía moral que los motive a ajustar su conducta con arreglo a los ideales convivenciales y democráticos contenidos en la Constitución de 1991.

Para esto, en la primera parte se hace una reconstrucción de la propuesta de las competencias ciudadanas, así como un análisis de algunos de los estudios críticos que se han producido sobre las mismas, esto con el objetivo de: primero, identificar las concepciones de autonomía y desarrollo moral presentes en las competencias ciudadanas; segundo, mostrar como en dicha propuesta no existe claridad suficiente con respecto a la distinción entre autonomía moral y personal y; tercer, aclarar cómo estas dos formas de autonomía se articulan para lograr los propósitos del desarrollo moral. La segunda parte se ocupa de discutir, a partir de las tesis de Jeremy Waldron, Thomas Hill Jr., Carlos Nino y Rainer Forst, la distinción entre autonomía personal y moral. Lo anterior con el objetivo de argumentar en favor de la idea que afirma que, el énfasis que se hace en la propuesta de las competencias ciudadanas privilegia una concepción de la autonomía moral. En la tercera parte se propone una lectura de la teoría de la autonomía social-relacional desarrollada por Marina Oshana, que tiene como finalidad ensayar una alternativa teórica tendiente a superar el déficit en la fundamentación de las competencias ciudadanas.

1. La propuesta de las Competencias Ciudadanas

Las competencias ciudadanas (en adelante CC) han representado por más de una década en Colombia, la estrategia central del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (en adelante MEN), para orientar los procesos de formación ciudadana en las instituciones educativas del país. Bajo la premisa de que existe una serie de habilidades y conocimientos necesarios para que la acción del individuo devenga en conductas que beneficien la convivencia pacífica, así como la participación democrática y el desarrollo de virtudes cívicas como la tolerancia y el respeto del pluralismo, las CC se enmarcan en el contexto de la educación para la defensa y promoción de los derechos humanos, teniendo como meta formativa principal que los niños y niñas puedan “ir construyendo los principios que fundamentan los derechos humanos y así los tendrán en cuenta como horizonte para su acción y su reflexión” (MEN, 2003, p. 6). En este orden de ideas, para las CC los conceptos de <competencia> y <estándares> son importantes porque se refieren, respectivamente, al saber teórico y práctico, y a los criterios básicos de calidad que delinear los procesos destinados a la implementación de las CC en el currículo de las instituciones educativas.

La concepción de ciudadanía que subyace a la propuesta se concreta como expresión de la normatividad contenida en la Constitución Política de Colombia, que a su vez reconoce en los Derechos Humanos los principios fundamentales que regirán la vida pública y privada de los individuos; así, la meta general de los estándares de las competencias ciudadanas es que los estudiantes, al finalizar el último grado de la educación media sean capaces de, entre otras actividades,

Participar de manera constructiva en iniciativas a favor de la no violencia, en la toma de decisiones políticas, y hacer uso de mecanismos democráticos para proteger y promover los derechos humanos a escala local, nacional y global. También se espera que al cumplir 18 años, las y los jóvenes estén en una etapa de desarrollo que les permita adquirir otras responsabilidades políticas, como puede serlo participar en elecciones municipales, departamentales y nacionales, en referendos y consultas populares, y hacer uso de otros mecanismos de participación democrática, reconociéndose así jurídicamente su ciudadanía, según lo dispone la Constitución Política de Colombia (Artículo 40). En tanto la Constitución y los Derechos Humanos que en ella se recogen, dejen de ser algo abstracto y ajeno, se podrá hacer realidad el ideal común que ella proclama, pues la democracia participativa, la pluralidad y la justicia se viven y se construyen en el día a día en todos aquellos escenarios en los cuales interactuamos con otros (MEN, 2006a, p. 154)

En este pasaje se evidencia la importancia que tiene la participación política y el ejercicio de la misma con base en el reconocimiento de la dignidad (MEN, 2011, p. 16), para evaluar el éxito de la formación ciudadana; por lo que dicha meta se puede resumir también

en la tarea de llevar a cabo un proceso educativo que capacite a los niños y niñas para construir una sociedad democrática, en paz e incluyente. Para lograr dicha finalidad, los estándares de las CC buscan fomentar metas específicas de formación, que se constituyen como una clasificación de las habilidades y conocimientos que describen la visión del ciudadano competente.

En principio, la educación para las CC requiere la adquisición de una serie de conocimientos necesarios para la vida en sociedad, como pueden ser, el conocimiento de la constitución, el reconocimiento de una serie de valores ciudadanos y la adquisición de habilidades cognitivas y comunicativas que dan la base sobre la cual y mediante la cual los individuos interactúan y dialogan entre sí, son capaces de escuchar, de interpretar y evaluar puntos de vista, utilizando la comunicación asertiva, así como de proponer los suyos, deliberar, argumentar y analizar críticamente la información con la que se desenvuelven las relaciones sociales. Para que este diálogo sea posible en el sentido deseado por las CC, hace falta también el fomento de competencias emocionales como la empatía y la habilidad para regular las propias emociones y responder a las de los demás, las cuales facilitarían la cooperación y motivarían una especie de sensibilidad social, en la medida que promueve la imagen del ciudadano competente como aquel que se preocupa por el bienestar de los otros; esta capacidad de autorregular las emociones supone una ampliación del conocimiento de sí mismo y de la concientización de los efectos, perjudiciales o beneficiosos, de la propia acción¹.

Para comprender cómo la autonomía se expresa en las CC, resulta necesario precisar con más detalle el sentido de las competencias emocionales indicadas arriba. Por un lado, la importancia de la empatía radica en que es un sentimiento que permite, por ejemplo, reconocer la situación particular y los sentimientos de los otros, lo que deviene en que el agente interiorice una imagen acerca del vínculo que existe entre su propia acción y la consecución de objetivos colectivos en su comunidad, es decir, “motiva para actuar en favor del bien común”. (MEN, 2006, p. 157).

Por otro lado, la habilidad para identificar y controlar las propias emociones no sólo representa un ejercicio de autorregulación, sino la capacidad de descentramiento que supone

¹ Ver Ruíz y Chaux (2005) y MEN (2006^a, 2006^b)

el poder subordinar los propios impulsos en beneficio de proteger las relaciones con los otros. Cuando una persona es capaz de poner entre paréntesis sus propias emociones cuando estas pueden ser dañinas para ella misma o para otros, entonces, esa persona orienta su conducta en beneficio de mantener relaciones respetuosas y constructivas con los otros. Desde la perspectiva de las CC, la capacidad para subordinar los intereses personales a los colectivos, resulta valiosa para la formación de la autonomía.

Ahora bien, las habilidades racionales, el conocimiento de los valores cívicos apropiados para la democracia y de una serie de normas para la comunicación, no son suficientes para que los estudiantes estén dispuestos a orientar su conducta conforme a los mismos; las CC requieren entonces una serie de competencias integradoras que articulen las competencias y habilidades a la acción, es decir, que motiven a los estudiantes a sentirse comprometidos con los intereses de la sociedad. Es precisamente en el contexto de las competencias integradoras de las CC que se afirma la relevancia del fomento del desarrollo moral en los estudiantes².

Por desarrollo moral se puede entender el avance cognitivo y emocional que permite a las personas para tomar decisiones cada vez más autónomas y que expresen su preocupación por el bien común. Las competencias relacionadas con el desarrollo moral se encuentran planteadas a lo largo de toda la propuesta de los estándares de las CC, pues todo el tiempo se requieren para que sea posible que las personas se relacionen entre sí. Así, por ejemplo, la empatía; el juicio moral para poder analizar, argumentar y dialogar sobre dilemas de la vida cotidiana; la descentración; la coordinación de perspectivas y el pensamiento sistémico y complejo están estrechamente relacionados con el desarrollo moral. (MEN, 2006a, p. 158)

Ahora bien, en este marco el desarrollo moral se refiere a la condición de las capacidades cognitivas y emocionales de la persona frente a su habilidad de tomar decisiones,

² Según el MEN “las competencias integradoras articulan, en la acción misma, todas las demás. Por ejemplo la capacidad para manejar conflictos pacífica y constructivamente, que es una competencia integradora, requiere de ciertos conocimientos sobre las dinámicas de los conflictos, de algunas capacidades cognitivas como la habilidad para generar ideas y opciones creativas ante una situación de conflicto, de competencias emocionales como la autorregulación de la rabia, y de ciertas competencias comunicativas como la capacidad para transmitir asertivamente los propios intereses. (2006a, p. 13). Así, el desarrollo de estas competencias está íntimamente ligado al desarrollo moral de los seres humanos, aspecto básico para la formación ciudadana. (MEN, 2006b, p. 145)

cuya calidad o avance se valora teniendo en cuenta que tales decisiones sean cada vez más autónomas al mismo tiempo que coherentes con los intereses comunes de la sociedad. Con relación a la fundamentación teórica del desarrollo moral y la autonomía, en los documentos oficiales del MEN³ existen referencias a los trabajos de Constance Kamii (1984), en especial su artículo *Autonomy: The aim of education envisioned by Piaget*, en el cual se defiende que la finalidad de la educación debe ser el desarrollo de la autonomía; y a los trabajos de Lawrence Kohlberg, cuya influencia en las CC se analizará en extenso más adelante.

En el artículo de Kamii se entiende la autonomía como la capacidad que desarrolla la persona de pensar por sí misma, de manera crítica y teniendo en cuenta el punto de vista de las otras personas; esta última condición hace referencia a que la acción autónoma debería ser una acción recíproca, en la que el agente respeta y valora las opiniones de los otros, porque es consciente de que su conducta también puede afectar a los demás; también se entiende que ser autónomo es ser capaz de tomar decisiones libres de presión externa, con base en principios independientes de la autoridad o el dominio de alguna otra persona; así, la conclusión de Kamii es que la autonomía es la habilidad para tomar decisiones, por lo que ella recomienda, que la educación debe propiciar en los niños experiencias de aprendizaje, para que ellos decidan por sí mismos en algunas situaciones de la vida cotidiana.

En este punto quisiera indicar una de las tesis que aquí se defienden, a saber, que el desarrollo moral para la autonomía es una condición necesaria y principal para el éxito de las CC. La razón de la primacía del desarrollo moral para la autonomía en las CC, se puede justificar en el hecho de que las habilidades cognitivas, comunicativas y emocionales a las que refieren la CC, suponen o implican que las decisiones que toma el agente expresen la disposición del mismo a determinar y realizar su acción conforme a la información, las normas del discurso y el equilibrio emocional contenido por las CC. Es decir, para que la acción autónoma sea exitosa, hace falta que la persona se sienta comprometida a actuar de esa manera, que exista disposición a adoptar tales criterios normativos. Ahora bien, una cuestión que se deriva de la anterior consideración, radica en revisar si efectivamente lo propuesto es las CC se constituye en una visión suficientemente fundamentada a la luz del debate contemporáneo sobre la autonomía y el desarrollo moral. Por lo anterior se

³ Ver (MEN, 2011a) y (MEN, 2006b)

sugieren para el análisis los siguientes interrogantes: ¿es coherente la fundamentación que se da en la propuesta de las CC al desarrollo moral y a la autonomía?, e incluso, ¿cuál es la concepción de autonomía que subyace a las CC tal y como las presenta el MEN y satisface ésta las exigencias de una educación para el desarrollo moral? En el siguiente aparte se discute con más detalle el tema del desarrollo moral y la autonomía en las CC.

Las otras competencias integradoras parten de la disposición moral que tenga el individuo para, por ejemplo, reconocer a los otros seres como iguales y valiosos, y promover así que sus acciones beneficien la construcción de una convivencia pacífica, en la medida que tal disposición motiva que sus acciones sean solidarias, tiendan a cuidar de los otros seres y al medio ambiente, y representen un esfuerzo por llegar a consensos cuando surjan conflictos de intereses. Ahora bien, la motivación para participar como agente político activo, el interesarse en adoptar los distintos mecanismos democráticos que crean las normas y las legitiman (generando que la obligación de cumplirlas sea vinculante), las relaciones de confianza y estima con los otros (que surgen del reconocimiento y del conocimiento de sí mismo, como condición para poner al servicio del bien común la propia voluntad), son también actitudes del individuo que presuponen su disposición o compromiso moral. En este contexto, es importante enfatizar en que tal compromiso moral para reconocer la legitimidad de la ley o para que el respeto por los otros sea genuino, tienen su base en el desarrollo de la autonomía.

1.1. Desarrollo y estudios críticos de las competencias ciudadanas en Colombia

Hasta aquí, se ha tratado de sintetizar el núcleo de la propuesta de las CC tal como el MEN la describe en documentos oficiales; no obstante, existen una serie de desarrollos al respecto de las mismas que tienen que ver con la manera como las CC se integran en el currículo como un eje transversal de todas las demás áreas disciplinares (Chaux, Lleras y Velásquez, 2004), y existen estudios que exploran y amplían las bases conceptuales de las CC, además de ensayar una perspectiva de la formación docente que se ajusta a las necesidades pedagógicas y didácticas para la formación de las CC (Ruíz y Chaux, 2005). Otros trabajos abordan la aplicación de las CC y analizan los resultados formativos de tales procesos, mostrando su pertinencia en el avance de la formación ciudadana (Ramos, Nieto y

Chaux, 2007), mientras que diseñan e implementan nuevas propuestas didácticas y estrategias para la aplicación de las CC en el aula (Chaux y otros, 2008). En una línea similar, el trabajo del profesor Sergio Tobón (2005), aporta su reflexión para superar algunos de los puntos presentados por los críticos de las CC, tales como la concepción reduccionista del término competencia o la falta de coherencia curricular y didáctica al momento de articular la formación por competencias a los planes de estudio y a la práctica docente. En general, los análisis propuestos por estos autores tienen como propósito servir de fundamentación teórica y práctica de las CC, mostrando que ellas no sólo son una perspectiva de formación que logra integrar de manera consistente aspectos cognitivos, comunicativos, afectivos y democráticos en una visión de ciudadanía, sino que además, es una estrategia formativa que puede ser efectiva desde el punto de vista pedagógico, en la medida que se puede articular en el currículo y los planes de estudio de manera transversal, ganando así presencia en todas las dinámicas de las instituciones educativas.

