

**La educación democrática: El juego limpio como posibilidad en la escuela.**

Artículo especializado  
como requisito para optar al título de  
Magíster en Filosofía  
Escuela de Ciencias Humanas  
Maestría en Filosofía  
Universidad Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario  
Director: Wilson Ricardo Herrera Romero

Presentado por:  
Germán Conde Rodríguez  
Semestre I, 2016

## **Tabla de contenido**

Introducción.....	3
I. La escuela y su papel en la formación en ciudadanía. ....	7
II. Competencia: origen del término.....	17
III. Las competencias ciudadanas.....	21
IV. Formación ciudadana y el deber del juego limpio. ....	31
V. El juego limpio y las competencias ciudadanas. ....	40
Conclusión.....	58
Bibliografía.....	61

## Resumen

En este texto procuro vincular el principio del deber del juego limpio (*Duty of fair play*) enunciado por John Rawls a la formación ciudadana. Considero que el juego limpio aporta elementos significativos a la construcción de ciudadanía, como la autonomía y el sentido de justicia. El desarrollo del trabajo se da a través de un recuento breve sobre la escuela y su vínculo con la formación ciudadana en el contexto colombiano. Seguido de esto se revisa la génesis del término competencia y posteriormente se expone de manera crítica el modelo de competencias ciudadanas implementado por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Se concluye estableciendo una concordancia entre el juego limpio y la formación ciudadana, teniendo como marco las competencias ciudadanas.

**Palabras claves:** Formación ciudadana, competencias, escuela, juego limpio, autonomía, deliberación, democracia, educación, cooperación.

## **La educación democrática: El juego limpio como posibilidad en la escuela.**

### **Introducción.**

Históricamente el desarrollo de las sociedades democráticas ha estado ligado a los fines de la educación, por lo tanto, la formación ciudadana es clave en la construcción de la democracia. No resulta exagerado afirmar que existe una correlación entre democracia y educación, y que ésta convierte a la escuela en un factor determinante (no el único por supuesto) en términos de responsabilidad por la formación de los ciudadanos en potencia. Es en la escuela donde los jóvenes adquieren conocimientos y desarrollan habilidades que, posteriormente, se verán reflejadas en su actuar como ciudadanos en la esfera de una sociedad democrática.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> En un informe presentado al Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo se considera a la escuela como un elemento central para el fomento de la ciudadanía: “¿Qué pasos deberían seguirse para fortalecer el desarrollo de la democracia en los próximos años? Un grupo de respuestas, agrupables en tres bloques, fue mencionado por las dos terceras partes de los consultados. (...) El segundo bloque incluye la necesidad de fortalecer la educación en general y la cultura democrática en particular, así como la necesidad de enfrentar las profundas inequidades de las sociedades latinoamericanas. El primer aspecto debería encararse mediante un esfuerzo de educación cívica y, en términos más generales, elevando el nivel educativo de la población. Se cree que un esfuerzo deliberado por desarrollar la educación, y en particular la educación para la democracia, podría mejorar o revertir esta situación. La desigualdad educativa, en particular, es una de las caras más visibles e importantes del problema. Para incorporar genuinamente a toda la población a la sociedad y a la defensa de la democracia es necesario enfrentar esas desigualdades.” (Esteves, 2004, p.170)

Para el caso colombiano, el rol de los maestros y educandos ha variado ostensiblemente con el paso del tiempo. Recientemente, los modelos pedagógicos apuntan a que las escuelas no sean más simples receptáculos de conocimientos, ni estructuras con un propósito instrumental que consista en una reproducción de valores y principios de corte Estatal y religioso. En la actualidad, la función de las instituciones educativas se ha diversificado, se les demanda que los educandos obtengan herramientas para la vida futura, una de ellas la educación en ciudadanía, cuyo objeto principal es la formación de los niños entendidos como futuros ciudadanos. Este fenómeno ha causado un distanciamiento entre los postulados teóricos de modelos y enfoques pedagógicos que se enfrentan con políticas educativas que insisten en considerar al estudiantado como agentes pasivos dentro del proceso formativo.<sup>2</sup>

Para que la democracia funcione, ésta necesita de ciudadanos comprometidos y responsables por sus decisiones, por lo tanto, las escuelas deben asumir el reto para la formación de los futuros ciudadanos. Debido a que la educación afecta las condiciones de los agentes que involucra, y que por lo tanto influye de manera importante en el desarrollo de la sociedad, parte del reto educativo es realizar un diagnóstico que comprenda una visión focalizada en el estudiante y su contexto. En este sentido, cabe señalar que las circunstancias por las que atraviesan los establecimientos educativos son diversas y únicas, debido a los contextos particulares que rodean a los estudiantes y sus familias. Este contexto en el que se desarrollan los estudiantes no puede pasarse por alto, y debe más bien incorporarse a las propuestas pedagógicas que se desarrollan al interior de la comunidad educativa.

Reconociendo que la escuela desempeña un papel importante en la formación ciudadana, queda entonces considerar los alcances de los programas pedagógicos que tienen como objeto la educación cívica. Aunque los estudios sobre el impacto de las políticas educativas referente al campo de la ciudadanía en Colombia son relativamente nuevos<sup>3</sup>, no parece

---

<sup>2</sup>Un ejemplo del enfrentamiento entre visiones pedagógicas antagónicas es el caso de la escuela nueva que propone una visión en la que el estudiante se convierte en el epicentro de la escuela, contrario a la estructura educativa tradicional que asume al estudiante como un sujeto pasivo.

<sup>3</sup> Para un estudio más detallado sobre el estado del arte de la formación ciudadana en Colombia ver: Pinilla Díaz, A. y Torres Azocar, J. (2006) *De la educación para la democracia a la formación ciudadana: una*

impensable aventurarse a realizar una propuesta que ponga sobre la mesa la importancia de un principio rector para el desarrollo de la formación ciudadana.

En la actualidad, resulta innegable la importancia social de la formación en ciudadanía y su impacto en el desarrollo de la sociedad. Este impacto puede verse desde dos perspectivas que a la postre resultan opuestas: La primera considera a la escuela y a la educación como reproductoras de modelos, es decir, con la función de adoctrinar y por ende legitimar cánones existentes<sup>4</sup>; la segunda considera a la escuela como transformadora de la sociedad y en la que ésta sea más equitativa, justa y democrática. Es en este segundo enfoque sobre el que me concentraré en este trabajo.

Si consideramos a la escuela como un agente potencializador del desarrollo y la construcción democrática, asumimos que el propósito de la escuela es la formación de ciudadanos deliberativos y activos, en contraposición a corrientes políticas y pedagógicas que consideran a los estudiantes como agentes pasivos y con una mínima posibilidad en lo que concierne a la deliberación. En relación con este fin al que debe apuntar el sistema educativo, emergen dos preguntas que serán el centro de este trabajo: 1) ¿Qué tipo de aptitudes ciudadanas se pretenden desarrollar a través de la formación ciudadana?<sup>5</sup> Y 2) ¿bajo qué principio se proporcionará ésta educación democrática o formación ciudadana?<sup>6</sup>

---

*década de incertidumbre*, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, UPN; Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, Idep.

<sup>4</sup> Ver Giroux, H. (1985). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. *Cuadernos Políticos*, 44, p.36-65.

<sup>5</sup> Con respecto a esta pregunta la necesidad de ésta surge debido a la importancia que se le ha concedido a través de la historia, en países con modelos democráticos, a la formación de los futuros ciudadanos y qué tipo de formación deben recibir, por lo tanto, esta pregunta deriva en la formulación de posiciones como las planteadas por sectores del liberalismo y que implican neutralidad desde el estado y las escuelas públicas sobre este tipo de formación o por el contrario, como consideran los defensores de la educación tradicional, en el que el educando debe recibir una formación ciudadana que se reduce a una réplica de modelos cívicos ya establecidos, y que su premisa fundamental es la ausencia de reflexión sobre estos presupuestos.

<sup>6</sup> Es importante que dada la reflexión sobre la relevancia de la formación ciudadana, se considere como paso siguiente determinar qué tipo de principio o principios deben orientar dicha formación. Dada la importancia que tiene para una sociedad democrática la formación de sus educandos, el fin de la formación ciudadana debe suscribirse sobre la base de principios claros pero que sobre todo promulguen los valores propios de la reflexión democrática.

En respuesta a estos interrogantes, la tesis que se defenderá en este trabajo, es que el enfoque más apropiado sobre *cómo debe configurarse la formación ciudadana* se encuentra en la concepción de John Rawls sobre el deber del juego limpio (*fair play*).

Para dar cuenta de esta tesis, el texto se dividirá en tres grandes partes. En la primera parte se realizará un breve pero muy concreto recorrido por las principales concepciones que rodean el problema sobre lo que significa una educación democrática. La formación de los futuros ciudadanos ha sido una preocupación constante dentro del contexto histórico de los estados democráticos; en consecuencia, una aproximación sobre cómo se ha venido desarrollando el debate en torno a la formación ciudadana es necesaria como antesala a una discusión sobre las habilidades que debe desarrollar el estudiante inmerso en la educación democrática.

Esto nos lleva a la siguiente parte del trabajo, que se centrará en las llamadas competencias ciudadanas que, como es bien conocido, es el enfoque que oficialmente se ha adoptado en Colombia. En este apartado se realizará una exposición sucinta del concepto de competencia y sus implicaciones en la formación ciudadana.

En relación a lo antes planteado, a lo largo del trabajo se realizarán también una serie de observaciones a lo propuesto en los textos base de las competencias ciudadanas, así como sus implicaciones en temas vinculados a la formación ciudadana como el desarrollo de la autonomía en la escuela.