Además de los anteriores estudios, existen lecturas críticas de las CC que, por ejemplo, parten de identificar diversos tipos de ciudadanía, tales como la ciudadanía liberal, la comunitarista, la que emerge del enfoque de la democracia radical, así como las ciudadanías llamadas multicultural e intercultural; las cuales son analizadas a la luz de la relación que las CC defienden entre los conceptos de competencia y ciudadanía. Estos análisis concluyen que articular tales conceptos supone un déficit o empobrecimiento del sentido de lo ciudadano, en la medida que el saber y saber hacer, tal y como se define en la propuesta de las CC restringe el potencial de la ciudadanía, puesto que tales expresiones no recogen de manera justa ciertas dimensiones de las relaciones humanas contenidas en las distintas formas de ciudadanía, lo cual deviene en la visión de un sujeto político sesgado o incompleto (Restrepo, 2006).

En este sentido, autores como Mieles y Alvarado (2012) muestran que en las CC no se incluyen aspectos como la equidad y la inclusión social, y se tiene una concepción de formación ciudadana que se restringe a la autorregulación y al cumplimiento de normas, dejándose de lado, el disenso como acción transformadora y relevante para democracia (Mieles y Alvarado, 2012). Otros estudios, tales como los realizados por Martha Herrera (2008) y Ocampo, Méndez y Pavejau (2008) a partir de un análisis crítico del concepto de

competencia hacen una evaluación de la pertinencia del modelo de formación ciudadana propuesta por el Ministerio; el propósito del análisis es mostrar que las CC son un recurso estratégico para impactar la esfera de lo público en beneficio de los intereses de los centros de poder hegemónicos, en este sentido, Herrera (2008) señala:

[...] buena parte de las tensiones dadas en torno a las maneras de configurar las políticas públicas sobre formación ciudadana, así como los distintos posicionamientos en torno a ella, se encuentran dentro de un escenario de reacomodación de fuerzas y actores globales, regionales, nacionales y locales, que puede ser entendido, en buena parte, como expresión de las confrontaciones entre dos modelos que conciben de manera distinta el problema de la ciudadanía y los derechos sociales, las cuales tiene expresión en la esfera de lo público. (p. 73)

La posición de Herrera propone un enfoque crítico de las CC, que las enmarca en el contexto de las políticas públicas que buscan satisfacer intereses que pueden ser ajenos a la educación, los cuales algunas veces responden a las necesidades del mercado o de integración de Colombia a algún organismo internacional. Para Herrera (2008) las CC expresan “la formación ciudadana como una cuestión de actitudes y de voluntarismo por parte de los individuos, sin otorgar mayor peso a las condiciones materiales en las que éstos se desenvuelven” (p. 73); por lo que para la autora, no es claro cómo las CC (aunque se dé en ellas alguna relevancia a la empatía y la preocupación por los otros), dan lugar a que se cuestione el orden social existente o al menos, a que la formación ciudadana incluya la concientización de que las reglas de juego de la sociedad son siempre contingentes y por tanto transformables, y que el mejoramiento de las mismas, es también una tarea de la ciudadanía.

Otros estudios buscan redefinir las CC bajo el entendido de que a ellas subyace una noción débil de ciudadanía, la cual podría reorientarse mediante un enfoque crítico, que contemple mayor énfasis en explorar formas alternativas de acción política⁴, en la praxis

⁴ En contraste con lo propuesto en las CC, los análisis de Mejía y Perafán (2006) señalan que la acción ciudadana debería estar menos basada en la adopción de “normas generales éticas, o ciudadanas, y más en el desarrollo por parte de ellos de maneras para analizar situaciones y de actuar consecuentemente, de decidir siempre de manera inteligente y sensible” (p. 32). Además, tales análisis consideran que si bien es necesario tener conocimientos sobre los diferentes problemas nacionales e internacionales sobre la ciudadanía, tal saber no es suficiente para el ejercicio de una acción política crítica, además de dicho conocimiento, los ciudadanos deberían ser conscientes de que el mismo es una construcción en la que se puede “contrastar varias concepciones posibles de ciudadanía” así como “nuestras identidades como ciudadanos y nuestras visiones de la sociedad” (p. 33).

política como tal, y no sólo en la adopción pasiva de un sistema ético-normativo, lo que llevaría a un interés por profundizar en un conocimiento más diferenciado de las comunidades y grupos sociales, así como en una formación política que no simplemente busque asimilar cierto ideal de justicia, sino que además, pueda también construirlo (Mejía y Perafán, 2006).

Otros estudios sobre las CC las reinterpretan desde enfoques disciplinares alternativos, como la filosofía o la teoría de la comunicación, que buscan fortalecerlas y responder un poco a las críticas que han surgido. Un ejemplo es la utilización de la teoría de la acción comunicativa de J. Habermas como marco teórico de las CC; es decir, como un sustento conceptual que aporta un procedimiento racional y detallado que reduciría el déficit de participación política del que algunos críticos acusan a las CC. La razón principal de esto es que a la teoría de la acción comunicativa habermasiana subyace una teoría de la argumentación que integra aspectos intelectuales y éticos en el contexto de la discusión; por lo que la construcción intersubjetiva de consensos supone un ejercicio de reconocimiento y respeto del otro, así como una acción realmente participativa que puede ser enseñada en la escuela (Vargas, 2006).

La apelación a la teoría de acción comunicativa, se explica porque en ella se defiende el ideal de un ciudadano autónomo, capaz de escuchar y emprender acciones argumentativas que pueden convertirse en objeciones racionales y constructivas frente a una situación política. En esta línea de reflexión se ubica la propuesta de Guillermo Hoyos Vásquez (2007), que entiende las CC como una competencia comunicacional o comunicativa, en la medida que una perspectiva discursiva de la formación ciudadana, desde el enfoque de la deliberación habermasiana, logra integrar en la educación política intereses pedagógicos y democráticos, tales como, el desarrollo de habilidades cognitivas y emocionales y el ejercicio de la crítica y la participación pública.

Es importante anotar aquí, que existe un perfil común de los estudios críticos indicados arriba, el cual se hace manifiesto en el siguiente hilo conductor, a saber: que cada uno de los análisis presentados, en favor o en contra de la propuesta de las CC, toma como criterio la elaboración, o más bien, orienta su argumentación en función de una concepción de la ciudadanía o de lo político, de allí que los defensores o promotores de las CC, así como

sus críticos, realicen sus evaluaciones aduciendo en qué medida lo propuesto en las CC satisface o no tal o cuál concepción sobre la ciudadanía. Así entendido, las lecturas de las CC se distinguen porque aducen un nivel de profundidad con el que la propuesta de las CC desarrolla el tema de la ciudadanía; sin embargo, la lógica sobre la que se estructura este tipo de críticas es la de seleccionar una o varias concepciones sobre lo ciudadano para mostrar que ellas no se encuentran expresadas en las CC, y que por tanto, las CC excluyen la concepción acerca de lo político de la que se derive la comprensión sobre lo ciudadano que se tome como criterio para la crítica; por ejemplo, la redefinición de las CC a la luz del enfoque habermasiano, requiere un tipo de ciudadano con cierta predisposición para el diálogo, con habilidades comunicativas específicas para la argumentación, así como con un fuerte compromiso para la participación mediante la deliberación pública (Habermas, 1999). Esta redefinición, cuando es analizada desde otra perspectiva de la ciudadanía, por ejemplo, como la defendida por Mejía y Perafán (2006), exige para su realización una serie de condiciones (como que en Colombia los mecanismos de participación son realmente ágiles y funcionan de manera racional o que la manera como se dan las relaciones mediadas comunicativamente en la escuela reproducen las que se dan a nivel macro en la sociedad), que difícilmente se dan en el marco de las relaciones sociales y políticas de Colombia. Si bien esta crítica no desvirtúa la validez del enfoque deliberativo, sí ilustra la lógica con la que se desenvuelven parte de los estudios críticos sobre las CC; según la cual, como se ha explicado, recurren a mostrar como la propuesta del Ministerio no satisface tal o cual concepción de ciudadanía.

Teniendo en cuenta lo anterior, podemos afirmar que cuando la reflexión y la práctica de la formación ciudadana tienen como punto de partida una concepción política particular (por ejemplo, la liberal, la republicana o la deliberativa), entonces el ideal de ciudadanía al que apunta tal o cual enfoque particular de la política, puede convertirse en un aspecto determinante en la manera como se comprendan los fines educativos en esa sociedad, lo cual puede influir también en la manera como se realice la educación para el desarrollo moral. Los análisis realizados por Theodor Adorno (1998) sobre la educación muestran una justificada preocupación frente a las consecuencias que pueden resultar de no educar para la autonomía, de colocar el derecho o la autoridad del Estado o los intereses políticos por encima del derecho o los intereses de las personas; de allí que para Adorno (1998) “la única

fuerza verdadera contra el principio de Auschwitz sería la autonomía [...]; la fuerza de reflexionar, de autodeterminarse, de no entrar en el juego” (p. 83); con “principio de Auschwitz”, Adorno se refiere al autoritarismo que, tomado como modelo para el ejercicio educativo, puede formar a un individuo dócil, incapaz de reflexión crítica, y por tanto obediente a cualquier ideal colectivo. En este sentido, como lo muestra Adorno, la importancia del desarrollo moral para la autonomía en el contexto de la formación política y ciudadana, se concreta precisamente en el hecho de que las habilidades de pensamiento asociadas a la autonomía, permiten que la persona sea capaz de no ceder completamente frente a ninguna autoridad sin que medie la reflexión crítica, pues cada agente posee en su persona moral un criterio de decisión que no son las reglas o las normas jurídicas, en este sentido, el agente autónomo que se imagina Adorno cumple un rol político que le permite evaluar y disentir frente al orden social establecido.

En este aparte podemos concluir que, si bien existe un amplio número de estudios críticos sobre las CC, en ellos el tema del desarrollo moral no ocupa un papel o tiene una relevancia que sea coherente con la importancia que tiene la autonomía en la formación política y ciudadana de los estudiantes. En lo que sigue se realiza una lectura crítica de las CC, tomando como tema de evaluación la concepción de autonomía que subyace a las mismas, para mostrar como en dicha propuesta existe un déficit con respecto a la fundamentación teórica de la autonomía.

1.2. Desarrollo moral en la educación

Teniendo en cuenta lo argumentado con relación a la primacía del desarrollo moral y la autonomía en las CC, a continuación, se analiza con más detalle la cuestión del desarrollo moral en el contexto educativo, con el propósito de aclarar cuál es el sentido de “ser autónomo” en el contexto del desarrollo moral planteado en las CC.

Para Lawrence Kohlberg (1992) “el desarrollo moral es socialización, es decir, el aprendizaje o internalización por parte del niño o del adolescente de las normas de la familia o de la cultura” (p. 43). Este aprendizaje se estructura conforme a una serie de etapas evolutivas que van desde la moral heterónoma hasta un razonamiento moral que apela a

principios éticos universales. Según Kohlberg y Reimer (1997) la moralidad de la persona se puede evidenciar en la manera como ella toma decisiones y en las justificaciones que aporta de las mismas; también señalan los autores que el razonamiento moral evoluciona o se desarrolla, y que tal desarrollo puede ser realizado mediante la educación. Para Kohlberg existe una especie de deber ser o meta del razonamiento moral que se expresa en el ideal de justicia. Este principio normativo, desde la perspectiva del desarrollo moral:

[...] no es un valor dado, que puede transmitirse o imponerse concretamente a los niños, sino que es el proceso básico de valoración que subyace a la capacidad para el juicio moral de cada persona. Es en ese sentido innato de equidad lo que en cada etapa del desarrollo da forma al modo en que los individuos hacen juicios sobre lo correcto y lo incorrecto. (p. 29)

El ideal de justicia se encuentra en la etapa superior de los estadios del desarrollo moral, como un referente moral que puede trascender la autoridad de la ley. Según Kohlberg (1992) esta etapa expresa el sentido mismo de la persona autónoma, puesto que la acción del agente se caracteriza por

Seguir principios éticos auto-escogidos. Las leyes particulares o los acuerdos sociales son normalmente válidos porque se basan en tales principios. Cuando las leyes violan estos principios, se actúa de acuerdo con los principios. Los principios son principios universales de la justicia: la igualdad de los derechos humanos y el respeto a la dignidad de los seres humanos como personas individuales. (p. 189)

Para Kohlberg el desarrollo moral depende de la interacción social, de la manera como el yo se relaciona con los otros, así como del aprendizaje o desarrollo de las estructuras cognitivas de la persona; ahora bien, este desarrollo se refiere fundamentalmente a la evolución de la capacidad de razonar y actuar. Esta capacidad la hace manifiesta el agente en los razonamientos que aduce cuando se enfrenta a dilemas morales. A este respecto, Richard Hersh, Diana Paolitto y Joseph Reimer (2002) explican que la aplicación de la teoría de Kohlberg en la educación supone una comprensión de la educación moral como el desarrollo de modos más adecuados de razonamiento moral, de allí que el rol del docente consista en proponer dilemas morales⁵ y en participar en la discusión de los mismos, no siendo una

⁵ Hersh, Paolitto y Reimer (2002) explican que el uso de dilemas morales se justifica en la perspectiva del desarrollo moral de Kohlberg, principalmente, porque ellos motivan la discusión sobre problemas morales, que pueden expresar situaciones que se dan en las interrelaciones personales del aula u otros grupos o los contenidos disciplinares de las temáticas estudiadas. En la discusión de un dilema moral el docente y los estudiantes plantean diferentes puntos de vista, toman roles sociales distintos al propio, reflexionan críticamente sobre la

instancia de cierre, sino más bien un motivador que logra que los participantes reflexionen y razonen sobre sus argumentos y soluciones (Bermúdez y Jaramillo, 2000 y Elorrieta-Grimalt, 2012). Kohlberg y Berkowitz (1997) muestran que el cambio en el juicio moral, es decir, el avance en el razonamiento aplicado a la solución de dilemas morales y la experiencia de responsabilidad social, se ve afectado positivamente, si los estudiantes se desenvuelven en un ambiente cultural de la escuela caracterizado por una actitud democrática de sus integrantes basada en la participación, la equidad y el orden; y si en estos espacios, los estudiantes han desarrollado las operaciones formales básicas del razonamiento⁶. Estas conclusiones se evidencian por la manera como los estudiantes resuelven diferentes tipos de entrevistas que los cuestionan sobre dilemas morales hipotéticos y otros basados en situaciones de la vida cotidiana⁷.