Finalmente, se considera la posibilidad de tomar como un fin de la formación ciudadana lo establecido por John Rawls como el principio del deber del *juego limpio*. En un contexto como el colombiano, el principio del juego limpio de Rawls encuentra su asidero no solamente desde el punto de vista formal, en el sentido de dar un soporte teórico a la formación en ciudadanía, sino, que a través de este principio, puede darse una solución factible al problema de la enseñanza de la autonomía en la escuela y la reflexión crítica por parte de los estudiantes sobre las obligaciones que se tienen como futuro ciudadano. Es importante anotar que la posibilidad de desarrollar la autonomía en la escuela resulta crucial, pues sin ésta los estudiantes podrían terminar recorriendo el camino hacia una

educación carente de reflexión, deliberación y pensamiento crítico, que es justamente lo opuesto a los fines que tiene la educación democrática.

## **I. La escuela y su papel en la formación en ciudadanía.**

El asunto sobre la formación de los ciudadanos por y para la democracia es una preocupación que ha venido desde la antigüedad. En el caso de la antigua Grecia tanto los sofistas, como Platón y Aristóteles indagaban en cómo formar a los ciudadanos de la polis griega. Desde la ilustración, los estados vincularon a los fines de la escuela la necesidad de legitimación estatal y la formación de los alumnos concebidos como futuros ciudadanos. En la modernidad, la educación ha tenido dos intenciones: en primer lugar, formar una mano de obra eficiente que aporte al crecimiento económico; y en segundo lugar, contribuir con la legitimación del Estado, inculcando en los ciudadanos una serie de valores cívicos acordes al *ethos* de la nación. Bajo ciertas concepciones republicanas, este último objetivo se expresa en la idea de instruir a los ciudadanos en la participación en la vida pública, la sana convivencia entre los agentes, y el reconocimiento y acatamiento de las leyes. Dentro de este marco, las visiones que tienen los actores que intervienen en la formación, como son la familia, el Estado y los educadores pueden diferir entre sí. Tenemos entonces una variedad de agentes con diferentes concepciones e intereses que por estar directamente vinculados con la formación ciudadana, le dan validez y legitimidad<sup>7</sup>. A continuación, se hará una breve exposición de las diferentes miradas que han tenido históricamente influencia en el desarrollo de la educación ciudadana.

La visión conservadora de la educación,<sup>8</sup> por ejemplo, no implica una reflexión en la transmisión de valores, sino que, básicamente, supone un tránsito entre generaciones, pero

---

<sup>7</sup> En la década del 20 tuvo influencia en Colombia la llamada “Educación Nueva” y el método de “Enseñanza Activa” cuyos voceros más representativos fueron: Decroly en Bélgica, Dewey en Estados Unidos y Piaget en Suiza, en Colombia siguieron esta corriente Agustín Nieto Caballero, Rafael Bernal Jiménez y Tomás Cadavid Restrepo. Forero (citado en Ramírez, 2008, p.29)

<sup>8</sup> Entre los principales representantes de la pedagogía tradicional encontramos a San Ignacio de Loyola y Johan Amos Comenius. Para el modelo tradicional la escuela debe prescribir normas, es decir, legislar e imponer sin considerar el consenso, ni el disenso. La educación en Colombia estuvo “Inspirada finalmente en la antropología escolástica y tomista la pedagogía católica orientó oficialmente la mentalidad educativa colombiana hasta 1930 y cimentó el pensamiento educativo actual. (...) Colombia a finales del siglo XIX era

que no reviste un ejercicio deliberativo por parte de los agentes que intervienen en el desarrollo del proceso educativo. De otra parte, un ala del liberalismo considera que la educación debe ser estrictamente neutral en lo que tiene que ver con la formación ciudadana<sup>9</sup>. En medio de estas dos visiones sobre la educación ciudadana, aparecen propuestas como la de Amy Gutmann, que a partir de una defensa de la democracia deliberativa, muestra la necesidad de un modelo de formación ciudadana que involucre los diferentes agentes que participan en el escenario educativo -Estado, familia y educadores- en la toma de decisiones respecto a las políticas educativas.

A estas concepciones se les puede sumar la propuesta liberal del filósofo estadounidense John Rawls, quien reconoce en la formación ciudadana un componente importante para inspirar en los ciudadanos un vínculo hacia lo público y, que tiene como elementos fundacionales la equidad y la justicia conducidas al bienestar de las personas, todo esto enmarcado en el espíritu de la cooperación social. Aunque Rawls no desarrolla una teoría de la formación ciudadana, en su filosofía política se encuentra una concepción de ciudadanía, en la que se considera que un ciudadano bien formado es un individuo cooperador que propende por el bienestar colectivo a partir de la autorregulación: “Si los ciudadanos de una sociedad bien ordenada han de reconocerse mutuamente como libres e iguales, las instituciones básicas deben educarles en esa concepción de sí mismos, y deben asimismo exhibir y alentar públicamente ese ideal de justicia política.” (Rawls, 2002, p.88)

En Rawls, la sociedad democrática debe formar a sus ciudadanos teniendo como un elemento central de ésta la cooperación. Uno de los principales objetivos de la formación ciudadana debe ser el mostrar a los ciudadanos que las instituciones y leyes posibilitan la cooperación y, debido a que la cooperación posibilita el bienestar de los miembros que

---

un país católico, conservador y cerrado en sí mismo, producto de la reacción de los regenerados contra los gobiernos liberales.” (Ramirez, 2008, p. 29)

<sup>9</sup> Frente a esta postura Stuart Mill resulta un referente teórico sobre la neutralidad liberal. Para Mill, se debía evitar cualquier asomo de adoctrinamiento en la escuela de cualquier agente como el Estado o los padres. Consideraba que debía existir una resistencia a que el Estado de manera impositiva instruyera a los futuros ciudadanos una visión definida del bien o la vida buena o que los padres convirtieran a sus hijos en una extensión de sí mismos.

hacen parte de una comunidad, todos sus miembros deben contribuir con ésta.<sup>10</sup> Conviene señalar que una tesis como la que exhibe Rawls puede dar cuenta de situaciones respecto a la convivencia ciudadana que pueden ser observadas en una sociedad como la colombiana y de la que han dado cuenta diversos estudios empíricos realizados en los últimos años.<sup>11</sup>

Estas cuestiones teóricas sobre la educación que deben recibir los ciudadanos y su importancia social son relevantes para el caso colombiano y han permeado la discusión que se ha dado en nuestro medio sobre los fines de la formación ciudadana. En este sentido, Colombia en los últimos años ha optado por el modelo de formación ciudadana basado en las llamadas competencias ciudadanas, y que apuntan a desarrollar en los estudiantes habilidades que conduzcan al ejercicio de la ciudadanía, en el marco de la Constitución y el conocimiento y cumplimiento de los derechos humanos.

Un primer aspecto que puede concluirse de este breve recorrido, es la necesidad de una educación orientada a la formación de ciudadanos en los colegios, traducible en la construcción y aplicación de iniciativas pedagógicas que se conviertan en un eje transversal fundamental para las instituciones educativas de hoy en día. De otra parte, la educación ciudadana propende por una reflexión de sus ciudadanos sobre los propósitos de su formación. Por esto, es preciso tener en cuenta que la escuela es un espacio en el cual el influjo del contexto en el que se desarrolla afecta de manera directa las dinámicas sociales y políticas de un estado. Para garantizar que existan ciudadanos comprometidos con la transformación social y el cumplimiento de sus obligaciones, el Estado debe procurar los elementos necesarios para que la escuela se convierta en un componente esencial para que la transformación social pueda gestarse.

---

<sup>10</sup> El elemento de un esquema social de cooperación y su importancia en la tesis de Rawls será tratado más adelante -específicamente en la sección del juego limpio- de manera más concisa que la expuesta en este párrafo.

<sup>11</sup> Es el caso de Antanas Mockus y Jimmy Corzo que exponen en su libro *Cumplir para convivir: factores de convivencia y su relación con normas y acuerdos* diferentes indicadores sobre la convivencia ciudadana en Bogotá. En particular consideran que: “Aunque se debe estimular la utilización de acuerdos para resolver problemas o conflictos, es especialmente importante fomentar aquellos que surgen del reconocimiento de posibilidades de cooperación y mutuo beneficio. No parece conveniente promover los acuerdos basados en el poder de hacer daño.” (Mockus y Corzo, 2003, p.17)

Teniendo como punto de partida la necesidad de la formación de los futuros ciudadanos, el siguiente paso es determinar qué tipo de enfoque debería contemplar ésta formación en las escuelas. En su libro *La educación democrática. Una teoría política de la educación* Amy Gutmann ofrece una alternativa para abordar el concepto de la formación ciudadana.

Gutmann examina, a través del lente de la democracia, la formación del ciudadano en las escuelas. Dicha formación está teniendo en la actualidad un auge notable debido a que las políticas educativas encuentran en la formación ciudadana un pilar para la construcción de sociedades más incluyentes y justas, respetuosas de los derechos humanos, donde el diálogo con el otro es una premisa fundamental en la resolución de los conflictos sociales y políticos.

Aunque algunos modelos políticos pretenden entender a la escuela como un medio al servicio del mercado,<sup>12</sup> la posibilidad que se ofrece en las instituciones educativas desde su autonomía puede desligarse de estos modelos que pretenden someter a la escuela y entenderla como simple replicante de modelos estatales (que en ocasiones responden a modelos mercantilistas que consideran que la educación es un mero servicio y no un derecho constitucional). Como resultado de lo anterior, encontramos dos modelos opuestos: uno, el privado, en que la escuela se deja al afán de los intereses del mercado; y otro, que concibe a la escuela como un ente que se encuentra bajo el total control del estado y por ende al vaivén de los intereses políticos. La idea de una educación democrática, sería aquella en que la escuela, y en general la educación, debería estar en manos de los ciudadanos y de los actores que hacen parte de la comunidad educativa. En este sentido, la propuesta de Gutmann (2001) concibe la educación democrática como una forma de “reproducción social consciente” que apunta a que los ciudadanos tengan la potestad para influir en la educación que formará los valores políticos, actitudes y formas de comportamiento de los futuros ciudadanos. (p. 30).

Un modelo de educación que aspira a inculcar la reflexión y la deliberación en sus agentes exige de una consciencia crítica sobre lo que esperan sea la sociedad de la cual son y serán miembros activos. Los futuros ciudadanos deben poner en consideración qué valores son

---

<sup>12</sup> Véase: Carlos Miñana Blasco, José Gregorio Rodríguez. (2002), *La educación en el contexto neoliberal*. Abril 2015, de Universidad Nacional de Colombia, Facultad de ciencias humanas. Sitio web: [www.humanas.unal.edu.co/red/index.php/download\\_file/view/90/](http://www.humanas.unal.edu.co/red/index.php/download_file/view/90/)

definitivos para la sociedad que aspiran tener y de la cual son miembros responsables. En este orden de ideas, la propuesta de Gutmann implica que los agentes puedan participar en una construcción colectiva social y con esto poder determinar los ideales o propósitos de la educación.

El escenario en el que se desarrolla la reflexión de Gutmann<sup>13</sup> es la educación norteamericana, sin embargo, su trabajo cobra importancia y resulta de utilidad como referente teórico al momento de considerar la acción vinculante que se da entre educación y democracia en un contexto como el colombiano. En el marco de la Ley general de educación expedida en 1994, el Estado colombiano determina los fines de la educación en su artículo quinto. En lo que refiere al interés primordial de este trabajo, en dicha ley se enuncian algunos de los propósitos relacionados con la formación ciudadana que son afines a los planteamientos de Gutmann. Es así como en la ley se establece lo siguiente:

1. El pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás y el orden jurídico, dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos;
2. La formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad;
3. La formación para facilitar la participación de todos en las decisiones que los afectan en la vida económica, política, administrativa y cultural de la Nación; (Artículo 5, Ley General de Educación - Ley 115 de 1994)

Tanto la Constitución como la ley se convierten en garantes y señalan un camino sobre el cual debe dirigir sus pasos la educación cívica de Colombia. De igual forma, que la Ley de Educación colombiana pretende garantizar el acceso de todos los ciudadanos a la educación (entendida ésta no solo como un derecho sino también que propenda por una formación que tenga como sustento el respeto a la vida, los derechos humanos y demás ingredientes propios de un Estado democrático). Gutmann, de otra parte, considera que el estado debe garantizar los escenarios propicios para que se inculquen en las instituciones educativas el respeto a los derechos humanos de los ciudadanos.

---

<sup>13</sup> Durante el transcurso de este capítulo uno de los autores centrales sobre el que las anotaciones y referencias gravitarán es Amy Gutmann.

Gutmann también señala la importancia de enfocarse en la educación como principal herramienta para la formación de los futuros ciudadanos. Para ella, deben existir mecanismos que les permitan a los ciudadanos participar en las políticas educativas, en particular, en aquellas que están relacionadas con la formación democrática de los estudiantes en las escuelas. En una sociedad liberal, democrática y pluralista, Gutmann sostiene que hay dos principios que deben orientar la formación ciudadana, a saber: la no represión y la no discriminación. El primer principio consiste en evitar cualquier intento por parte del Estado -o cualquier agente externo- de limitar la deliberación racional de los niños (futuros ciudadanos)<sup>14</sup>. La idea aquí es limitar la posibilidad de los adultos de constreñir las libertades de los niños para la toma de decisiones; en palabras de Gutmann “las comunidades deben evitar usar la educación para ahogar la deliberación racional sobre concepciones competitivas de buena vida y buena sociedad.” (Gutmann, 2001, p. 64).

El segundo principio, el de la no discriminación, establece que ningún niño, sin excepción, puede ser excluido del sistema educativo.<sup>15</sup> “La no discriminación requiere que *todos* los niños sean educados adecuadamente para participar como ciudadanos en la definición de la estructura futura de su sociedad” (Gutmann, 2001, p. 67) Según Gutmann, resultaría incompatible para el ideal democrático de una sociedad pluralista y al que se debe dirigir una reproducción social consciente, que se permitiera algún tipo de exclusión por parte del sistema educativo, dado que su principal interés es que los niños deben ser educados, de lo contrario fracasaría en su ánimo por una participación de todos los agentes vinculados al

---

<sup>14</sup> En algunas comunidades religiosas (el caso Amish, por ejemplo) puede presentarse que exista una imposición de formas de vida en los niños por parte de los adultos, evitando entonces que los menores deliberen sobre formas de vida diferentes a las de su comunidad de origen. La imposición de modelos y estructuras pedagógicas foráneas son también una forma de limitar la deliberación de los alumnos, debido a que se desconoce el contexto socio-cultural de las escuelas, esto puede verse reflejado en el intento de estandarización curricular en Colombia. Para el caso de Bogotá se ha tratado de implementar la reorganización curricular por ciclos, estrategia importada desde países como Cuba, donde ha resultado exitosa, no siendo este el caso de la capital colombiana. Ver: Cortés Novoa, R. (2012). *Análisis Crítico del Discurso en la Reorganización Curricular por Ciclos*. (Tesis de Maestría) Universidad De San Buenaventura, Bogotá, Colombia.

<sup>15</sup> Para el caso de la educación pública en Colombia, muchos niños, niñas y jóvenes de zonas apartadas del país y también de zonas marginales de ciudades capitales, sufren a causa de las condiciones precarias para acceder al sistema educativo debido a la inequidad social reinante y las deficientes políticas de inclusión social. En este sentido las cifras que ofrece el informe 2014 de la gerencia del PNDE 2006-2016 muestran indicadores que aún son signos críticos sobre la inclusión y cobertura de la educación básica y media en Colombia. Recuperado de: [http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-233062\\_recurso\\_7.pdf](http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-233062_recurso_7.pdf). También en un informe presentado por la OCDE se revela que Colombia se encuentra entre los países que menos recursos emplea por estudiante así como una tasa inferior en niños matriculados para educación inicial. Recuperado de : [http://www.oecd.org/edu/Colombia\\_EAG2014\\_CountryNote\\_ESP.pdf](http://www.oecd.org/edu/Colombia_EAG2014_CountryNote_ESP.pdf)

proceso educativo. Este principio no se puede entender solo en términos de acceso a la educación, sino también en relación con la calidad y con la integración. Asimismo, la idea es que en las escuelas no debe haber segregación de ningún tipo, los niños de distintos estratos y culturas han de poderse integrar en la misma escuela. Obviamente, este no es el caso colombiano, y ello hace que en nuestro sistema educativo ahonde las desigualdades sociales<sup>16</sup>, aun cuando como promesa electoral se considere la educación como pilar fundamental en el desarrollo social. Si bien Gutmann nos ofrece valiosas herramientas para la conformación de un proyecto de formación ciudadana compatible con un contexto como el colombiano, sostiene, sin embargo, que es imposible lograr alcanzar a través de la educación un estadio formativo que desarrolle la autonomía moral en los alumnos. Por esta razón, considera que las propuestas de corte liberal como las que proponen Rawls y Lawrence Kohlberg son demasiado ambiciosas, cuando establecen que es posible desarrollar este estadio moral a través de la formación en la escuela.

Tanto Rawls como Kohlberg encontrarían serios reparos en la tesis de Gutmann, en particular porque el desarrollo de la autonomía a través de la formación ciudadana no es un asunto menor, por el contrario es un elemento más que deseable a incentivar en los futuros ciudadanos. Considerar que es ingenuo o ambicioso alcanzar con éxito la moralidad de principios propicia aún más la discusión de cómo desarrollarlos, y no como pretende Gutmann, desestimarlos como uno de los fines de la formación ciudadana. Ambos autores proveen tesis importantes para la implementación de una educación de ciudadanos autónomos. Tesis que encontrarán en el desarrollo de este texto un lugar de encuentro, en especial cuando tratemos el principio del juego limpio formulado por Rawls y que proporciona elementos que, conjugados con la formación en competencias ciudadanas,

---

<sup>16</sup> Según un estudio realizado por Alfredo Sarmiento “Para las personas de edad entre 5 y 34 años que no estudian, las cinco principales razones para no hacerlo son: los costos educativos altos o falta de dinero (26,7%), necesita trabajar (17,9%), falta de tiempo (12,7%), debe encargarse de los oficios del hogar (11,3) y no le gusta o no le interesa (8,7%). Es decir, que en más del 50% de los casos se debe a razones económicas si se tiene en cuenta que dejar de estudiar para encargarse de oficios del hogar también es signo de pobreza.” (Sarmiento, 2011, p.51). Además de este estudio, pueden observarse otros que evidencian problemáticas similares en el sistema educativo colombiano. Ver: Góngora Mera, M. (2003). *El derecho a la educación*. Colombia: Defensoría del Pueblo.; Beaudoin, D. (2004). *El disfrute del derecho a la educación en Colombia*. Bogotá: Comisión Colombiana de Juristas. Lerma Carreño, C. (2007). *El derecho a la educación en Colombia*. Buenos Aires: Fundación Laboratorio de Políticas Públicas. ; Barrera-Osorio, F., Maldonado, D. y Rodríguez, C. (2012). *Calidad de la Educación Básica y Media en Colombia: Diagnóstico y Propuestas*. Universidad de los Andes–Facultad de Economía–CEDE, 41.

facilitan un camino que tiene como uno de sus propósitos fundamentales formar estudiantes con la capacidad de ser autónomos.