En resumen, desde la perspectiva de Kohlberg, podríamos afirmar que ser autónomo o lograr un desarrollo moral en la etapa superior consiste en desarrollar habilidades para razonar y tomar decisiones de determinada manera, es decir, dominar ciertos procesos de reflexión moral que se ajusten al ideal universal de justicia. Esta perspectiva aporta un punto de partida para comprender las nociones de desarrollo moral y autonomía que subyacen a la propuesta de las CC. De hecho, como se ha indicado arriba, ser un ciudadano competente supone la capacidad de reflexión y de pensamiento crítico, pero además, la habilidad de poder integrar esas capacidades con procesos como la empatía y actitudes como la cooperación. En este sentido, Chaux y Ruiz señalan que

Desarrollar competencias ciudadanas en la escuela significa poner pedagógicamente en relación la búsqueda de la autonomía individual con el valor –político- de la solidaridad. Y ello pasa por la voluntad de hacerle frente a toda expresión de irracionalidad -violencia, fanatismo e indiferencia extrema- y por construir condiciones, relaciones, estrategias y espacios que faciliten el desarrollo del pensamiento crítico, la valoración favorable de la heterogeneidad, el despliegue y la expresión de identidades y la posibilidad del entendimiento. (Ruiz y Chaux, 2005, p. 23)

Para que lo dicho en este pasaje sea posible, el agente debe ser capaz de tomar decisiones morales, en palabras de Ruiz y Chaux (2005), la persona debe “ser capaz de

perspectiva propia, confrontan y cuestionan otros puntos de vista moral, incluso el propio, lo cual estimula el desarrollo de las habilidades y conocimientos que fortalecen el razonamiento moral y la toma de decisiones.

⁶ Es importante señalar aquí que para Kohlberg (1992) la dimensión cognitiva y afectiva se desarrollan de manera paralela y no son campos diferentes en la comprensión del desarrollo moral. (p. 51)

⁷ Al respecto Geord Lind (2011) también da importancia a la dimensión cognitiva en la comprensión y promoción educativa del desarrollo moral, no obstante, la comprende como integrada a la dimensión emocional o afectiva de la persona.

generar distintas opciones de acción y analizar las consecuencias que tendría cada una de ellas para sí mismo y para los demás” (p. 46). Para estos autores, este tipo de decisiones no se puede desligar de las emociones y los sentimientos, como la empatía y la simpatía, la capacidad de experimentar indignación o culpa anticipada por los efectos de una posible acción. Estas experiencias emocionales pueden hacer que las decisiones que las personas realizan realmente incluyan como una preocupación relevante el bienestar de los otros. En una línea de interpretación similar sobre la educación moral, Cristina Villegas de Posada (1995, 2002, 2008), quien ha sido crítica de las CC, sostiene que

La conducta moral o inmoral no es el resultado de las circunstancias o de una noción de deber, o de una postura emotiva frente a lo moral, sino de una persona que evalúa las circunstancias a la luz de su moralidad y que experimenta o prevé ciertos sentimientos morales ante la conducta moral o inmoral. (2008, p. 3)

La perspectiva de Villegas entiende que el desarrollo moral supone la integración de varias fuentes de la acción moral: los juicios morales, los sentimientos y la consideración de las circunstancias. Para Villegas, estas fuentes permiten no solo comprender aquello que motiva la acción moral de la persona, sino que, además, aclaran desde un punto descriptivo, las variables que influyen en las decisiones morales. Por ejemplo, con respecto al desarrollo del razonamiento moral, Villegas (2008) explica el concepto de estándares morales, los que entiende como “las reglas o principios que regulan la acción. El estándar cumple el doble propósito de orientar la acción, es decir, determinar qué se quiere lograr o hacia dónde se debe dirigir aquella y proporcionar un criterio para evaluarla y para juzgar las situaciones” (p. 151); estos estándares se desarrollan o se originan desde muy temprana edad e incluyen aspectos cognitivos, procesos de aprendizaje, cooperación, etc. En este sentido, se evidencia que su valoración del juicio moral, del papel de los sentimientos y del análisis de circunstancias, se encuentran referidas en la propuesta de las CC. No obstante, es importante señalar aquí, que los estudios de Villegas exploran de manera detallada el papel que juegan los sentimientos o valoraciones que la persona tiene sobre sí misma en el desarrollo moral⁸.

⁸ Ver Villegas de Posada (2002) p. 57 y ss. Y Villegas de Posada (2008) p. 172 y ss. En estas páginas Villegas, respectivamente, describe las ventajas del método de la auto-confrontación de los sujetos con los sentimientos que les generan sus propias acciones, y expone la importancia del desarrollo emocional para el desarrollo moral, sobre todo en lo que respecta al análisis de las emociones y sentimientos que se involucran o pueden involucrarse en la moralidad, tales como la culpa, la pena, la ira, el resentimiento, la indignación, la empatía, la simpatía, la compasión o el orgullo.

1.3. Desarrollo moral y autonomía en las CC.

Teniendo en cuenta lo descrito, en esta parte analizaremos la concepción de desarrollo moral y de autonomía que subyace en la propuesta de las CC. Como lo señalamos antes, la fundamentación teórica de la formación en competencias ciudadanas tiene su referente principal en la concepción de ciudadano que se contempla en la Constitución Política de Colombia, lo cual se encuentra desarrollado principalmente en los Lineamientos Curriculares en Constitución Política y Democracia (MEN, 1998) y el texto ya referenciado de Ruíz y Chaux (2005); en el primer texto las alusiones al término autonomía señalan que

Ser autónomo es pensar y actuar con criterios propios teniendo en cuenta diferentes perspectivas y puntos de vista, superando cada vez más las razones y los intereses personales y particulares, por razones e intereses de carácter cada vez más universal. El desarrollo de la autonomía está íntimamente relacionado con la capacidad de juicio y de pensamiento crítico. Esta facultad supone un pensamiento amplio que reconociendo perspectivas ajenas no se acomoda a ellas, sino que las asume críticamente. El juicio puede ser entendido como una operación cognoscitiva de discernimiento, que motiva y decide la acción. El juicio también está relacionado con la capacidad de atribuir sentido a la realidad, con la medida, la discreción y la prudencia. (MEN, 1998, pp. 23-28)

En este pasaje se interpreta que la autonomía es principalmente una cualidad del pensar y del actuar, que supone que las acciones del estudiante deben ser motivadas por razones e intereses cada vez más universales. Ruíz y Chaux (2005) señalan que un eje importante para la realización de una concepción de ciudadanía como la contenida en la Constitución, es el desarrollo de una subjetividad para la democracia, en la cual se entiende que los sujetos autónomos son aquellos “con capacidad de autodeterminación, conscientes de su dignidad y orientados hacia el bien común” (p. 13), también se indica que la autonomía se refiere a la capacidad que tiene el ciudadano de darse a sí mismo la norma que guíe o afecte su conducta. Esto implica que el sujeto autónomo sea alguien que esté dispuesto a participar en la construcción del sistema normativo. En este sentido, la propuesta de las CC da importancia a la manera como se desarrolla la relación del ciudadano en formación con las normas, y defiende al respecto que ésta debe ser acatada voluntariamente y motivar un compromiso moral con su significado y propósito; de este modo, si la promoción de la norma se da de manera autoritaria “a través de las consecuencias punitivas que se siguen de su no acatamiento, por ejemplo, la retaliación y el castigo, ello conduce al establecimiento de una relación externa o heterónoma con la norma, que usualmente se orienta hacia la idea del control social, dificultando u obstruyendo la constitución de la autonomía” (p. 21). Desde la perspectiva de las CC, la relación del agente con las normas sería beneficiosa para el

desarrollo de la autonomía cuando el respeto de la norma nace del consentimiento del ciudadano y no de la imposición de la misma. Para que esto sea posible, es decir, para que los estudiantes interioricen y acaten voluntariamente las normas, el modelo de las CC considera que es esencial motivar a que los estudiantes participen activamente en la construcción y transformación de las mismas.

Conforme a lo expuesto hasta ahora, contamos con los elementos de juicio suficientes para afirmar que ser autónomo en el contexto de la propuesta de las CC consiste esencialmente en una actitud, que se refiere a un agente que es capaz de realizar razonamientos morales que se ajustan a principios universales y de determinar su acción conforme a tales razonamientos. Además de la parte cognitiva, el desarrollo de la autonomía también está ligado al desarrollo de ciertas afecciones o emociones. A este respecto, las CC incluyen las competencias emocionales que refieren a aquellas capacidades que un agente autónomo tiene para identificar en sí mismo las emociones que puede sentir y responder apropiadamente a estas emociones de manera tal que se contribuya a una convivencia pacífica con los otros; en palabras de Ruiz y Chaux (2005)

[...] la empatía es la base para otras emociones llamadas emociones morales como el orgullo que se siente al hacerle el bien a otros (al sentirse buen ciudadano, por ejemplo), la culpa al no hacerlo (o al hacerle daño a otros), o la compasión frente a quienes están en situaciones difíciles” (p. 42).

En este pasaje, los autores acuden al lugar común de la autonomía. Cuando estas emociones se relacionan con las habilidades de razonamiento y con las normas, la formación de la autonomía tiene que entenderse como parte de un proceso de socialización; por lo que ser autónomo en nuestros pensamientos y reflexiones, supone reconocer principios que trascienden nuestros propios intereses, a los cuales debe ajustarse nuestro razonamiento, lo que en las CC se llama “capacidad de descentración”. Por otra parte, ser autónomo en el contexto de las emociones supone la capacidad de controlar tales emociones y orientarlas en beneficio de las relaciones con los otros; finalmente, el sentido que las CC dan a la autonomía cuando se trata de entender la relación del agente con las normas, si bien contempla que los agentes pueden participar en la transformación de las mismas, el mayor peso de las explicaciones sugiere que, de lo que se trata es de aprenderlas y de comprender su significado y finalidad social, para consentirlas, interiorizarlas y acatarlas voluntariamente. Tanto en los planteamientos de Kohlberg y de quienes lo siguen, como en los defensores del modelo de

las CC, se tiene una concepción muy general de la autonomía que remite simplemente a la idea de que el sujeto sigue normas que asume como propias. Pero como lo han mostrado los debates recientes sobre la agencia moral, hay distintos tipos normas y también distintas formas de autonomía.

Una de las distinciones más importantes y que es relevante para el problema que estamos tratando, es la desarrollada por Jeremy Waldron (2005) entre autonomía personal y autonomía moral. La primera tiene que ver con la concepción de buena vida que tiene un individuo, la cual guía su elección acerca de cuál es el tipo de vida que vale la pena vivir. La segunda, la autonomía moral, se refiere a la idea de lo que es correcto hacer o justo hacer, cuando nuestras acciones afectan a otras personas. Como decía, si asumimos la distinción de Waldron, entonces notamos que en la propuesta de las CC existe un desarrollo amplio de la autonomía moral, es decir, se promueve una visión de lo correcto sin que se dé mayor claridad sobre cómo esto se articula o se relaciona con la autonomía personal. Esto supone una seria dificultad en la propuesta de las CC, pues, como se señala en los análisis de Waldron (2005)

De un lado tenemos la posición de que si se hace una distinción muy marcada entre la autonomía personal y la autonomía moral, no podemos explicar cómo la primera está subordinada a la segunda. Del otro lado, tenemos la posición de que si la línea entre ellas es desdibujada, entonces hay una posibilidad de proliferación de estándares de lo correcto – uno por persona – con individuos comprometidos con ellos de una manera que parece merecer el mismo respeto que su compromiso con sus concepciones de lo bueno. (p. 325)

Waldron sugiere aquí que es importante que exista claridad acerca de la distinción de los dos tipos de autonomía, dado que la realización del ejercicio de ambas autonomías supone considerar la manera como ellas se relacionan, por lo cual Waldron afirma que si no existe tal distinción, entonces,

[no] notaremos las distintas maneras en que las dos ideas están interrelacionadas – no solo el hecho de que la autonomía personal es a menudo el objeto de estudio de la autonomía moral, cuando la moralidad intenta reconciliar la búsqueda autónoma de una persona de sus propios fines con la búsqueda autónoma de otros de los suyos, sino también el hecho de que el ejercicio de autonomía personal de los individuos debe ser corregible de acuerdo a las demandas de la moralidad, y su autonomía personal debe ser capaz de ser integrada con el ejercicio de su autonomía moral, normalmente considerada como igualmente indispensable para su ser individual. (p. 325)

Según esto, encuentro que en la propuesta de las CC existe un déficit, al menos en lo relativo a la fundamentación de las mismas, con respecto al tema de la autonomía personal, lo cual dificulta la comprensión de uno de los propósitos centrales de las CC, a saber, que la conducta individual se ajuste a los criterios de convivencia expresados en la idea de

ciudadanía; es decir, no hay claridad suficiente acerca de cómo la formación para el desarrollo moral en las CC, articula las dimensiones personal y moral de la autonomía, para lograr que los ciudadanos concilien sus ideales sobre la buena vida y lo justo. Por esta razón, en lo que resta de este artículo me ocupé de exponer una concepción de autonomía personal, a saber, la teoría de la autonomía social-relacional desarrollada por Marina Oshana (1998, 2005, 2006, 2007, 2013, 2015), con el propósito de ensayar una alternativa teórica que permita superar dicho déficit.

2. Autonomía personal y autonomía moral.

En la sección anterior se elaboró un análisis de las Competencias Ciudadanas, que permitió identificar que el concepto de autonomía que subyace a las mismas se desarrolla casi que exclusivamente desde el punto de vista de la moral, sin aportar demasiada claridad sobre el rol o el papel que desempeña la autonomía personal para el desarrollo moral de los estudiantes. En el campo de estudios sobre la autonomía, no solo se distinguen las dimensiones moral y personal de la misma, sino que además, se enfatiza en la interrelación que debe existir entre ambas. Así, por ejemplo Thomas Hill Jr. (1989), en su interés por trazar una diferenciación entre la autonomía kantiana y otras formas de autonomía, identifica una serie de concepciones sobre la autonomía que permiten ir precisando más la particularidad de la autonomía personal.

Conforme a lo argumentado por Hill Jr. (1989), la autonomía se puede entender como un tipo de madurez psicológica, la cual se evidencia empíricamente cuando el comportamiento de la persona muestra independencia y reflexión. En este sentido, la autonomía es una característica de la acción de algunas personas. De esta visión se puede seguir una concepción de la autonomía como ideal normativo, en la cual se establecen una serie de principios, que son los que definirán si las acciones son o no autónomas. Hill Jr. sostiene que la autonomía, en lo referente a la constitución de la persona, no debe confundirse con una concepción extrema de la libertad, según la cual ser autónomo significa actuar sin restricción alguna, es decir, decidir sin ningún tipo de determinación; así, podemos entender que ni la razón moral o los deseos, o cualquier otro tipo de factor interviene en lo que motiva la acción. También en Rousseau existe la concepción de autonomía que Hill Jr. denomina “libertad moral”, según esta, ser autónomo consiste en restringir la acción propia conforme

a las leyes que uno mismo se da, las cuales se encuentran expresadas en la voluntad general de la comunidad a la que se pertenece. Siguiendo a Hill Jr. ser una persona autónoma se refiere también a “tener el derecho moral de tomar ciertas decisiones por uno mismo, de controlar aspectos de la vida propia sin interferencia” (p. 93). Esta concepción de la autonomía se acerca a la concepción de autonomía personal, sin embargo, entiende el ejercicio de la misma como dependiente de un sistema jurídico y no como una propiedad intrínseca de los agentes.

Finalmente, según Hill, la concepción kantiana de la autonomía se entiende como “una idea normativa sobre las tareas, actitudes y compromisos de los agentes racionales cuando deliberan acerca de cómo actuar. Tiene que ver más con lo que deberíamos tener en cuenta como razones para actuar, y de lo que deberíamos ser responsables” (p. 96). En principio, bajo esta concepción se considera que la deliberación sobre el propio actuar es una propiedad de la voluntad humana y no una condición opcional y contingente. De aquí se puede generar una imagen del agente, como alguien que es capaz de actuar con independencia de cualquier factor externo a su voluntad y al mismo tiempo, que la voluntad tiene la propiedad de ser una ley sobre sí misma; esta autoimagen parece fundar un compromiso moral del agente con respecto a sí mismo, por razón de que se concibe como responsable de sus acciones, responsable de dejarse llevar o no por sus deseos y preferencias o de obrar o no con respecto a los principios de la moralidad. Es decir, ser autónomo presupone, en cualquier caso, que los agentes consideren en sus deliberaciones alternativas de acción de las que ellos se asumen como autores exclusivos. A este respecto, Hill Jr. interpreta que la idea de autonomía kantiana, además de referirse al principio de la moralidad contenido en el imperativo categórico,

[...] incluye la idea de que los agentes deliberativos racionales se han comprometido a la vez con un principio de respeto de sí mismo y con una extensión de este que incluye el respeto de otros agentes racionales. El primero requiere que las decisiones de uno mismo sean justificables para uno mismo no sólo en el momento, sino también con el tiempo, y no solo como uno reflexiona sobre los resultados de las opciones de uno mismo, sino también como uno reflexiona sobre la clase de persona que uno hace de sí mismo por estas opciones (p. 101).

De acuerdo con Hill, desde Kant se puede derivar una concepción de la autonomía personal, en la cual esta reviste una importancia central para la identidad del agente, esto es, para la concepción que este tiene acerca de lo que él hace con su vida.

En la misma línea de Hill Jr., Jeremy Waldron (2005) entiende que el ejercicio de la autonomía personal no se limita a la aplicación de una concepción de la autonomía moral; pues, la autonomía personal de un individuo puede suponer también una concepción acerca de cómo se debería reconciliar el ejercicio de la autonomía personal de los diferentes individuos, es decir, una idea propia sobre la autonomía moral. Al respecto Waldron (2005) argumenta

[...] lo bueno no pierde su normatividad o su conexión con otras ideas normativas por estar involucrado en una concepción individual de lo que hace que la vida valga la pena vivirla. Sería extraño que las personas informaran sus decisiones con una concepción de lo bueno sin inferir consecuencias significativas sobre lo que es apropiado que ellos hagan. Y entonces debemos preguntar: ¿Que tan lejos llega esto? ¿Es la concepción de un individuo de lo bueno capaz de generar también conclusiones sobre lo que él debería hacer, la acción correcta que él debe realizar, lo que se le requiere o se le obliga hacer? (p. 322)

De un argumento como este, se puede derivar una crítica a la prioridad que la propuesta de las CC da a la concepción de lo correcto contenida en la concepción de autonomía moral que promueve. De lo que se trata entonces es de discutir la importancia que tiene la autonomía personal para el desarrollo de la autonomía moral. Ahora bien, además de la distinción realizada por Hill Jr. sobre las concepciones de la autonomía, también se pueden identificar distintas maneras de interpretar la idea de autonomía personal. Una propuesta a este respecto la encontramos en Joseph Raz (1986), quien entiende que “el ideal de la autonomía personal es la visión de las personas que controlan su propia vida, en cierta medida, su propio destino, a través de la configuración de decisiones sucesivas a lo largo de sus vidas” (p. 369). Estas decisiones de las que habla Raz no hacen referencia a la satisfacción *per se* de los deseos de la persona, sino más bien a las opciones que el agente contempla por ser valiosas, lo cual se define por las expectativas sociales o por las convenciones sociales que reconocen como relevantes o deseables ciertas formas de vida; así, para Raz la autonomía personal es un ideal social, “es el ideal de la auto-creación libre y consciente” (p. 390). Con “consciente” Raz se refiere a que esa creación de la propia vida se realiza siempre respetando el ideal de moralidad de una sociedad liberal. En este orden de ideas podemos concluir que para Raz la autonomía personal consiste en una capacidad de autodeterminación contextualizada socialmente, lo cual se debe entender como el ejercicio de decidir cómo uno quiere vivir, en el contexto de las opciones consideradas convencionalmente como valiosas y que representan por tanto, un ideal de moralidad.

Otra concepción, es la desarrollada por Harry Frankfurt, quien a diferencia de lo propuesto por Raz, explora fuentes de la autonomía personal distintas a la moralidad social. Para Frankfurt (2007) “la idea de autonomía es la idea de autogobierno. [Es decir, una persona es autónoma] cuando es independiente del control externo; [y] maneja sus propios asuntos” (p. 208). En contraste con la autonomía moral kantiana, para Frankfurt la autonomía no implica necesariamente que el autogobierno sea conforme a principios incondicionales, o que la incondicionalidad de un mandato se exprese exclusivamente mediante principios morales racionales. Frankfurt (2006) sostiene que sentimientos como el amor de una madre hacia un hijo podría ser incondicional, y además, tener su fuente exclusivamente en la voluntad, para él

El hecho que por lo general las personas no cuestionen su compromiso con la prolongación de sus vidas, y con el bienestar de sus hijos, no se deriva de que hayamos examinado las razones que nos inducen a ello, ni depende de que supongamos que hay buenas razones para ello. Son unos compromisos innatos a nosotros que no se fundamentan en ninguna deliberación. No responden a ningún dictado de la racionalidad. (Frankfurt, 2016, p. 43)

Conforme a esto, para Frankfurt, la autonomía puede incluir sentimientos como el amor, del cual pueden emanar obligaciones que quien ama asume de manera autónoma. En este tipo de obligaciones derivadas del amor, como la que tiene una madre con su hijo, se privilegia la conexión y el reconocimiento hacia el otro y con el otro. El amor sería una muestra de que ser autónomo no es una condición que necesariamente esté vinculada con la racionalidad. El potencial práctico del amor implica el interés que podemos tener por alguien, o por algo, de manera que se garantiza en la reflexión sobre la acción, el reconocimiento o la conciencia acerca de la presencia del otro o de los otros. Generalmente, cuando se actúa por amor, los motivos suelen conectarse con el deseo de bienestar o de realización de aquello que se constituya como el objeto amado.

La argumentación de Frankfurt (2006) llama la atención acerca de que las obligaciones y decisiones de las personas no necesariamente están subordinadas a razones de tipo moral, puesto que para que un agente dé prioridad a razones morales, antes estas deberían ser relevantes para los intereses de la persona con respecto a lo que ella espera hacer con su vida; es decir, deberían ser importantes para esa persona, y la importancia que alguna decisión tenga para el proyecto de vida de una persona se relaciona con la preocupación que experimenta por ciertas cosas, y dicha preocupación “coincide con la noción de lo que le

sirve de referencia a la persona para guiarse en lo que hace con su vida y en su conducta” (p. 122). Así, “el hecho de preocuparse, en la medida que consista en guiarse por un curso distintivo o de una manera particular, presupone tanto acción como autoconciencia. Supone estar activo de algún modo, y con una actividad en esencia, reflexiva” (p. 123). En este pasaje, Frankfurt sugiere que la autonomía personal se fundamenta en última instancia, en lo que es importante y merece preocupación para la persona, en sus deseos y preferencias, con respecto a lo que ella desea hacer consigo misma. Para entender los alcances de la tesis de Frankfurt, es necesario traer a colación una distinción que él hace entre deseos de primer orden y deseos de segundo orden. El primero de ellos se refiere a los deseos que tiene alguien por una cosa o por alguien; los segundos, tiene como objeto los mismos deseos e involucran una autoevaluación reflexiva del agente que hace que él o ella escojan libremente los deseos de primer orden. El amor puede servirnos para ilustrar la diferencia: una cosa es que a una persona experimenta el deseo de estar con otra persona pues le hace reír y es simpática; otra es cuando esa persona ama a otra persona; en este caso, ella considera que la otra persona es alguien fundamental en su vida, alguien que hace que su vida tenga sentido.

Una concepción similar a la de Frankfurt también se encuentra en Carlos Nino (1990), quien defiende la tesis de que la autonomía personal es una concepción de bien amplia, que consiste en la autorrealización o moral autorreferente, según la cual, “la vida de un individuo sólo debe estar afectada por sus preferencias personales” (p. 33). Así entendida, la autonomía personal es valiosa para los individuos porque hace referencia a la posibilidad que cada uno tiene para elegir libremente el propio plan de vida. Ahora bien, para Nino los deseos y preferencias de un individuo no son razón suficiente para justificar tal o cual plan de vida, del mismo modo que no lo es el hecho que el agente defina su proyecto de vida conforme a principios morales válidos. Para este autor (1989) las acciones que manifiestan la autonomía personal son “las acciones que están determinadas por la libre elección de principios morales que prescriben tales acciones. Cualquiera que sea la validez de los principios morales en cuestión” (p. 234). Es decir, que la autonomía personal se entiende esencialmente como la capacidad de “[...] guiar las propias acciones y actitudes por los principios que cada uno juzgue válidos, luego de sopesar suficientemente las consideraciones a favor y en contra de su aceptabilidad [...]” (p. 231). Esto quiere decir que el carácter propiamente autónomo de la acción, radica en el proceso de elección que ha seguido el agente para realizarla; el cual

debe, en cualquier circunstancia, conducir a acciones que no afecten la autonomía de terceros y esto, porque los otros participan de manera indirecta en el ejercicio de la autonomía individual. Lo anterior supone el reconocimiento de principios morales intersubjetivos o sociales, que incluyen “pautas de conducta de uno hacia los demás” (p. 183) que se materializan en la estructura social, como es el caso del principio de tolerancia o incluso, el principio de autonomía personal y que “están dirigidos precisamente a preservar la autonomía de los individuos frente a actos de terceros que la menoscaben”. (p. 234)

En los análisis de Hill, Waldron, Raz, Frankfurt y Nino, hay dos cuestiones que atraviesan la discusión sobre la autonomía, a saber: ¿cómo concebir la relación entre las distintas visiones de la autonomía personal que realizan los individuos? y ¿cómo comprender la relación entre el ejercicio de la autonomía personal y la concepción de lo correcto que se representa en la autonomía moral? Estos interrogantes apuntan al problema sobre el papel que juegan las relaciones sociales en la comprensión de la autonomía personal. Esta relación es obvia en la idea de Raz sobre el valor de las expectativas sociales para la elección de vida buena y en la de Nino cuando indica que la deliberación debe buscar la aceptabilidad social; no obstante, en el caso de Frankfurt esta relación no es tan obvia, pues él explica que el carácter autónomo de la acción tiene su fuente en la evaluación de los propios deseos, sin embargo, resulta difícil pensar en qué sentido los deseos de un individuo no se encuentren conectados o motivados por algún tipo de relación social o valor socialmente dependiente, que influye en los deseos de segundo orden del agente.