Adicionalmente, cabe mencionar que Lawrence Kohlberg<sup>17</sup> fundamenta su propuesta de formación moral en su teoría de desarrollo moral. Kohlberg, retomando las nociones previas de John Dewey y Jean Piaget sobre el desarrollo de los juicios morales, construye un modelo del desarrollo moral que se divide en tres niveles, que a su vez se subdividen en dos etapas<sup>18</sup>. El nivel III llamado *posconvencional* establece en su etapa última (etapa 6) que el agente determina sus principios morales a partir de cierta interiorización de los principios morales de tal manera que los considera suyos en virtud de que están sustentados en buenas razones. En consecuencia de lo anterior, para el sujeto autónomo los principios morales no se ven como imposiciones de una autoridad externa a él. Teniendo en cuenta que es en esta etapa en la que el individuo es capaz de deliberar y actuar de manera autónoma, la propuesta de formación moral de Kohlberg, en el marco de una sociedad democrática, consiste en enfocar los procesos educativos para alcanzar esta última etapa. El juicio moral en el nivel posconvencional responde a un conjunto de principios universales que deben proveer los cimientos de las normas sociales y procurar el bienestar común de los miembros que integran una comunidad democrática.

En oposición a Kohlberg, para Gutmann<sup>19</sup> no hay una evidencia empírica contundente que pruebe que efectivamente en la escuela se pueda dar el desarrollo de la autonomía moral, tal como lo pretende Kohlberg. Por esta razón, la politóloga estadounidense considera que la posibilidad de alcanzar la autonomía moral no es una tarea propia, ni realizable desde la escuela. Pero si esto es así, nos encontramos aquí frente a una incongruencia en la propuesta de Gutmann (2001), pues ella afirma que

---

<sup>17</sup> Es importante señalar que los estudios de Kohlberg se fundamentan en el concepto de interiorización de los agentes, esta interiorización permite comprender el desarrollo evolutivo permanente, donde los juicios morales están inicialmente influenciados por elementos externos y pasan a ser derivados a partir de criterios internos propios del agente.

<sup>18</sup> En el desarrollo de este trabajo se acudirá principalmente a la noción de autonomía propuesta por Kohlberg, dejando de lado apartes importantes de su propuesta, pero que no resultan imperativos para lo que supone es el propósito de este escrito.

<sup>19</sup> (Gutmann, 2001, p. 84)

La mayor parte de los moralistas conservadores apuntan moralmente demasiado bajo, invitando a la ciega obediencia a la autoridad; en cambio, los moralistas liberales son demasiado ambiciosos, llevando así a la desilusión con respecto a la moralidad. (p. 84)

Por una parte, si aceptamos que en las escuelas no deben formarse ciudadanos críticos y autónomos, el resultado de esto serán ciudadanos que replicaran de manera inconsciente el modelo moral que se promueve en la escuela, aceptando la autoridad de manera irreflexiva. En el otro extremo de la balanza sitúa Gutmann a Kohlberg y Rawls, y supone que ambos plantean como fin de la formación ciudadana la autonomía moral, fin que parece irrealizable en las escuelas, dando como argumento que:

ni Kohlberg ni ningún otro han descubierto todavía un modo por el cual las escuelas puedan tener éxito al enseñar la moralidad de principios (...) Aunque es posible que exista una manera de que las escuelas puedan enseñar autonomía, nadie ni siquiera se ha acercado a su descubrimiento (Gutmann., 2001, p. 84)

La advertencia de Gutmann sobre la supuesta ambición desmedida inherente en la propuesta Kohlberg y Rawls en su proyecto de formación en autonomía moral, abre las puertas a una visión crítica y, porque no decirlo, pesimista sobre la posibilidad de concebir un proyecto de formación ciudadana que tenga como propósito formar en una moral autónoma basada en principios.

Esta discusión, producto de la advertencia de Gutmann sobre la posibilidad del desarrollo de la autonomía en las escuelas puede trasladarse al caso colombiano. En relación a la propuesta formulada por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia: El programa de competencias ciudadanas. Podemos advertir que esta propuesta, también puede ser objeto de la crítica que hace Gutmann a Rawls y Kohlberg, la objeción es plausible si consideramos que uno de los objetivos de la formación de competencias ciudadanas es el de promover en los educandos el desarrollo de la autonomía.<sup>20</sup> Por otro lado, es posible

---

<sup>20</sup> En el texto sobre la formación de competencias ciudadanas Ruiz y Chaux (2005) refiriéndose a los lineamientos curriculares en *Constitución política y democracia* de 1998, se afirma lo siguiente: “En el primer eje: el desarrollo de una subjetividad para la democracia se destaca la necesidad de contribuir desde la escuela a la formación de sujetos autónomos, con capacidad de autodeterminación, conscientes de su dignidad y orientados hacia el bien común.” (p.7)

advertir una inclinación en el modelo de competencias ciudadanas<sup>21</sup> hacia el estudio de la Constitución ( además de diferentes mecanismos de participación ciudadana) y el traslado de este conocimiento a las escuelas que derivaría en ciudadanos respetuosos de la carta magna, pero que no parece involucrar una reflexión crítica, por ejemplo, del trasfondo histórico que llevó a la propuesta de una asamblea constituyente en 1991 y sus implicaciones sobre la nación y los ciudadanos, así como la discrepancia existente entre la Constitución y su práctica en la realidad de una sociedad como la colombiana.

La necesidad imperiosa de considerar un propósito -dentro del programa de competencias ciudadanas colombiano- que suponga no solo el acatamiento de la Constitución, sino, una deliberación sobre las normas y obligaciones que tienen los ciudadanos, supone un principio rector sobre el que descansen las competencias ciudadanas que debe adquirir un estudiante durante su formación escolar.

Teniendo en cuenta lo anterior, parece que Gutmann abandona prematuramente la posibilidad de encontrar un principio, que pueda revelar la posibilidad de enseñar la autonomía moral en las escuelas. Este principio puede resultar tremendamente deseable para una sociedad democrática que considere como suya la responsabilidad de fomentar en sus futuros ciudadanos el desarrollo de la autonomía moral, que a futuro representa un insumo fundamental para vislumbrar ciudadanos comprometidos con el bienestar social.

Si consideramos que la propuesta de Gutmann encarna los objetivos y principios deseables en una educación que promueva la reproducción social consciente -en especial porque es lo más anhelado cuando se piensa que el estudiante es un futuro ciudadano-, también se hace necesario que en la escuela se desarrolle la autonomía y que esta sea una característica no solamente pretendida, sino propia de la formación ciudadana. De esta manera, podríamos enfocarnos en el deber del juego limpio que, entendido como el propósito de la formación ciudadana, contempla no solo los ideales propuestos por Gutmann, sino que implica que la

---

<sup>21</sup> “El estudio de la Constitución puede entenderse como el marco filosófico, histórico y político de la formación ciudadana en la escuela, pues de lo que se trata no es sólo de enseñar qué es la ciudadanía o qué significa ser un buen ciudadano en una sociedad democrática, sino también de construir en la escuela las condiciones necesarias para el ejercicio de la ciudadanía y desde allí, la realización del sentido y los fines de nuestra Constitución.” (Ruiz y Chau, 2005, p.12)

autonomía sea un elemento sustancial que debe desarrollarse en la escuela. La vida democrática para la que se está formando a los futuros ciudadanos, implica no solo la reproducción social consciente orientada a la vida en sociedad, sino también la madurez individual que supone la educación moral enfocada a la autonomía.

## **II. Competencia: origen del término.**

El término competencia ha cobrado recientemente mucha relevancia, en especial en el mundo educativo. Si bien existen diversas formas como se ha concebido este concepto, hay ciertas coincidencias entre los teóricos de la educación que lo utilizan. Principalmente, el término competencia tiene tres significados: rivalidad, incumbencia e idoneidad. Para el asunto que aquí interesa, la última acepción es la que ha tenido recepción en el desarrollo de un enfoque basado en competencias. El concepto de competencia -aunque resulte en ocasiones vago en la actualidad- tiene en sus orígenes diversos referentes históricos desde Aristóteles hasta Chomsky, pasando por Habermas y Perrenoud.