Un acercamiento importante sobre el papel que pueden jugar las relaciones sociales en la comprensión de la autonomía, es el desarrollado por Rainer Forst (1998) en su estudio sobre la libertad política, del cual elabora una lectura intersubjetivista⁹, que deriva en la identificación de cinco concepciones distintas de autonomía. Para Forst (1998),

[...] una persona actúa de forma autónoma, vale decir como un ser autodeterminante, cuando actúa de modo consciente y sobre la base de razones. Y es responsable de sí misma cuando se da cuenta de las razones que guían su acción y puede "responder" a quien pregunta por ellas. En este sentido, las personas autónomas son agentes responsables de sí mismos, ante sí mismos y ante los otros. (p. 30).

⁹ Con “intersubjetivista” Forst (1998) se refiere a la idea según la cual, son las personas mismas, y “no el Estado o la comunidad quienes conceden a los ciudadanos sus derechos y libertades” (p. 23), esto mediante las demandas y concesiones que van surgiendo sobre los mismos, en el contexto de las relaciones que se producen en los diferentes contextos de acción social.

Según este autor, actuar de manera consciente con base en razones, se puede dar en diferentes contextos. Debido a que la acción autónoma supone la interacción con otros, por su carácter intersubjetivista, es precisamente el tipo de relación que se dé, la que define el tipo de razón que motiva una acción u otra, por lo que, dependiendo del tipo de contexto de la relación se pueden diferenciar al menos cinco formas en la que los agentes pueden realizar el ejercicio de la autonomía: moral, ética, legal, política y social. Una persona es moralmente autónoma “si actúa sobre la base de razones que toman igualmente en cuenta a todas las demás personas, para que así dichas razones sean mutua y generalmente justificables” (p. 31); es éticamente autónoma “cuando decide acerca de lo que es importante para sí sobre la base de las razones que más entera y adecuadamente tomen en cuenta su identidad” (p. 34), es decir, cuando el agente es capaz de resolver lo que es bueno, lo que es bueno para él junto a los otros y de responsabilizarse por tales decisiones. La autonomía legal “significa no ser forzado a vivir específicamente de acuerdo con alguna concepción de primer orden de la autonomía ética” (p. 36); se refiere entonces al respeto de la libertad de las personas a vivir conforme a sus concepciones éticas, lo cual se logra si se asegura que no existan parámetros jurídicos que impongan una ética particular. Por su parte la autonomía política “significa que una persona es, como parte de una colectividad, responsable por la ley” (p. 42); esto quiere decir que las personas, si son autónomas, participan activamente en los procesos que configuran la legislación que rige a una comunidad política. Finalmente, la autonomía social significa “que una persona tiene los medios internos [...] y externos para ser un miembro tan igual como responsable de la comunidad política (no necesariamente para realizar su idea ética de la vida buena, lo que sea que pueda ser), es decir, para ser autónomo en los cuatro sentidos hasta ahora discutidos” (p. 45); la autonomía social se refiere entonces a la responsabilidad de los miembros de una sociedad, para que en ella se den las condiciones materiales, prácticas e intelectuales, para que esos mismos miembros puedan desenvolverse como agentes autónomos en todos los sentidos expresados.

La perspectiva de Forst permite diferenciar distintos contextos en los que los agentes pueden autodeterminarse, esto por el tipo de relación social y la finalidad de la misma. Así entendida, cuando pensamos en la fundamentación de la autonomía en la comprensión de desarrollo moral de las competencias ciudadanas, se puede evidenciar que es necesario completarla, buscando identificar cómo los diferentes tipos de relación social en los que se

desenvuelve la persona, pueden influir en la concepción que tengamos acerca de la educación para la autonomía. Si bien es cierto que Forst es muy consciente de la importancia de las relaciones sociales para la comprensión de la autonomía, hay que indicar aquí que la lectura que hace de las mismas sirve a una concepción específica de libertad política, que no se involucra directamente con la idea de autonomía personal per se, sino que más bien, indirectamente presenta algunos trazos de la misma, que va articulando en beneficio de la concepción de lo político que él defiende.

Por lo anterior, a continuación me ocupo de entrar de lleno en el análisis de una teoría social o relacional de la autonomía personal desarrollada por Marina Oshana, con el propósito de allanar el déficit que la fundamentación de la misma tiene en las competencias ciudadanas y de evaluar qué es lo que aporta una concepción de la autonomía personal a la autonomía moral.

3. Autonomía social-relacional en la educación

La propuesta de las competencias ciudadanas entiende que ser autónomo es estar comprometido con una concepción de lo correcto, según la cual, la acción de la persona debe ajustarse de manera crítica y deliberada a principios universales como la dignidad o el respeto de los derechos humanos. A lo largo de este escrito se ha mostrado que tal concepción de la autonomía recoge exclusivamente una lectura moral de la autonomía, lo cual, al parecer, resulta incompleto toda vez que se identifican en el debate filosófico otras dimensiones de la autonomía que deben integrarse entre sí para formar una comprensión global e integral de ella. En este contexto, se ha argumentado que existe un déficit en la fundamentación del concepto de autonomía en las competencias ciudadanas, puesto que no existe la claridad suficiente al respecto del papel de la autonomía personal en la formación para el desarrollo moral, lo cual puede dificultar los logros formativos que se proponen en las competencias ciudadanas. Para enfrentar este problema, en esta sección, se reconstruirán las tesis de Marina Oshana sobre la llamada autonomía relacional¹⁰. Como lo veremos a continuación, esta

¹⁰ Siguiendo a Christman (2004) podemos señalar que “la "autonomía relacional" es el rótulo que se ha dado a una concepción alternativa de lo que significa ser un agente libre y autónomo, que también está socialmente constituido y que posiblemente define sus compromisos de valores básicos en términos de relaciones interpersonales y dependencias mutuas. Las visiones relacionales de la persona autónoma, por lo tanto, subrayan valiosamente el enraizamiento social de los yoes sin renunciar a los compromisos básicos de valores de la justicia (en su mayor parte, liberal). Estas concepciones subrayan los componentes sociales del concepto que

concepción asume una perspectiva social que permite integrar a la comprensión del desarrollo moral y de la autonomía en educación, aspectos tales como la evaluación de las relaciones sociales que benefician u obstaculizan el autogobierno, o la posibilidad de tener control real para el gobierno de la propia vida; los cuales pueden ser relevantes y son distintos al desarrollo de las habilidades del pensar y del actuar, que se realizan con arreglo al reconocimiento de razones e intereses cada vez más universales.

3.1. ¿Qué es la autonomía social-relacional?

En su texto *Personal Autonomy in Society*, Marina Oshana (2006) comienza su análisis de la autonomía estudiando el tipo de poder y autoridad que están implicados cuando se dice que una persona se gobierna a sí misma. Para ella, el poder se concibe como el control real que las personas tienen sobre sus decisiones, metas y acciones; un poder de hecho para gobernarse a sí misma; por otra parte, la autoridad se comprende como el control legítimo que la persona tiene sobre sus decisiones; en principio la persona debe ser dueña del control de sus decisiones, pues esto garantiza que su vida esté libre de una posible dominación de otros. Autoridad y poder se refieren entonces al control que la persona tiene sobre sí misma en dos distintos niveles, por un lado, tener poder se refiere a tener la posibilidad de gobernarse a sí mismo, eso significa que el agente cuenta con las condiciones psicológicas o morales necesarias para controlar sus decisiones; este sería el caso de cualquier agente mentalmente sano y cognitivamente capacitado para responsabilizarse por sí mismo. Por otra parte, la autoridad se refiere al status en que se encuentra el agente, de forma tal que el poder que él tiene sobre su vida no se encuentra sometido al dominio de la voluntad de otros.

Para Oshana (2006) la autonomía personal puede ser interpretada al menos en dos sentidos: local y global; la primera de ellas se refiere a “una propiedad de los actos o deseos o decisiones de una persona considerados individualmente, y relativos a la manera en la que ella se conduce a sí misma en situaciones particulares” (p. 2); mientras que la segunda, autonomía en un sentido global o disposicional, hace referencia a “la propiedad de una

tenemos de nosotros mismos, así como destacan el papel que juegan las dinámicas sociales de fondo y las estructuras de poder en el disfrute y el desarrollo de la autonomía” (p. 143). En esta línea de interpretación de la autonomía también se destacan los trabajos de Catriona Mackenzie (2008) y Andrea C. Wetlund (2009).

persona que tiene poder de hecho absoluto sobre sus decisiones y acciones importantes para la dirección de su vida” (p. 2). Oshana explica que el uso local de la autonomía es el que se realiza en los casos en el que se atribuye a un agente la responsabilidad por una acción, como por ejemplo, cuando se dice de un ladrón que nadie lo forzó a robar, que él actuó por su propia voluntad. En este caso la autonomía se refiere a una propiedad de la acción; por otra parte, la interpretación global de la autonomía no se refiere a una característica que puede ser localizada en la acción o los deseos de un agente, sino a una propiedad de la persona en la que ella tiene autoridad de hecho sobre las situaciones que pueden o no afectar la administración de su vida. En el caso del ladrón, no es claro que podamos atribuir autonomía global, pues no sabemos si él se encontraba en una situación socio-económica o familiar, que se saliera de su control y que lo motivara a cometer el delito, como por ejemplo, no contar con empleo por causa de una recesión económica o por pertenecer a un grupo minoritario que es víctima de discriminación, persecución u opresión social. Oshana inscribe su concepción de la autonomía personal conforme a la comprensión global de la misma; así, ella entiende que

La diferencia entre las nociones locales y globales es evidente en el hecho de que el grado de autonomía global de una persona no está completamente determinado por los hechos acerca de cuan autónomo o no autónomo es la persona en relación a decisiones particulares. Una persona es autónoma en el sentido global, en el sentido que nos ocupa aquí, sólo si ella administra su vida (p. 2)

Comprender la autonomía como tener el poder y la autoridad de hecho sobre su vida, implica ver a la autonomía como un fenómeno naturalizado, es decir como “una propiedad natural de las personas, la posesión de la cual puede ser establecida a posteriori con base en hechos naturales¹¹” (p.5). Para Oshana (2006) decir que su concepción de autonomía es naturalizada, es decir que tiene propiedades naturales verificables a través de los sentidos, que posee un estatus en función de las relaciones que las personas desarrollan en sociedad, relaciones que son extrínsecas a los estados psicológicos de las personas. En este sentido,

[...] ser autónomo es actuar dentro de un marco de reglas que uno establece para sí mismo, y es tener un tipo de autoridad sobre uno mismo como también el poder de actuar sobre esa autoridad. Una teoría de autonomía debe explicar qué tipo de autoridad y poder es involucrado, dado que estamos hablando de personas adultas que están interpersonalmente atadas por marcos de referencia políticos y morales. Nosotros correctamente atribuimos autonomía a una persona cuando la persona tiene poder y autoridad de facto para dirigir sus asuntos de importancia elemental a su vida dentro de una estructura de reglas (o valores, principios, creencias, proactitudes) que ella ha establecido para sí misma. (Oshana, 2007. p. 41)

¹¹ Con la expresión “hechos naturales” Oshana se refiere a las relaciones que se dan en la vida en sociedad.

Como se muestra en el fragmento, es la referencia a las relaciones sociales la que hace manifiesto el carácter empírico o naturalizado de la concepción de Oshana. Ella señala insistentemente que el ser autónomo globalmente es una función externa en la que las personas se hayan, en lugar de una función del estado psicológico de la persona¹². Por esto se debe diferenciar entre capacidad y condición. Para Oshana (2006) la autonomía como capacidad hace referencia a la cualidad o habilidad para autogobernarse, evaluar, revisar, aprobar, y puede ser un asunto de grado y satisfacer ciertas condiciones producto de sus estados psicológicos, como habilidades cognitivas, autodeterminación, capacidad para deliberar. Esto implica que las habilidades puedan ser enseñadas o inducidas heterónomamente, de manera tal que, por ejemplo, los profesores pueden valerse de herramientas discursivas, de la simulación o el engaño para generar respuestas en sus estudiantes. Mientras que la autonomía como condición es un estado en que la persona se encuentra, en palabras de Oshana “el estado de ser autónomo es principalmente una función de una situación externa en la que una persona se halla en lugar de ser una función del estado psicológico de una persona o sus habilidades prácticas” (Oshana, 2006, p 6). La intención de Oshana (2006) al hacer la distinción entre capacidad y condición es diferenciar las personas que realmente ejercen autogobierno de aquellas que no lo hacen, ya sea porque no poseen herramientas para el autogobierno, como aquellas que son dominadas o manipuladas o porque, aunque posean herramientas psicológicas para autogobernarse, no lo hacen. La concepción de la autonomía global es entonces una condición y no una capacidad; con lo cual, Oshana quiere dar a entender que tener ciertas habilidades para el autogobierno no es suficiente para ser autónomo, pues se debe cumplir además, con la condición de que el contexto social en el que se desenvuelve el agente sea propicio para se pueda realizar el autogobierno.

¹² En la reconstrucción del debate sobre la autonomía personal, Oshana busca diferenciar su teoría de aquellas teorías que ella llama psicológicas o internistas de la autonomía, quienes tienen (Oshana 1998) “la convicción de que preservar la autonomía de las personas consiste en preservar lo que se describe metafóricamente como la “ciudadela interna”. La metáfora nos pide asumir la existencia de un elemento esencial (presuntamente psicológico) del individuo, independiente del mundo e inviolable, en virtud del cual la autonomía es asegurada. Este elemento es a menudo llamado *ser verdadero* o *ser real*” (p. 85). Así entendida, la autonomía se refiere entonces la capacidad de las personas para expresar su *ser autentico*.