Ya desde la filosofía griega se puede encontrar señales del concepto en la noción de *arete*. Sergio Tobón (2004) en su libro “*Formación Basada en Competencias*”, muestra que el origen de las competencias yace en la filosofía griega, debido a la naturaleza y el método del trabajo intelectual de los pensadores de la época. Los temas eran abordados por los filósofos griegos desde problemas contextualizados que interrogaban la realidad, el ser y el hombre de una manera articulada. Para Aristóteles, por ejemplo, el concepto de Virtud no hacía alusión a un simple conocimiento respecto a algo, sino a un saber hacer. El hombre virtuoso es aquel que teniendo un conocimiento lo lleva a la práctica, lo hace suyo y lo hace bien:

(...) las acciones, de acuerdo con las virtudes, no están hechas justa o sobriamente si ellas mismas son de cierta manera, sino si también el que las hace está en cierta disposición al hacerlas, es decir, en primer lugar, si sabe lo que hace; luego, si las elige, y las elige por ellas mismas; y, en tercer lugar, si las hace con firmeza e inquebrantablemente. (*Ética Nicomaquea*, II, 1105a 25-30)

El hombre virtuoso lo es no sólo porque tiene un conocimiento de lo que es la excelencia, aquello que lo convierte en un hombre virtuoso es la *praxis* en su vida, es decir, sabe ser virtuoso.<sup>22</sup>

Uno de los referentes teóricos de lo que actualmente entendemos por competencias es Noam Chomsky, específicamente con su competencia lingüística, con la que pretende dar cuenta de la apropiación del lenguaje en los seres humanos y cómo se desarrolla esta competencia en el proceso comunicativo. Para Chomsky, los individuos poseen conocimientos innatos – conocimiento respecto a la estructura de su lengua- que sumado a la “actuación” le permiten no solo expresarse, sino comprender e interpretar lo que otro individuo pretende comunicarle. A este conocimiento innato lo llama Chomsky “competencia” (Chomsky, 1970, p.6). Esta noción fue enriquecida y ampliada con Hymes quien consideró que el concepto de competencia comunicativa da cuenta de aspectos más específicos del proceso comunicativo como la forma en la que se comunican los individuos (como hablan) sobre que hablar y cuando hacerlo o no.

Este breve recorrido histórico sobre el concepto de competencia nos permite entender mejor lo que ésta significa en el ámbito educativo. De acuerdo con Philippe Perrenoud, en este ámbito, el término de competencia se refiere a la “capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, capacidad que se apoya en conocimientos pero no se reduce a ellos” (Perrenoud, 2002, p.7)

Según esta última definición, una persona es competente en algo, cuando frente a una situación concreta sabe usar ese algo de tal manera que logra darle una solución a un problema que este enfrentando. En otras palabras, el concepto de competencia remite a un saber hacer. A partir de esta definición del sociólogo suizo puede entenderse que la implementación de las competencias en los centros educativos como un enfoque pedagógico, implica ir más allá de la memorización de conceptos y su aplicación de manera

---

<sup>22</sup> “Pero la mayoría no ejerce estas cosas, sino que, refugiándose en la teoría, creen filosofar y poder, así, ser hombres virtuosos; se comportan como los enfermos que escuchan con atención a los médicos, pero no hacen nada de lo que les prescriben. Y, así como estos pacientes no sanarán del cuerpo con tal tratamiento, tampoco aquéllos sanarán el alma con tal filosofía.”. (*Ética Nicomaquea*, II, 1105b10-15)

instrumental en un determinado contexto o escenario. Las competencias involucran una comprensión de los conocimientos adquiridos por los estudiantes y la habilidad para llevarlos a la *praxis* en una situación propia de su experiencia cotidiana, de manera que estas habilidades desarrolladas a través de las competencias conllevan una reflexión sobre las acciones que el estudiante enfrenta en determinadas circunstancias. En este sentido, las competencias ofrecen herramientas para que los estudiantes afronten problemáticas de su vida propia y con los demás, a partir de las capacidades que han desarrollado a través de sus procesos de aprendizaje.

Para el caso que nos corresponde –las competencias en el marco de la educación colombiana– el concepto de competencia se define a partir de dos vertientes: una con un antecedente cognitivo que tiene como referentes a Chomsky y Hymes y otra que tiene un carácter sociocultural y que tiene como referente principal a Vygostsky. En relación con la primera de las variantes, Ruiz y Chaux (2005) la caracterizan en los siguientes términos:

Mientras Chomsky enfatiza en la competencia lingüística y en lo que su juicio representa sus principales características: innata, universal y abstracta; Hymes (1996) piensa que la competencia es esencialmente comunicativa, lo cual significa que obedece a procesos de aprendizaje, de un lado, y a las condiciones del uso y del contexto, del otro. (p.18).

Las competencias ciudadanas responden a una distinción que aparece ya en Chomsky y que a lo largo de la definición realizada por Ruiz y Chaux resulta relevante. Chomsky hace una diferencia entre conocer un concepto y el uso que se hace de éste. Esta formulación permite reconocer una distinción entre competencia y “realización”. Si la forma de determinar o medir si un agente ha adquirido o no una competencia, se establece en términos de un desempeño –que sólo tendría en cuenta la acción concreta de un agente– entonces no existe diferencia alguna entre competencia y realización, pero si se sostiene que la realización es antecedida por un ejercicio reflexivo entonces “la competencia implica un componente de reflexividad que prefigura, antecede, recrea, interpreta u orienta la acción.” (Ruiz y Chaux, 2005, p.19).

Para Ruiz y Chaux (2005), las competencias no pueden entenderse de manera aislada, como un mero concepto que el individuo adquiere, éstas dependen para su ejecución en gran

medida del contexto que rodea al individuo, de sus necesidades, de su relación con los otros y la valoración que puedan dar los demás sobre sus actuaciones, esto conlleva a enunciar “que toda competencia tiene carácter cognitivo y significado social.” (p.19)

La segunda vertiente, la sociocultural, es la defendida por Vygostsky,<sup>23</sup> la competencia tiene que ver con la apropiación de una cultura, por lo tanto, la educación debe tener en cuenta el contexto tanto social como cultural, en este sentido las competencias se alimentan del contexto, a partir de las relaciones sociales de los agentes involucrados en el proceso de aprendizaje y que continuamente se renuevan a partir de la interrelación de manifestaciones culturales<sup>24</sup>. Si bien, reconocer la importancia del contexto y su relación con los procesos educativos es relevante para la implementación de las competencias ciudadanas, es posible que se caiga en provincialismos, por lo tanto, la visión cognitivista de Chomsky y Hymes y la histórico cultural de Vygostsky se pueden entrelazar y complementar, de tal manera que se puede generar una noción de competencia más contextualizada, sin caer en regionalismos. Esto es de suma importancia pues muchas iniciativas públicas han fracasado justamente porque se desconocen los contextos y la historia de las comunidades donde se pretende gestar este tipo de procesos pedagógicos.

Esta amalgama entre estas dos concepciones, surgen de la necesidad de construir una concepción de competencias ciudadanas aplicable al caso colombiano y que supone una integración entre los saberes propios de la formación ciudadana y el contexto en que se encuentran los agentes. Al respecto, Ruiz y Chaux (2005) afirman que:

Poseer una competencia se parece más a poseer un saber específico o un sentimiento favorable hacia alguien, los cuales como sabemos deben actualizarse permanentemente. En el momento en que cambian los intereses de las personas o las condiciones y exigencias del entorno cambian también los criterios a través de los cuales juzgamos que una competencia es o no necesaria. La capacidad de

---

<sup>23</sup> Para una ampliación mayor sobre el estudio del concepto de competencia en Colombia ver: Bogoya Maldonado, José Daniel (2000), *Competencias y proyecto pedagógico*, Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

<sup>24</sup> Para la investigadora social Elsa Castañeda Bernal “la evaluación de competencias ha desempeñado un papel muy importante en hacer evidente para las autoridades educativas y para el público en general, que los resultados dependen de la condición socioeconómica de sus familias, y que las oportunidades de escolarización y desempeño varían según los contextos (rurales o urbanos), el tipo de educación a la que asisten (oficial, privada), capital cultural, ingresos y participación laboral de los padres, entre otros.” Al tablero, (2010). *El reto es consolidar el sistema de calidad educativa*. [en línea] Disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-242097.html> [Acceso 23 Feb. 2016].

obediencia irrestricta y de sumisión a la autoridad que siguen promoviendo muchas escuelas no representa hoy, precisamente, un tipo de competencia que posibilite el ejercicio de una ciudadanía activa. Las nuevas relaciones entre sujeto, cultura y entorno exigen redefinir los criterios morales para juzgar la acción de las personas y concepciones pedagógicas para sustentar sus competencias. (p.19)

La significación social adquiere un papel relevante en la definición de competencia, no se trata entonces de un ejercicio de carácter exclusivamente cognitivo (Chomsky) a lo que se quiere llegar, debe resaltarse la importancia del contexto y circunstancia particular que rodea al agente (Vygotsky) lo que permitirá la evaluación sobre la pertinencia o no de una competencia.

### **III. Las competencias ciudadanas**

La formación ciudadana ha venido encontrando un espacio importante de reflexión recientemente en nuestro país, debido a que la consolidación de un proyecto democrático como el establecido en la Constitución del 91 depende en buena parte de los procesos de formación ciudadana. La pertinencia de la formación ciudadana se justifica en la necesidad de promover en los futuros ciudadanos el desarrollo de habilidades que promuevan el espíritu democrático, como la participación, la convivencia y la responsabilidad ciudadana. Dadas las transformaciones de la instrucción cívica en Colombia, uno de los principales propósitos de la formación en competencias ciudadanas es promover un carácter crítico en los estudiantes a partir del fortalecimiento de las prácticas democráticas y el conocimiento de principios, deberes y derechos constitucionales. Estos objetivos, sumado a los propósitos establecidos en la Constitución del 91 y las problemáticas del país como el conflicto armado, la violación de los derechos humanos, entre otros, llevaron al Ministerio de Educación a la implementación de las competencias ciudadanas en Colombia. Para comprender el alcance que tiene la educación de los jóvenes estudiantes en una sociedad democrática, las tesis de Kymlicka y Norman sobre la necesidad de tener ciudadanos bien formados para el mantenimiento de una sociedad democrática y que sea al mismo tiempo justa resulta oportuna. A este respecto, dichos autores afirman:

(...) el vigor y la estabilidad de una democracia moderna no dependen solamente de la justicia de su "estructura básica" sino también de las cualidades y actitudes de sus ciudadanos. Por ejemplo, su sentimiento de identidad y su percepción de las formas potencialmente conflictivas de identidad nacional, regional, étnica o religiosa; su capacidad de tolerar y trabajar conjuntamente con individuos diferentes; su deseo de participar en el proceso político con el propósito de promover el bien público y sostener autoridades controlables; su disposición a autolimitarse y ejercer la responsabilidad personal en sus reclamos económicos, así como en las decisiones que afectan su salud y el medio ambiente. Si faltan ciudadanos que posean estas cualidades, las democracias se vuelven difíciles de gobernar e incluso inestables. (Kymlicka y Norman, 1997, p.3)

En este pasaje, los autores sostienen que no basta con tener instituciones consolidadas y bien estructuradas para tener una estabilidad democrática, ésta se consigue junto a ciudadanos comprometidos y convencidos de la importancia de la cooperación (un ingrediente vital para constituir una democracia sólida es la capacidad de los ciudadanos para *auto limitarse*) y la participación ciudadana.