A diferencia de los llamados procesalistas y de los estructuralistas¹³ Oshana (2006) sostiene que la autonomía personal, entendida como autogobierno, es un fenómeno social-relacional que entiende que “la autonomía es una condición de las personas constituida en gran parte por las relaciones sociales en las que la personas se hallan” (p 48). Las relaciones sociales no deben verse como una circunstancia que facilita o dificulta las condiciones para que se dé la autonomía, sino como parte inherente de lo que significa ser autónomo. Por lo cual, aparte de las características psicológicas, existen criterios sociales según los cuales juzgamos a alguien como autónomo, de manera que “la autonomía no es decidida desde adentro, o con base en la perspectiva evaluativa del individuo cuya autonomía está en cuestión. Criterios externos constituyen la autonomía y criterios externos miden la autonomía” (Oshana, 2006. p 50). En general, Oshana se refiere con “criterios externos” a aquellos que se dan por las relaciones sociales en las que se desenvuelve el agente, los cuales tienen que ver con las tradiciones o la cultura en la que encuentra inmerso el agente, así como por las libertades instituidas jurídicamente y la sensibilidad frente al reconocimiento moral de la persona, que caracterice tales relaciones sociales. Para ilustrar su tesis, Oshana (2006) utiliza el caso de una mujer talibán, cuya vida se desenvuelve en un contexto de relaciones sociales en las que ella se encuentra subordinada de diferentes maneras: desde el tipo de ropa

¹³ La autonomía como autenticidad psicológica tiene dos formas: *internalista* y *la externalista*. La primera sostiene que la autonomía proviene de la mente del individuo mientras que la segunda, la *externalista*, destaca la importancia de la historia y el contexto social en que se desenvuelven las personas. Las del segundo tipo son denominadas por Oshana como concepciones procesalistas de la autonomía como autenticidad psicológica, las cuales buscan establecer el proceso que se da cuando una persona toma decisiones o actúa, “el tema general de todas las concepciones de autenticidad psicológica es que una persona se comporta autónomamente cuando escoge o actúa de acuerdo a deseos que ella ha aprobado autoreflexivamente y su aprobación es en parte causa de su comportamiento” (Oshana, 2006, p. 21). Para las concepciones procesalistas las personas deben actuar conforme principios que ellas han autenticado como propios. Oshana también identifica las que ella llama *concepciones estructuralistas de la autonomía como autenticidad psicológica*, las cuales defienden que la autonomía depende sólo del carácter estructural de los estados psicológicos, las concepciones sobre autonomía personal de G. Dworkin y H. Frankfurt son concepciones estructuralistas. “Dworkin y Frankfurt afirman que, adecuadamente explicada, la posesión de una psicología jerárquica es necesaria y suficiente para la autonomía personal y para la acción autónoma. Se dice que los agentes son autónomos cuando, primero, los deseos de orden inferior que los mueven a actuar son coherentes con y están confirmados por los deseos de orden superior, y, segundo sobrevienen una actitud de “identificación” con o satisfacción con o preocupaciones por estos deseos”. (Oshana, 2006, p. 22). Según Oshana no podemos comprender a las personas sólo en función de sus estados psicológicos, no podemos comprender la autonomía personal como un asunto que sólo depende de la condición psicológica de la persona, específicamente de aquellos que creen que la autonomía es únicamente la falta de rechazo o de actitudes negativas frente a los principios y deseos que la persona ha forjado.

que debe usar hasta limitaciones de sus derechos civiles, sin embargo, esta mujer, desde el punto de vista psicológico es posible que cuente con las capacidades necesarias para ser considerada autónoma, incluso ella puede llegar a consentir su rol de subordinada porque cree que de esa manera satisface sus valores espirituales y su noción de bienestar.

En un artículo reciente Oshana (2015) escribe

Independientemente de cómo el individuo se defina a sí mismo y de la naturaleza de las circunstancias que enfrente, deben existir mecanismos sociales que protejan la habilidad de iniciar y guiar acción por uno mismo; esto es esencialmente lo que la persona hace. El agente exitoso decide por sí mismo, consigue sus propios fines, etc. A pesar de los diversos factores que pueden impedirlo, tales como la coacción, la manipulación, y circunstancias sociales opresivas. Estas ideas acerca de la agencia autónoma son genuinamente congruentes con el sentido común y con los principios del naturalismo. La concepción de autonomía que yo defiendo ilustra lo que está en riesgo para los individuos que están situados con otros en contexto de intercambio moral, social, y político del mundo real. (p. 19)

En este orden de ideas, se identifica al menos una diferencia entre las interpretaciones de Raz y Nino y la concepción social-relacional, sobre la forma como el contexto social afecta el desarrollo de la autonomía; por un lado, Raz considera el contexto social como fuente de convenciones sobre lo correcto a las que el agente debe ajustar la concepción propia del bien; por otro lado, Nino lo entiende como tribunal frente al cual la persona debe justificar sus preferencias; por su parte, la concepción social-relacional valora el contexto que se produce por las interacciones en las que los agentes se encuentran inmersos de manera global; es decir, entiende que la autonomía personal tiene en las relaciones sociales su origen y su posibilidad de realización, por lo que no depende exclusivamente de las habilidades intelectuales o emocionales que tenga la persona, o de los ideales morales que ésta reconozca como expresión de lo correcto. Una manera de ejemplificar este contraste, la podríamos identificar mediante el análisis del tipo de discurso que utiliza el maestro en el aula, distinguiendo así, un discurso autoritario, al cual deben ajustarse las creencias del estudiante, de un discurso normativo, el cual sirve de criterio para que el estudiante decida cuáles creencias son adecuadas y cuáles no, de un discurso dialógico, que se va construyendo mediante la conversación y que posibilita que las creencias de los estudiantes y del docente se vayan constituyendo de manera recíproca por el intercambio. En este último caso, los estudiantes no simplemente adoptan un pensamiento o aprenden una forma o un criterio para pensar o juzgar de determinada manera; sino que, participan activamente en la elección de los contenidos del discurso y de las cuestiones que pueden ser más o menos relevantes para

la clase, por lo que podemos decir, que asumen un rol en el que poseen cierto control o poder sobre la dirección que va tomando el proceso de aprendizaje; lo cual incide en el desarrollo de su autonomía. Creo que estas consideraciones conducen a una reevaluación de la manera como se entiende la educación para el desarrollo moral en las competencias ciudadanas.

3.2. Consecuencias de la autonomía social relacional en la educación

De lo dicho hasta aquí se puede concluir que la autonomía social-relacional tiene varias consecuencias para el contexto educativo de la formación para el desarrollo moral:

Primero, debido a que el centro de interés se traslada de las preferencias y valores a la autonomía de las personas, la educación para la autonomía no se puede concentrar exclusivamente en promover una concepción específica de moralidad, así esta recoja ideales universalmente reconocidos, como los derechos humanos y la dignidad; en este sentido, lo que aporta la concepción expuesta de la autonomía personal es que la acción autónoma trasciende la acción moral y la mera satisfacción respecto a lo que cada uno quiera hacer de sí mismo; ni tampoco es suficiente dirigir las acciones educativas con el propósito de que los estudiantes aprendan técnicas de argumentación para la deliberación, puesto que esto no garantizaría tampoco que ellos desarrollen una autoconcepción como agentes capaces de definir y controlar su propia vida. Siguiendo este primer corolario, considero que se deben fortalecer aquellas prácticas pedagógicas que les enseñan a los estudiantes lo que significa la dignidad humana, esto es, del valor incondicionado que cada humano representa y de las luchas históricas que se han tenido que librar por ese reconocimiento. Con este énfasis, es probable que los estudiantes se concienticen acerca del estatus del que gozan en tanto ciudadanos de una sociedad democrática, y de la responsabilidad que supone consigo mismos el ser capaces de administrar sus propias vidas.

Segundo, la autonomía no puede referirse sólo a los estados psicológicos de la persona. Para Oshana (2006) las condiciones sociales apropiadas son aquellas que favorecen el ambiente para que las personas puedan aplicar las habilidades psicológicas que las disponen para la autonomía. En este sentido la historia de la persona juega un papel

importante, pues ella expresa las vivencias que la persona tiene presente cuando se representa a sí misma, cuando se auto-identifica¹⁴. Para Oshana (2013)

Tener una autoconcepción es identificarse como un ser particular. Tener una identidad es tener una historia como agente unificado, es decir, como alguien que ha vivido como vida particular, que ha tomado decisiones, que ha planeado y ejecutado proyectos, ha tenido relaciones con el paso del tiempo, y ha invertido talento y energía en estas. Más precisamente, es tener una historia que tiene consecuencias para el presente y el futuro. (p. 233)

En este pasaje, Oshana llama la atención acerca de la naturaleza social de la responsabilidad o de la capacidad de los agentes para hacerse responsables de sí mismos frente a los otros. En el ámbito educativo esto implica que el rol de los estudiantes no se puede limitar a aprender ciertas habilidades para “saber hacer algo” y “saberlo hacer en un contexto”, sino que se les debe valorar como agentes que ya están inmersos en otros contextos recogidos en su historia de vida personal, como personas que han ido sobrellevando e interpretando sus vivencias en beneficio de ir construyendo su propia identidad, de manera que, esas personas serán valoradas en el proceso formativo como capaces de aportar al diálogo moral, y no como un simples receptores del mismo. Al respecto Oshana explica (2013)

La forma en que somos identificados por el mundo crea expectativas para nuestra conducta y responsabilidad, y define las oportunidades que enfrentamos, los derechos que disfrutamos y las personas e instituciones a las que debemos responder. Pero la manera en que nos identificamos delimita igualmente nuestra agencia. Lo que se puede esperar de nosotros como agentes morales depende de lo que hemos llegado a esperar de nosotros mismos. En el nivel del compromiso práctico, el tipo de personas que creemos que somos es parte integral de nuestra posición como agentes. (p. 251)

¹⁴ Para Oshana (2005) “el concepto de autonomía requiere un fundamento, parámetros que den la noción de elección autodirigida, plausibilidad y coherencia de acción. La práctica de la autonomía también requiere un terreno, algo que permita a las personas guiar sus acciones y elecciones. Una persona no puede emprender una vida de autonomía, y la elección y la acción autónomas no pueden comenzar ni ser sostenidas, donde carece de un conjunto definido, si no totalmente articulado, de objetivos, preferencias o principios que le permitan que sus planes de vida sean inequívocamente suyos. Sin una estructura moral, cognitiva y conativa anterior, estamos vacíos de tendencias y restricciones identificables, incapaces de deliberar o tomar decisiones concienzudas. El ser autónomo requiere ante todo que una persona tenga la capacidad y la disposición para conocer su voluntad y saber cuáles de sus creencias, deseos, estados afectivos, relaciones, etcétera, son distintivas y esenciales para su autoconcepción. Lo más importante es que el agente autónomo conozca los aspectos de su propia identidad en los que puede confiar o que confía en manifestarse y ser eficaz, mejor o peor, según lo impongan las circunstancias. El agente autónomo debe reconocer que estas características y apegos son centrales para quién es, y cómo se percibe a sí misma, y debe estar familiarizada con el papel que ocupan en su mundo” (p. 84-85)

De esta segunda consecuencia se infiere que la autoconcepción que la persona tiene de sí misma se constituye como una especie de terreno, que en el contexto de la historia del agente, reúne una serie de expectativas, prácticas, preferencias y objetivos; y que tal información es relevante para que en el contexto de la educación para la autonomía, existan acciones pedagógicas que motiven el compromiso y la capacidad de responsabilizarse de los estudiantes. La conclusión a la que lleva esto, es que la autonomía no es simplemente un adjetivo que utilizamos para calificar cierto tipo de acción o la idea que expresa un tipo de meta moral a la que debemos dirigir a los estudiantes, ni tampoco la autonomía significa únicamente la actitud necesaria para revelar el verdadero ser de cada uno; lo que nos lleva a la cuestión de la autenticidad.

Precisamente una tercera consecuencia que puede tener la concepción social-relacional de la autonomía en la educación es que la autenticidad o ausencia de enajenación no son necesarias para ser autónomo, es decir, que las personas pueden adoptar o reconocer como constitutivos de su identidad factores sociales o culturales, y sin embargo ser autónomas. De acuerdo con Oshana (2006) una persona puede ser autónoma incluso cuando no es auténtica o cuando se siente enajenada con relación a ciertas características de su vida, como podrían ser los casos de identificarse con un grupo étnico¹⁵ o religioso¹⁶.