La formación en ciudadanía ha adquirido un matiz relevante en las últimas décadas. Para los estados democráticos es importante que sus futuros ciudadanos reciban una formación que esté a la altura de las dinámicas de los estados contemporáneos. Esta postura respecto a la importancia de la formación ciudadana no es ajena a Colombia.

Durante buena parte del siglo XX, la construcción del Estado colombiano -de la misma forma que ha sucedido en otros países de la región- ha estado bajo la influencia de la iglesia católica. Heredera de una sociedad como la española enmarcada en la cosmología católica, la sociedad colombiana preservó e implementó gran parte del ideario consignado durante la colonia en las escuelas y que aún prevalece en nuestros días. En el siglo XIX y en buena parte del siglo XX, la instrucción cívica estuvo profundamente influenciada por los cánones religiosos de la iglesia católica. Es así como en la Constitución de 1886 se demarca un lineamiento respecto a la formación cívica que responde a las demandas de una República que considera que uno de los propósitos de esta formación es producir hombres devotos y respetuosos de la ley. Históricamente, en los centros de enseñanza del país había existido una tendencia hacia una instrucción cívica que se orientaba a que los jóvenes respetasen los símbolos patrios y la moralidad dominante. En los años sesenta, esta forma

de concebir la formación ciudadana empieza a dar un giro hacia una concepción de una ciudadanía más comprometida con el desarrollo social y que está en el centro de las políticas educativas de esos años. Este giro vino acompañado de una integración de las ciencias sociales y la instrucción cívica. Sin embargo, este florecer de la cívica fue diluyéndose en la siguiente década. Es en los noventa cuando aparece como asignatura bajo el nombre de “Constitución y democracia” y adquiere el sustento legal dentro de la Constitución Nacional de 1991, donde se estipuló la obligatoriedad de ésta en los centros educativos. En la Ley general de educación (ley 115 de 1994) se reglamenta y oficializa la enseñanza de la democracia y la Constitución.

Con la modificación del artículo catorce de la ley 115 la obligatoriedad de la formación ciudadana queda expuesta en los siguientes términos: "El estudio, la comprensión y la práctica de la Constitución y la instrucción cívica, será materializada en la creación de una asignatura de Urbanidad y Cívica, la cual deberá ser impartida en la educación preescolar, básica y media, de conformidad con el artículo 41 de la Constitución Política".<sup>25</sup> Este nuevo avance en la formación ciudadana presenta a las escuelas del país un reto sobre el cómo formar a los futuros ciudadanos.

De acuerdo con Gabriel Restrepo (2001), este cambio en la formación ciudadana tiene que ver con el auge en Colombia de modelos pedagógicos como la escuela nueva, y la aplicación generalizada de enfoques como el constructivista, frente a los cuales el sistema educativo se ve en la obligación de repensar la forma de instruir a los estudiantes en ciudadanía.<sup>26</sup> La búsqueda de una formación que propenda por el desarrollo de habilidades en los estudiantes y la dinamización propia de los procesos de aprendizaje desemboca en la construcción de una propuesta capaz de dar cuenta de las exigencias propias de la formación ciudadana. Es así como en el 2004 se presenta por parte del Ministerio de Educación de Colombia (MEN) los estándares básicos de competencias ciudadanas. Lo que pretende esta iniciativa es formar y desarrollar habilidades que operen en los estudiantes

---

<sup>25</sup> Ley 1013 de 2006 (Enero 23) por la cual se modifica el artículo 14 de la ley 115 de 1994.

<sup>26</sup> Restrepo, G. (2001), *La Educación Cívica en Colombia: Una Comparación Internacional*, Bogotá: Informe presentado al Servicio Nacional de Pruebas – Subdirección de Aseguramiento de la Calidad del ICFES – y al Ministerio de Educación con un análisis de los resultados de la Encuesta Internacional sobre Educación Cívica.

como instrumentos para la vida, en particular lo que tiene que ver con la ciudadanía, el bienestar común y la posibilidad de convertirse en agentes transformadores de la realidad del país.

En el documento elaborado por el MEN y en el que se definen los estándares básicos de competencias ciudadanas, y que toma como referente teórico a Enrique Chauv y Alexander Ruiz<sup>27</sup>, éstas se definen así: “las Competencias Ciudadanas son el conjunto de conocimientos y de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, articulados entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática.” (MEN, 2004, p.8)

Según esta definición, la noción de competencia ciudadana está orientada a que el estudiante adquiera y desarrolle una habilidad, es decir, un *saber hacer*, que está conectado con destrezas para relacionarse con el otro en un marco por el respeto por los derechos humanos y que tiene como fundamento la Constitución política colombiana. Para desarrollar estas competencias en el aula, el ministerio establece tres grandes ejes: i) Convivencia y paz, que considera como elemento central el respeto por el otro entendido como un ser humano; ii) la participación y la responsabilidad democrática, cuyo objetivo principal es desarrollar habilidades para la toma de decisiones en contextos variados y que deben sustentarse en la normatividad acordada por todos. (Leyes, Constitución, etc.); y iii) la pluralidad, la identidad y la valoración de las diferencias, lo que involucra la capacidad de reconocer y respetar la diversidad humana.

Estos tres ejes temáticos son una forma de dar claridad a lo que se pretende como fin de las competencias ciudadanas y ofrecen una ruta pedagógica para su instauración en las instituciones educativas. Los tres ejes están íntimamente relacionados -no son- excluyentes y deben ser considerados al momento de referirse a la noción de competencia ciudadana que ofrece el MEN.

Para Ruiz y Chauv (2005), las competencias ciudadanas son “el conjunto de capacidades y habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas –integradas relacionadas con

---

<sup>27</sup> (Ruiz y Chauv, 2005) y (Chauv, Lleras y Velásquez, 2004)

conocimientos básicos (contenidos, procedimientos, mecanismos) que orientan moral y políticamente nuestra acción ciudadana.” (p.21).

En líneas generales, esta clase de competencias es compleja pues en ellas se integran varias habilidades. A este respecto, Ruiz y Chaux señalan que hay tres tipos de competencias ciudadanas o categorías básicas: las competencias cognitivas, las competencias comunicativas y las competencias emocionales.

En relación con el primer tipo de competencias<sup>28</sup> estas se refieren a la capacidad para ejecutar diversos procesos mentales, que resultan fundamentales para la práctica de la ciudadanía. La capacidad de abstracción y la capacidad de ponerse en el lugar del otro, así como contemplar las posibles consecuencias de una acción, son ejemplos de esta competencia; también la capacidad de prever las consecuencias de una acción a partir del análisis crítico y la reflexión, junto con la habilidad para determinar las consecuencias que puede traer para un sujeto una decisión en una situación determinada, son ejemplos de la competencia cognitiva.

En cuanto a las competencias comunicativas Chaux y Ruiz (2005) las definen como:

las habilidades que nos permiten como ciudadanos entablar diálogos constructivos con los demás, comunicar nuestros puntos de vista, posiciones, necesidades, intereses e ideas, en general, y comprender aquellas que los demás ciudadanos desean comunicar. (p.24)

Esta competencia implica la capacidad de alcanzar un diálogo con el otro, al desarrollar esta competencia un estudiante podrá considerar de manera significativa los argumentos de los demás aun cuando éstos no coincidan con los suyos, además de saber escuchar y entender las razones del otro. Efectuar argumentos que no vulneren o descalifiquen los argumentos expresados por los otros, es una característica más de esta competencia, así como la capacidad de manifestar desacuerdos de manera respetuosa y pacífica.

En relación con las competencias emocionales<sup>29</sup> estas se refieren a la capacidad de las personas para reaccionar de manera apropiada hacia las emociones de los demás y las

---

<sup>28</sup> (Ruiz y Chaux, 2005, p.22)

<sup>29</sup> (Ruiz y Chaux, 2005, p.26)

propias. Esto se evidencia en actitudes o expresiones de solidaridad o empatía con las vicisitudes del otro y la habilidad de reconocer y controlar las emociones propias. El reconocimiento de las emociones de los demás es posible gracias a la empatía que es

la capacidad de sentir algo parecido o compatible con lo que puedan estar sintiendo otras personas. (...) 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. (Ruiz y Chaux, 2005, p.29)

La empatía resulta fundamental para desarrollar la competencia emocional y ésta es vital al momento de las relaciones interpersonales del sujeto, un asunto que no es menor, en especial para el caso colombiano, afectado por problemáticas convivenciales donde se evidencia una profunda ausencia del factor empático entre los ciudadanos.

Por último, se encuentran las competencias integradoras, que tienen como rol sintetizar en la *praxis* a las demás competencias junto con los conocimientos, para así demostrar en su articulación la posibilidad, por ejemplo, de solucionar un conflicto a partir de la utilización de un conocimiento específico –que puede ser la Constitución- y las tres competencias definidas anteriormente: Cognitiva, comunicativa y emocional. Para el caso en que un agente debe tomar una decisión con implicaciones morales, debe no solo tener en cuenta sus propias necesidades sino también las de los demás (empatía) y las posibles implicaciones de su decisión (toma de perspectiva) y para considerar las consecuencias de una decisión se hace necesario tener una comunicación con los otros agentes (capacidad de escucha). Estas tres competencias se integran en lo que se denomina “capacidad para tomar decisiones morales”. (Ruiz y Chaux, 2005, p.31).

Para Ruiz y Chaux, su teoría de las competencias ciudadanas se puede fundamentar a partir de cierta concepción de la justicia y de la ética del cuidado. En lo que respecta a la justicia, los autores siguen la tesis propuesta por Rawls del sentido de la justicia que sostiene que en una sociedad liberal las personas tienen la capacidad de actuar de acuerdo a lo que exige una cooperación social justa: “Un sentido de justicia es un deseo efectivo de aplicar y de

actuar según los principios de la justicia y, por tanto, desde el punto de vista de la justicia.” (Rawls, 1997, p. 512). Para el caso de la ética del cuidado uno de los referentes es Nel Noddings, quien considera que todas las personas requieren de cuidado para su supervivencia –al menos en su fase inicial- y en el transcurso de nuestra vida esperamos un trato digno por parte de los demás, convirtiendo así el cuidado en un deseo propio de todos los seres humanos.

El modelo de educación moral discutido aquí se encuentra basado en una ética del cuidado. Esta ética posee un elemento de universalidad. Éste comienza con el reconocimiento de que todas las personas en cualquier lugar desean sentirse cuidadas. (Noddings, 2002, p.21)<sup>30</sup>

De acuerdo con Noddings, el cuidado por el otro debe ser un factor importante para tener en cuenta en la educación de los futuros ciudadanos, ellos deben adquirir y desarrollar capacidades que involucren la importancia de las relaciones personales, el afecto y el cuidado.

En relación con la justicia, el modelo de las competencias ciudadanas la concibe como la posibilidad y encuentro de un equilibrio y cooperación social, que se consigue a través del desarrollo de las capacidades en el ciudadano que le permitan concebir en su accionar *un sentido de la justicia*, esto es, “no sólo en evitar hacerle daño a otras personas en quienes nuestras actuaciones puedan tener alguna injerencia, sino también en tratar de evitar que nosotros mismos o que otros padezcan injusticias cometidas por terceros o por instancias sociales específicas.”(Ruiz y Chau, 2005, p.66) Por otra parte, en relación con la ética del cuidado, la propuesta de las competencias ciudadanas, la incorpora a través del desarrollo de las habilidades concernientes con la empatía por el otro, la cual exige realizar un examen de la situación que se experimenta involucrando las emociones y sensaciones (como la compasión) que acompañan el momento específico, generando así un efecto vinculante entre los participantes en una circunstancia específica. Esto último tiene como fin generar una conexión entre conceptos en principio distantes como el sentido de justicia y la ética del cuidado que concurrirían en un mismo lugar: las competencias ciudadanas. En este sentido a ambos enfoques se les otorga la misma importancia:

---

<sup>30</sup> Traducción propia desde el inglés para las referencias de Noddings que así lo requieren.

Nuestra propuesta de formación de competencias ciudadanas busca articularse a ambas concepciones sobre la ética. De este modo, le atribuimos tanta relevancia a competencias cognitivas -como la toma de perspectiva y la capacidad de descentración- que pueden ayudar a desarrollar el *sentido de justicia*, como a competencias emocionales - tales como la empatía - muy cercanas a la *ética del cuidado*. (Ruiz y Chaux, 2005, p.67)

Así pues, la propuesta ética que encierran las competencias ciudadanas ha dado una relevancia tanto al sentido de justicia, como a la ética del cuidado, creando así un punto de encuentro que tiene la pretensión de formar un ciudadano con la capacidad de tomar decisiones morales que estén atravesadas por competencias cognitivas, comunicativas y emocionales.

La forma en que se plantea una especie de sinergia entre el sentido de la justicia y la ética del cuidado puede, a primera vista, resultar sugerente y de alguna manera sensata pues ambas en el caso de las competencias ciudadanas terminan complementándose. Sin embargo, aunque ambas propuestas resultan como alternativas respecto a la construcción del juicio moral de un agente, pueden ser entendidas de manera antagónica. Noddings declara que existen buenas razones para tomar distancia de la postura Kohlbergiana en al menos dos aspectos: 1) Considerar que el cuidado deba manifestarse de manera idéntica y por lo tanto universal y 2) el rechazo a un enfoque que se basa en lo estrictamente racional y subvalora la relación del agente con los otros. (Noddings, 1995, p.145) Entendido así, Noddings no está de acuerdo con un modelo de formación moral que apela a principios universales, sino que más bien prefiere un enfoque de educación moral centrada en las relaciones, el afecto y el cuidado por el otro.

Teniendo en cuenta la disposición que se pretende desarrollar en el ciudadano a partir de las competencias ciudadanas, existen interrogantes sobre el tipo de autonomía que se aspira desarrollar a partir de este proyecto. Está claro que el desarrollo moral propuesto por Kohlberg es un elemento que se intenta acoplar con la propuesta de una ética del cuidado de Nel Noddings, aunque es comprensible lo que se pretende con esta alianza de concepciones éticas, el asunto de la autonomía no queda resuelto, en principio porque ambas concepciones poseen definiciones que resultan, no contradictorias, pero sí disímiles en su aproximación a la construcción del juicio moral.

Tanto la teoría del desarrollo moral de Kohlberg como la ética del cuidado apuntan a la posibilidad de la construcción del juicio moral, sin embargo, desde la formulación realizada por Noddings puede criticarse en Kohlberg que el concepto de autonomía estará esencialmente supeditado al fuero interno, al ámbito privado del agente. De otra parte la empatía y la compasión podrían resultar inconvenientes al momento de considerar el cumplimiento de una norma, debido a que supondría un conflicto entre la acción que motivan ciertas emociones y ciertos valores morales; por ejemplo, auxiliar a alguien que necesite ayuda aunque esto implique dañar a un tercero o infringir una ley.

Esta dicotomía entre la ética del cuidado y la justicia puede observarse al interior de los establecimientos educativos -particularmente los públicos- donde los docentes pueden considerar que al ser servidores públicos deben cumplir con unas normas establecidas propias de su labor y considerar esto como una limitante, pues esto implica que los educandos reciben de sus educadores lo que es estrictamente necesario para desarrollar sus procesos de aprendizaje, es decir, en rigor para un servidor público esto sería cumplir con sus obligaciones estrictamente legales. De otra parte, si el docente considera que su labor implica también el cuidado de sus estudiantes, esto involucraría no solamente el aspecto formal del proceso educativo, sino también elementos familiares, sociales, culturales, afectivos, etc. que hacen parte de la vida de los alumnos.

Aunque las competencias ciudadanas pretenden tomar ambas nociones y articularlas, no parece resolver la dicotomía antes propuesta, en el texto de formación de competencias ciudadanas, para Chau y Ruiz (2005):

Se consideran tan relevantes las propuestas educativas basadas, por ejemplo, en el análisis y la discusión de dilemas morales (Vgr.Kohlberg) tendiente al desarrollo del juicio moral, como aquellas que enfatizan las relaciones de cuidado (Vgr. Nel Noddings), que se basan en el afecto y cuyos objetivos principales son: que los estudiantes se sientan cuidados y que aprendan a cuidar. Estamos convencidos que estas propuestas no están tan lejos una de la otra que es posible aprovechar las posibilidades que brindan para complementarse. (p.47).

La articulación de ambas perspectivas éticas no parece desarrollarse de forma efectiva, de hecho lo que se observa es que se sugieren ejercicios con miras a desarrollar tanto el sentido de la justicia como la ética del cuidado pero de manera separada, lo cual no

garantiza que exista en efecto una complementación adecuada entre justicia y ética del cuidado en los estudiantes, y en particular la posibilidad de alcanzar a través de esta concordancia, la autonomía. En este sentido se abre la posibilidad de hablar de un actor protagónico que había permanecido oculto: el juego limpio. Sin embargo, antes de configurar la relación entre juego limpio y autonomía es importante destacar cómo frente al debate sobre lo que significa e implica la concepción de autonomía se han desarrollado nuevas propuestas, una de ellas es la resignificación de la autonomía personal y su conexión con las relaciones que involucran al agente.

En la introducción de su libro *Autonomy and the challenges to liberalism* (2005), John Christman y Joel Anderson señalan la importancia del debate en torno al individualismo frecuentemente asociado al concepto de autonomía personal que están en centro de las propuestas educativas de carácter liberal. Una de las críticas a la noción de autonomía defendida por el liberalismo proviene del feminismo, que considera que es una noción que se ha desligado de las relaciones personales, justamente por enfocarse en una especie de “individualismo” moral.