¹⁵ Sobre este respecto Oshana (2006) lo ilustra de la siguiente manera “Por ejemplo, si yo fuera a intentar pasar como blanca porque yo me negara a reconocer mi herencia afroamericana/oriente medio, mi acción señalaría un tipo de traición a mí misma, un intento de negar mi identidad. Negar un aspecto esencial formador de identidad de mi persona sería falsificarme a mí misma. Vivir en negación requeriría que me condujera de una manera insoportablemente vigilante, por lo menos hasta que la mentira dejara de existir para mí. Hasta que me hubiera olvidado totalmente de quien soy, y hasta que todos los demás también hubieran olvidado mi etnicidad – algo que es improbable – una tremenda cantidad de energía y habilidad sería absorbida por la tarea en curso. El efecto de esto sería un tipo de discapacidad práctica, haciendo la autoadministración una empresa más complicada. Por lo tanto el intento de vivir como algo que uno no es me parece que es contrario a la autonomía. Sin embargo no es incorrecto que una ausencia de enajenación de la situación social de uno, incluso cuando esta impacta en los aspectos inolvidables e inevitables de la identidad de uno, sea un requerimiento para la autonomía. En lugar de exigir autenticidad o ausencia de enajenación, la autonomía requiere que una persona esté dispuesta a reconocer que factores tales como estos ocupan un lugar central en su ambiente psicológico y asuntos prácticos”. (p. 70)

¹⁶ Para Oshana (2006) la religiosidad no implica imposibilidad de autonomía, ella defiende que “alguien que considera a una persona u otra cosa (una deidad, quizás) como de valor superior a sí mismo de alguna manera y como merecedor de servicio debido a esta superioridad no se respeta a sí mismo y sufre una disminución de autonomía como resultado. Ni toda renuncia a la autonomía significa un nivel bajo de auto-respeto o una disminución del respeto de los otros. El cristiano evangélico que se respeta a sí mismo, por ejemplo, da su fe a Jesucristo y se pone en sus manos y halla en esta transferencia un aumento en su auto-respeto. Al hacerlo él se rinde ante un elemento externo (sobrenatural) del cual no tiene control. El elemento es externo a ella incluso si él no lo considera como tal; después de todo, Jesús no es literalmente idéntico a quien él es. Su actitud hacia Jesucristo lo informa de creencias acerca del lugar que ella y otros deben ocupar en la comunidad. Pero no es

Según estas tres consecuencias, se puede afirmar que la autonomía personal es una noción principalmente movida por una concepción de lo bueno, por rasgos del carácter, por relaciones, roles y circunstancias sociales; en este sentido, la capacidad de autogobierno de la persona no se define por episodios de autocontrol o por la ausencia de autocontrol, dado que no es una propiedad de las decisiones. Más bien, señala Oshana, de lo que se trata la autonomía es de reconocer la situación de uno en el conjunto de las relaciones, teniendo presente la concepción de sí mismo que uno se ha dado, de tener el derecho y las habilidades para evaluar, para revisar la situación de uno, y por supuesto, para modificar o abandonar la situación en la que uno está. Si esto es así, si autogobernarse o ser autónomo supone considerar la globalidad de las relaciones sociales en las que uno se encuentra inmerso; entonces, la autonomía moral, entendida en el sentido propuesto por las competencias ciudadanas, entra a ser una versión de lo normativo que también puede modificarse, corregirse, ampliarse o transformarse radicalmente por efecto del ejercicio mismo de la autonomía personal. Lo que quiero decir es que la educación para la autonomía moral podría fortalecerse si se entiende que ser autónomo es una condición global de la persona, por lo que ser moral y el compromiso y la responsabilidad que los agentes en formación asuman al respecto, no es una tarea pedagógica que se pueda aislar de otros contextos no morales en los que los estudiantes también se desenvuelven; por ejemplo, en la toma de decisiones académicas o las que evalúan a qué actividades dedicar el tiempo libre, así como en las relaciones sociales que realiza en su comunidad religiosa o en su grupo étnico, entre otras.

3.3. Condiciones para la autonomía personal desde la perspectiva social-relacional

Para finalizar, en este apartado me referiré a una serie de ideas y condiciones¹⁷ necesarias para la explicación y la realización de la autonomía personal y el autogobierno, y que se derivan del enfoque social-relacional desarrollado por Oshana.

necesario que el rendimiento del cristiano evangélico le cause que se vea a sí misma como menos merecedora del estatus moral que se le debe a los demás – de hecho, puede tener el efecto opuesto. Ni necesariamente hará que abdique su autonomía de una manera general. Y ciertamente el fenómeno del cual el cristiano evangélico es devoto no necesariamente insiste en el servilismo”. (p. 82)

¹⁷ Las condiciones que se numeran más adelante, hacen referencia a hechos relativos al estatus social del agente, así como a hechos relativos a su naturaleza psicológica. Estos últimos, como lo es el caso de la que Oshana llama *competencia epistémica* o por otro lado, de la racionalidad, son condiciones que se refieren, respectivamente, a que el agente posee habilidades relativas al conocimiento de sí mismo, como la

Una de esas ideas centrales es la noción de autoridad: la persona debe poder ejercer autoridad de decidir, actuar y definir metas, sobre todos aquellos fines que tienen que ver con la dirección de la vida que la persona quiere vivir. La autoridad que cada uno de nosotros tiene sobre sus decisiones es vulnerable a interferencias, y esta vulnerabilidad puede estar determinada por el estatus social en que se encuentra y por su relación con los otros. Hay estatus o circunstancias sociales que favorecen la intromisión del Estado o de otras personas, sobre decisiones que son esenciales para la dirección de nuestra vida. En el contexto de la formación para la autonomía, pienso que la idea de autoridad así planteada, contrasta con la concepción de autonomía moral propuesta en las CC, en la medida que no queda claro cómo los estudiantes pueden participar en la transformación de la concepción sobre lo correcto; es decir, cómo la moral que promueve las CC se puede retroalimentar de los valores particulares, que devienen del ejercicio individual de la autoridad que cada estudiante realiza.

Otra de las ideas centrales que debe satisfacer la concepción de autonomía global de Oshana (2006), es reconocer que la autonomía de las personas está parcialmente constituida por las relaciones que tenemos con los otros, relaciones que son extrínsecas a los hechos y circunstancias psicológicas del sujeto. La concepción de Oshana explica la autonomía en términos de hechos acerca del estatus social del agente, junto con hechos sobre su naturaleza psicológica. Para Oshana (2006) ser autónomo es tener el poder y la autoridad para reconsiderar la situación en la que nos encontramos y la libertad de abandonarla o modificarla. Por naturalismo se entiende aquí al hecho de que ser autónomo es una condición relativa al estatus del agente en el contexto de las relaciones sociales en las que éste se desenvuelve; en consecuencia, lo que el naturalismo aporta a la comprensión de la autonomía es que permite analizarla al margen de las condiciones psicológicas de la persona. Creo que la idea del naturalismo aporta a la comprensión de la formación para el desarrollo moral un elemento que está ausente en la propuesta de las CC, pues estas se ocupan principalmente del desarrollo de habilidades, como las emocionales o cognitivas, que son internas en la psicología del individuo; me refiero a la inclusión de la valoración del ambiente social

autorreflexión o la autoconsciencia, y habilidades relacionadas con la toma de decisiones, como la capacidad de distinguir opciones alternativas y elegir la más favorable. Traigo a colación este tema para indicar que las condiciones de la autonomía a las que se refiere Oshana no solo indican aspectos del contexto social, sino que además, también señalan competencias o habilidades que debe poseer el agente para ser llamado autónomo.

escolar, lo que permitiría identificar cuáles escenarios morales, sociales y políticos de los que se dan en la escuela, debilitan el autogobierno de los estudiantes, y cuáles pueden fortalecerlo.

En relación con las ideas de autoridad y naturalismo, una primera condición para la autonomía personal es la competencia epistémica, para que una persona pueda ser llamada autónoma debe ser autorreflexiva y consciente de sí misma. La autorreflexión y la autoconciencia son competencias que evitan situaciones de manipulación que pongan en riesgo el autogobierno de los propios planes de vida. Empero, la autoconciencia se da en cuestión de grado, ninguna persona es completamente autoconsciente.

La persona gana autoconciencia cuando ella evalúa críticamente sus motivos y acciones y el ambiente en el que estos se desarrollan. La reflexión crítica le permite al individuo tener conocimiento de sus circunstancias y de las fuerzas efectivas que operan en estas circunstancias (Oshana, 2006, p, 77).

Si bien la cuestión de la reflexión crítica es mencionada en la propuesta de las CC, la perspectiva de Oshana la interpreta en relación con la función que esta cumple con respecto al avance del agente en el conocimiento de sí mismo, y del vínculo de dicho conocimiento personal y las relaciones sociales en las que se encuentra inmerso el agente. Opino que, en la educación para la autonomía, la competencia epistémica se puede fortalecer promoviendo en los estudiantes el conocimiento de sí mismos y actividades dirigidas a que ellos reflexionen sobre su identidad personal, en el contexto de los compromisos o el respeto que ellos deben a su comunidad.

La segunda condición es la racionalidad; ésta es un tipo de competencia epistémica que, según Oshana (2006), se da de tres maneras: a) cuando se es consciente de su ambiente externo e interno, es decir cuando el agente tiene presente los procesos psicológicos y sociales; b) cuando se formula y tienen un seguimiento de sus planes de acción para conseguir fines importantes para su vida, y c) cuando se distingue entre decisiones favorables o desfavorables para el autogobierno. En el campo educativo, esta competencia podría ser exitosamente desarrollada diseñando y gestionando con los estudiantes proyectos de aula que requieran dedicación de amplios periodos de tiempo, por ejemplo, la conformación y administración didáctica de empresas; o la realización de campañas ecológicas para atender alguna situación dañina para el medio ambiente que se esté presentado en la institución educativa. En estas actividades, es claro que el tiempo puede ser importante para considerar

si una alternativa es razonable, pues es necesario evaluar los efectos a corto, mediano y largo plazo de las decisiones. También es importante, reflexionar sobre lo que ha ocurrido en el pasado, pues este nos muestra qué tan viable son las opciones. Además, en ambas estrategias se proponen situaciones problemáticas, que requieren que los estudiantes estén informados del contexto social en el que se aplicarían las decisiones que vayan surgiendo de la experiencia.

La tercera condición se denomina independencia procesal, esta se refiere a las actividades evaluativas y cognitivas de una persona cuya autonomía está en cuestión, es el proceso en que la evaluación y la adopción de las creencias ocurren. De acuerdo con Oshana (2006), la independencia procesal es satisfecha cuando las facultades críticas de la persona no han sido introducidas por mecanismos que ella rechaza o rechazaría y no ha sido influenciada de tal manera que disminuya su legitimidad. Creo que la independencia procesal podría manifestarse en la educación para la autonomía, en la medida en que el discurso de los docentes sea presentado en la clase de manera dialógica, es decir, como una conversación que no dificulte que los estudiantes puedan expresar sus convicciones y realizar ejercicios de justificación de las mismas, así como plantear interrogantes que cuestionen las informaciones que ellos consideren relevantes en beneficio de defender sus creencias.

Una cuarta condición de la autonomía personal es el respeto a sí mismo, que según Oshana, se refiere a las formas como evaluamos nuestras decisiones y acciones en relación con la dignidad humana, de manera tal que un ser humano responsable se abstiene de tratarse y tratar a otros como un valor subjetivo, en palabras de Kant, tratar a los otros como medios y no como fines¹⁸. La forma como las personas se ven a sí mismas y ven a los demás impacta sobre las decisiones y las acciones que pueden ser relevantes para la realización de su proyecto de vida. Para Oshana, una señal de auto-respeto insuficiente, se evidencia cuando la persona ve en otros o en sí mismo, un mayor valor en lo relativo a la humanidad, es decir, cuando alguien se ve a sí mismo como menos humano o más humano que los otros, o menos merecedor de respeto o más merecedor de respeto que los otros, se genera un sentimiento de

¹⁸ En su *Fundamentación para una metafísica de las costumbres*, Kant sostiene “el hombre y en general todo ser racional *existe* como un fin en sí mismo, *no simplemente como un medio* para ser utilizado discrecionalmente por esta o aquella voluntad, sino que tanto en las acciones orientadas hacia sí mismo como en las dirigidas hacia otros seres racionales el hombre ha de ser considerado siempre *al mismo tiempo como un fin*” (p. 137)

insuficiencia o arrogancia en la persona, que la puede llevar a tomar decisiones que inviten al sometimiento, a la humillación o al maltrato; haciendo imposible la autonomía. Desde al ámbito educativo, una estrategia para beneficiar el respeto de sí mismos en los estudiantes, podría ser practicar siempre el trato equitativo y la motivación de los estudiantes en aquellas actividades particulares en las que se desenvuelve mejor.

La quinta condición es el control, entendido como el poder que tiene una persona para determinar cómo vivirá. Esta condición debe ir acompañada de un estatus social que proteja el derecho de la persona de administrar su propia vida. Oshana (2006) explica que “la persona autónoma debe tener el poder de contrariar a otros que podrían intentar dirigir su vida en contra de sus deseos, o quien podría intentar dominarla, incluso cuando ella nunca tenga la razón para hacer esto” (p. 84). En la propuesta de las CC no se contempla de esta manera el valor que puede tener el disentimiento en la formación de la autonomía; sobre todo porque tener la libertad de disentir fortalece en los estudiantes la capacidad de tomar la iniciativa en diversas situaciones y promueve en ellos, una imagen del docente como un par y no como una autoridad a la que no se puede cuestionar.

Una sexta condición es el acceso a un rango de opciones relevantes. La persona autónoma necesita de una amplia variedad de opciones para la elección de aspectos relevantes para su vida. Esta variedad de alternativas no debe ser subordinada o coaccionada, y las opciones para la elección siempre deben permanecer abiertas. Así, ser autónomo no se trata de elegir la única opción que está disponible aunque esa parezca aceptable, sino también tener la posibilidad de rechazar otras porque no están acordes con lo que quiero para mi vida.

Finalmente, otra condición de la autonomía global de una persona son las propiedades socio-relacionales o independencia sustantiva, las cuales son un conjunto de relaciones que se dan en sociedad. Para Oshana (2006) toda persona es autónoma sólo en un conjunto de relaciones con otras personas, por lo tanto se puede afirmar que:

a- El escenario social donde se desenvuelve el individuo debe garantizar un nivel mínimo de seguridad social que lo proteja de los intentos de despojarlo del poder y autoridad para manejar su vida. Esto aplicado en el contexto, se puede entender como que en la escuela exista una organización para la gestión de la convivencia que promueva el trato equitativo y

justo entre los estudiantes, y que medie entre los docentes, directivos docentes y estudiantes, cuando se presenten casos en los que se abuse de la autoridad.

b- La libertad de los individuos para tener valores y metas diferentes a los de la autoridad, sin el temor de que pueda haber represalias por su pensamiento diferente. Esta consideración exige que el cuerpo docente de las instituciones educativas asuma un rol flexible, no tradicional, frente a los modelos pedagógicos que practique en su ejercicio de enseñanza.

c- El individuo no es responsable por las necesidades, esperanzas y falencias de otros a menos que sea razonable hacerlo, por ejemplo en la relación entre los padres y sus hijos. Esta idea sugiere que la manera como se identifica a los estudiantes en las instituciones educativas, no debe ser afectada por algún tipo de prejuicio o estereotipo relativo a la condición socioeconómica, religiosa, cultural o sexual.

d- La autosuficiencia financiera para mantener la independencia. Según Oshana (2006) la autonomía económica es un requerimiento de la autonomía personal; si uno no puede cuidar de uno mismo o uno está agradecido con alguien ya sea con el Estado o con cualquier otro individuo, es posible que se den las condiciones para el sometimiento.

e- El individuo no debe ser engañado sobre lo que es capaz de hacer; esto le quita la oportunidad de gobernar su vida.

El propósito de presentar esta lista de condiciones, no ha sido definir unas estrategias pedagógicas o didácticas particulares que permitan una formación integral para el desarrollo moral de la autonomía; lo que se ha perseguido es mostrar que la manera como la propuesta de las competencias ciudadanas entiende la formación para la autonomía, deja por fuera, o al menos no aborda directamente, la dimensión de la autonomía personal, lo cual tiene como consecuencias que las ideas allí planteadas sobre la educación para la autonomía moral, sean sesgadas con respecto a los diferentes contextos de acción en los que los estudiantes pueden ir fortaleciendo su formación moral. La perspectiva social-relacional de la autonomía personal ha permitido identificar el papel que puede jugar el ejercicio del autogobierno en diversos contextos de interacción social, para que el agente interiorice, se comprometa,

conserve, modifique o abandone una concepción de moralidad. Es decir, con esta concepción se ha tratado de mostrar que la condición de ser autónomo no depende exclusivamente del desarrollo de ciertas habilidades o de la adopción de tal o cual perspectiva moral, sino además de las condiciones sociales en las que el agente se desenvuelve.

Las ideas de autoridad y naturalismo, así como las condiciones de competencia epistémica, racionalidad, independencia procesal, respeto a sí mismo, control, acceso a un rango de opciones relevantes e independencia sustantiva recogen un conjunto de consideraciones que pueden complementar la manera como se concibe la idea de autonomía en el contexto educativo de las CC, sobre todo porque la concepción de autonomía personal descrita en el enfoque social-relacional, permite evidenciar que el desempeño que los agentes puedan tener en la administración de sus propias vidas, depende de que el ambiente social en el que ellos se desenvuelven cumpla con ciertos parámetros de no coacción o represión, así como de libertades para evaluar y disentir sobre aspectos de dicho entorno social. Además, tal perspectiva también ha evidenciado que la formación integral de la autonomía no se reduce al desarrollo de habilidades cognitivas y emocionales, lo que podría devenir en una concepción de la autonomía que limite las acciones pedagógicas al entrenamiento de habilidades para la toma de decisiones.

Conclusiones

A lo largo de este artículo se describió y analizó el concepto de autonomía que subyace a la propuesta para la formación política y moral contenida en las competencias ciudadanas, el cual resulta clave precisar, si se quiere formar ciudadanos capaces de participar activamente en una sociedad democrática. La estrategia argumentativa que se utilizó para realizar lo anterior, consistió principalmente en identificar que la idea de autonomía contenida en las competencias ciudadanas refiere básicamente a una concepción de autonomía moral, que si bien al momento de ser expresada en requerimientos formativos y pedagógicos, promueve en los estudiantes el desarrollo de habilidades cognitivas y emocionales relevantes para la educación de la persona, dicha consideración no tiene en cuenta la dimensión del desarrollo moral manifiesta en la noción de la autonomía personal ni el valor formativo, que puede representar una educación para la autonomía que integre las la comprensión de las distintas dimensiones de la misma. Esto último evidencia que en la propuesta de las competencias ciudadanas existe una especie de déficit o falta de fundamentación de la noción de autonomía.

El aspecto clave de dicho déficit radica en que, al no precisarse el papel que la autonomía personal puede jugar en la apropiación de una concepción de lo correcto (como puede ser la promovida en la competencias ciudadanas), se obvia a priori el potencial de retroalimentación que en dicha concepción pueden aportar las creencias y prácticas que los estudiantes desarrollan en el contexto de las dinámicas educativas, con arreglo a satisfacer la concepción de bienestar propio que ellos se van formando. Las concepciones personales acerca de lo que cada uno cree que debe hacer con su vida y los ideales normativos institucionalizados sobre cómo es correcto actuar en beneficio de la comunidad, no tienen por qué relacionarse de manera subordinada en el contexto de la educación moral; un aspecto que se ha intentado mostrar aquí, es que ser autónomo no consiste exclusivamente en decidir de tal forma que las razones que se empleen respondan cada vez menos a los intereses personales o particulares del agente, en beneficio de la satisfacción de principios universales; es decir, que la autonomía no es sólo una propiedad de las decisiones. Con la concepción social-relacional de la autonomía personal se ha incluido en la comprensión de la educación para el desarrollo moral, una visión del agente autónomo como socialmente situado, que permite hacer una lectura de la autonomía como fenómeno relativo al status social de la persona, y no meramente como la capacidad de tomar decisiones de cierto tipo.

Finalmente, asumir la perspectiva social-relacional en el contexto de la competencias ciudadanas, aporta una visión más integral de la autonomía, en parte, gracias a los conceptos de poder y autoridad, que dejan entrever que el agente autónomo no es sólo el que está capacitado para autogobernarse desde el punto de vista cognitivo y emocional, sino también el que es capaz de identificar y transformar de su contexto social las relaciones que debilitan la realización de la autonomía. Dado que muchas de las condiciones para el desarrollo de la autonomía son interpersonales, frente a contextos sociales en los que exista coacción o algún tiempo de interferencia que busque reducir la independencia del agente, él no debe simplemente adaptarse, resistir o resignarse, por el contrario, la comprensión social-relacional de la autonomía personal, admite la lectura según la cual, el agente autónomo, en defensa de la autoridad de facto para su autogobierno, debería estar motivado para emprender acciones individuales y colectivas (políticas) en beneficio del mejoramiento su estatus social y el de los otros.

Bibliografía

- Adorno, Theodor. (1998). *Educación para la emancipación*. Trad.: Jacobo Muñoz. Madrid: Morata.
- Bermúdez, Ángela y Jaramillo, Rosario. (2000). *El análisis de dilemas morales: Una estrategia pedagógica para el desarrollo de la autonomía moral*. Bogotá: Secretaría de Educación Distrital.
- Chaux, E.; Lleras, J. y Velásquez, A. (2007). “Aulas en paz: Resultados preliminares de un programa multi-componente”. *Revista interamericana de educación para la democracia 1* (1), 35-56.
- Chaux, Enrique y otros. (2008). “Aulas en paz 2: Estrategias pedagógicas”. *Revista interamericana de educación para la democracia 1* (2), 123-145.
- Christman, John. (2004). “Relational autonomy, liberal individualism, and the social constitution of selves”. *Philosophical Studies 117*, 143-164.
- Elorrieta-Grimalt, M. P. (2012). “Análisis crítico de la educación moral según Lawrence Kohlberg”. *Educ. Educ.* 15 (3), 497-512.
- Forst, Rainer. (1998). “Sobre la libertad política”. *Areté 10* (1), 21-47.
- Frankfurt, Harry. (2006). *La importancia de lo que nos preocupa. Ensayos filosóficos*. Trad.: Verónica Weinstabl y Servanda María de Hagen. Barcelona: Katz.
- Frankfurt, Harry. (2007). *Necesidad, volición y amor*. Trad.: Horacio Pons. Barcelona: Katz.
- Frankfurt, Harry. (2016). *Las razones del amor: el sentido de nuestras vidas*. Trad.: Carme Castells. Barcelona: Paidós.
- Habermas, Jürgen. (1999). *La inclusión del otro: Estudios de teoría política*. Trad.: Juan Carlos Velazco. Barcelona: Paidós.
- Herrera, Martha. (2008). “Políticas públicas en educación ciudadana en Colombia y América Latina: La arena de lucha del campo intelectual en la historia reciente”. *Historia de la educación-Anuario 9*, 57-79.
- Hersh, Richard; Paolitto, Diana y Reimer, Joseph. (2002). *El crecimiento moral: De Piaget a Kohlberg*. Trad.: Carmen Fernández. Madrid: Narcea.

- Hill Jr., Thomas. (1989). "The kantian conception of autonomy". En: Christman John. *The inner citadel: Essays on individual autonomy*. USA: Oxford University Press. pp. 91-105.
- Kamii, C. (1984). "Autonomy: The aim of education envisioned by Piaget". *Phi Delta Kappan* 65, 410-415.
- Kant, Immanuel. (2002). *Fundamentación para una metafísica de las costumbres*. Trad.: Roberto Rodríguez Aramayo. Madrid: Alinza.
- Kohlberg, Lawrence y Berkowitz, Marvin. (1997). "El desarrollo moral individual como consecuencia de la educación democrática". En: Kohlberg, Lawrence, Power, F.C., y Higgins, A. *La Educación Moral según Lawrence Kohlberg*. Trad.: Antonio Bonanno. Madrid: Editorial Gedisa.
- Kohlberg, Lawrence y Reimer, Joseph. (1997). "De la discusión moral al gobierno democrático". En: Kohlberg, Lawrence, Power, F.C., y Higgins, A. *La Educación Moral según Lawrence Kohlberg*. Trad.: Antonio Bonanno. Madrid: Editorial Gedisa.
- Kohlberg, Lawrence. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Trad.: Asun Zubiaur. Descleé de Brouwer: España, Sevilla.
- Lind, Georg. (2011). "Promoviendo las competencias morales y democráticas: Expresarse y escuchar a otros". *Postconvencionales* (3), 26-41.
- Mackenzie Catriona. (2008). "Relational autonomy, normative authority and perfectionism". *Journal of Social Philosophy* 33 (4), 512-533.
- Mejía, Andrés y Perafán, Betsy. (2006). "Para acercarse al dragón, para amansarlo, es necesario haberlo amansado primero: Una mirada crítica a las competencias ciudadanas". *Revista de Estudios Sociales* 23, 23-35.
- Mieles, María y Alvarado, Sara. (2012). "Ciudadanía y competencias ciudadanas". *Estudios políticos* 20, 53-75.
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos Curriculares en Constitución Política y Democracia*. Bogotá, Colombia.

- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Serie lineamientos curriculares Educación ética y Valores humanos*. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006a). *Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas. Serie Guías No. 6. Formar para la ciudadanía... ¡Sí es posible!*. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006b). *Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas. Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden*. Colombia, Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional. (2011a). *Orientaciones para la Institucionalización de las Competencias Ciudadanas. Cartilla 1 Brújula: Programa de Competencias Ciudadanas*. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional. (2011b). *Orientaciones para la Institucionalización de las Competencias Ciudadanas. Cartilla 2 Mapa: Programa de Competencias Ciudadanas*. Bogotá.
- Nino, Carlos. (1989). *Ética y derechos humanos: Un ensayo de fundamentación*. Buenos Aires: Astrea.
- Nino, Carlos. (1990). "Autonomía y necesidades básicas". *Doxa* 7, 31-34.
- Ocampo-Talero, A.; Mendez-París, S. y Pavajeau-Delgado C. (2008). "Las subjetividades como centro de la formación ciudadana". *Universitas Psychologica* 7 (3), 837-851.
- Oshana, Marina. (2006). *Personal Autonomy in Society*. Burlington: Ashgate.
- Oshana, Marina. (1998). "Personal Autonomy and Society". *Journal of Social Philosophy Volume* 29 (1), 81-102.
- Oshana, Marina. (2005). "Autonomy and Self-Identity". En: Christman, John y Anderson Joel. *Autonomy and the Challenges to Liberalism: New Essays*. New York: Cambridge University Press. pp. 77-97.
- Oshana, Marina. (2007). "Autonomy and the Question of authenticity". *Social Theory and Practice* 33 (3). 41-429.

- Oshana, Marina. (2013). "Self-Identity and Moral Agency". En: Kühler, Michael, Jelinek, Nadja (Eds.), *Autonomy and the Self. Philosophical Studies Series Volumen 118*, Springer, pp 231-252.
- Oshana, Marina. (2015). "Is Social-Relational Autonomy a Plausible Ideal?". En: Oshana, Marina. *Personal Autonomy and Social Oppression: Philosophical Perspectives*. New York: Routledge. pp. 3-24.
- Ramos, C.; Nieto, A. y Chaux, E. (2004). *Competencias ciudadanas: De los estándares al aula, Una propuesta de integración a las áreas académicas*. Bogotá: Ediciones Uniandes y Ministerio de Educación Nacional.
- Raz, Joseph. (1986). *The morality of freedom*. New York: Oxford University Press.
- Restrepo, Juan. (2006). "Estándares básicos en competencias ciudadanas: Una aproximación al problema de la formación ciudadana en Colombia". *Papel Político 11* (1), 137-176.
- Ruiz, Alexander y Chaux, Enrique. (2005). *La formación de competencias ciudadanas*. Bogotá: Ascofade.
- Tobón, Sergio. (2005). *Formación basada en competencias*. Bogotá: Ecoe Editores.
- Vargas, Alfonso. (2006). "Discurso y democracia en el programa de competencias ciudadanas del Ministerio de Educación Nacional". *Lenguaje 34*, 341-365.
- Villegas de Posada, Cristina. (1995). "Acción moral. De una moralidad estratégica a una moralidad de principios o solidaria". *Revista Latinoamericana de Psicología 27* (3), pp. 463-470.
- Villegas de Posada, Cristina. (2002). *Educación para el desarrollo moral*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Villegas de Posada, Cristina. (2008). *La acción moral*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Waldron, Jeremy. (2005). "Moral autonomy and personal autonomy". En: Christman, John y Anderson, Joel. *Autonomy and the Challenges to Liberalism: New Essays*. New York: Cambridge UP. pp. 1307-329.
- Westlund, Andrea. (2009). "Rethinking relational autonomy". *Hypatia A Journal of Feminist* 24 (4). 26-49.