Una forma de comprender la síntesis que se pretende dar al interior de las competencias ciudadanas entre la justicia y la ética del cuidado -apartándose de las posibles discusiones frente a la posibilidad de que ambas propuestas coincidan- es una nueva forma de abordar el asunto de la autonomía. Para determinar una cercanía entre autonomía y las relaciones y vínculos por el otro -sin caer en un dilema como el que se ha mostrado entre la justicia y la ética del cuidado- puede ser de provecho la propuesta de Marina Oshana sobre la autonomía relacional. Para Oshana (2006, p.49) la autonomía concebida como autogobierno, es un “fenómeno social-relacional” en la que la autonomía de los agentes depende en gran medida de las relaciones que los rodean y en las que están inmersos. En este sentido las relaciones sociales hacen parte de lo que supone “ser autónomo”. Si lo que pretenden las competencias ciudadanas es que el juicio moral considere al otro y su contexto y a su vez el contexto mismo del agente que emite el juicio, la propuesta de la autonomía relacional -entendida como una facultad que posee el agente al relacionarse con otros- se convierte en una buena posibilidad para comprender el fenómeno que pretende vincular la justicia y la ética del cuidado.

En lo que sigue, trataremos de mostrar como el principio del juego limpio puede solucionar el dilema entre la autonomía de Kohlberg y la empatía de la ética del cuidado. Para comenzar debemos formular una definición del juego limpio.

#### **IV. Formación ciudadana y el deber del juego limpio.**

La tesis del juego limpio emerge como una posible respuesta para resolver la pregunta sobre por qué cumplir las normas. Para la formación de los futuros ciudadanos es necesario resolver esta cuestión a la que se le suma la necesidad de despertar en los agentes valores ciudadanos. Un aspecto central es que se considera como uno de los fines de la formación ciudadana, fomentar en los ciudadanos una actitud favorable ante la ley, que ésta se cumpla porque los ciudadanos la ven como algo propio. Sin embargo, un fin como este puede ser incompatible con el propósito de formar ciudadanos autónomos y críticos. Ahora bien, como se mencionó en la introducción, en las sociedades democráticas ha habido una preocupación sobre cómo se deben formar los futuros ciudadanos y ello por cuanto la estabilidad de las instituciones democráticas depende en buena medida de tener ciudadanos comprometidos con el bienestar común de sus conciudadanos, y ello requiere a su vez, del respeto de las leyes que regulan el orden social. Tomando en consideración el escepticismo frente a la consecución de una educación ciudadana que promueva ciudadanos autónomos y deliberativos desde las escuelas, la propuesta del deber del juego limpio ofrecida por Rawls nos encamina a tener en cuenta esta tesis como un principio rector de la formación ciudadana.

Para el caso que nos compete -la formación ciudadana en Colombia- ésta se basa en la formación de competencias ciudadanas. En adelante la intención principal de este texto es mostrar cómo el principio del juego limpio puede verse como el principio rector de la formación ciudadana en el marco de un Estado social de derecho como el nuestro. Para dar lugar a esta empresa, es necesario realizar una exposición del deber del juego limpio, para este efecto, en esta sección analizaremos primero en qué consiste este principio del juego limpio, y después, trataremos de mostrar como a través de este principio se puede responder a la crítica que hace Gutmann de aquellos enfoques de formación ciudadana que se centran en la autonomía. Una vez hecho esto, se procurará mostrar el vínculo entre las

competencias ciudadanas y el juego limpio, así como la posibilidad de hacer compatibles las exigencias del sentido de la justicia y la ética del cuidado.

En su artículo “La Obligación Legal y El Deber de Juego Limpio”<sup>31</sup>, John Rawls plantea la pregunta por el sustento moral que tiene nuestra obligación legal, y afirma que este deber se funda en el principio del juego limpio. Pero antes de desarrollar la formulación del principio del juego limpio, es necesario detenerse en la noción de obligación que el mismo Rawls expone, definiéndola como un acto voluntario de las personas<sup>32</sup>. Esta definición es importante en tanto que, si ello es así, la idea de que el principio del juego limpio es una obligación moral implica que surge de un acto voluntario de los agentes morales; acto que es la base de cualquier obligación contractual. Al ser el juego limpio una obligación que se adquiere voluntariamente, de ella se puede derivar una obligación de cumplir la ley que sea compatible con la autonomía de los ciudadanos. Una persona que ha aceptado de manera voluntaria pertenecer a un esquema de cooperación social y los beneficios que esto implica, reconoce también la obligación que ha contraído con el resto de los miembros del esquema.

Así pues para Rawls, una obligación es una consecuencia o producto de la misma persona, de su voluntad, en este sentido quienes participan de un esquema de cooperación social están obligados a cumplir con las normas, que previamente han sido establecidas a través del consenso de los miembros, por tal razón considera Rawls que:

no es una ampliación anormal del deber de juego limpio incluir en él la obligación que los participantes que a sabiendas han aceptado los beneficios de su práctica común tienen entre sí de actuar de acuerdo con ella cuando les llega la hora de hacerlo, pues habitualmente se considera inicuo (*unfair*) que uno acepte los beneficios de una práctica pero renuncie a hacer lo que le corresponde para mantenerla. (Rawls, 1999b, p.144)

---

<sup>31</sup> (Rawls, 1999a, p.117)

<sup>32</sup>La siguiente cita de Rawls (1997) puede contribuir a aclarar la noción de obligación de manera más precisa: “Existen varios rasgos característicos de las obligaciones que las distinguen de otras exigencias morales. Entre otras cosas, surgen como resultado de nuestros actos voluntarios: estos actos pueden consistir en compromisos expresos o tácitos, tales como los contratos y las promesas; pero pueden no serlo, como en el caso de la aceptación de beneficios. Además, el contenido de las obligaciones está siempre definido por una institución o práctica cuyas reglas especifican lo que se debe hacer. Y, por último, las obligaciones se dan normalmente frente a individuos definidos, es decir, aquellos que cooperan conjuntamente para mantener el acuerdo en cuestión. (...) Ahora bien, en contraste con las obligaciones, lo característico de los deberes naturales es que se nos aplican con independencia de nuestros actos voluntarios. Más aún, no guardan ninguna conexión necesaria con las instituciones o prácticas sociales; en general, su contenido no viene definido por las reglas de estos acuerdos.” (p.114).

El juego limpio obliga de alguna manera a quien se beneficia a corresponder a los miembros del esquema de cooperación, por ello el juego limpio responde al interrogante por un fundamento de la obligación moral y de por qué un individuo debería cumplir la ley, es decir jugar limpio.

El principio de juego limpio puede definirse teniendo en cuenta un modelo social de cooperación donde reina la equidad y por supuesto existe o se mantiene gracias a que los integrantes de este esquema cooperan. En el modelo de cooperación social es evidente que se deben hacer ciertos sacrificios, pero que al final resultan mínimos respecto a las ventajas que se obtienen al ser parte del esquema, es decir, debo restringir mi libertad en aras de un beneficio colectivo, que en últimas redundara en un beneficio personal. La cooperación social adquiere una validez y se legitima en la medida que al ser equitativa produce beneficios a los miembros que la integran y garantiza que el estar dentro del sistema social de cooperación es más beneficioso que estar fuera de él.

Cuando un grupo de personas acepta las condiciones de la asociación o agrupación conjunta de la que hace parte y que ha determinado una serie de criterios que tienen como consecuencia una limitación de su libertad, los miembros que se han subordinado a estos criterios de manera voluntaria, esperan de parte de los demás miembros que se han favorecido una adhesión equivalente. Esta situación se conseguirá si en la práctica, el modelo de cooperación social es equitativo (*fairness*), es decir, si todos los miembros participantes del modelo se benefician de éste. En caso contrario, una práctica inequitativa (*unfairly*) del modelo consiste en que uno o varios miembros del modelo accedan a los beneficios pero se resistan a realizar la parte que le corresponde: no jugar limpio.

Un modelo de cooperación social equitativo no es restrictivo en la medida que un individuo que hace parte del esquema, puede dejar de cumplir con su parte y aun así seguir obteniendo beneficios ; pero es aquí donde la propuesta de Rawls cobra sentido, pues un individuo que es miembro o hace parte del esquema social de cooperación está obligado, esto es, “constreñido” por un deber de juego limpio que lo compromete a cumplir su parte, dado que es un individuo que se favorece del esquema social no debería aprovecharse de los beneficios sin dar nada a cambio, es decir, un individuo que hace parte del esquema pero no cumple con sus obligaciones se consideraría un “*Free- Rider*” (gorrón social).

Rawls asumirá una serie de condiciones para enmarcar y dar un trasfondo a su principio del juego limpio. Inicialmente asumirá que la obligación de obedecer la ley ocurre en un sistema legal que corresponde al denominado Estado de derecho. De otra parte el orden jurídico estará establecido bajo una Constitución política que garantiza la libertad e igualdad de los ciudadanos. Estos presupuestos sirven como telón de fondo para que Rawls presente el principio del juego limpio como el fundamento del deber de cumplir con las obligaciones legales. En el marco de una Constitución que garantice la justicia para los miembros del esquema de cooperación, Rawls plantea dos casos que son considerados como una paradoja, pero que se disuelven si se aplica el principio del juego limpio.

El primer caso que señala Rawls, es la posición en que se encontraría un ciudadano que debe obedecer una ley que considera injusta. El segundo se refiere a aquellas situaciones en que un ciudadano encuentra que para él es más provechoso desobedecer una ley (no cumplirla) que obedecerla. Para entender cómo Rawls resuelve estos casos, es importante tener en cuenta que él considera que una comunidad política es un ente cooperativo que genera un beneficio común y en el que la mayoría respeta los derechos de las minorías. Una sugerencia para solucionar estos dos casos particulares es a través de un mecanismo democrático como el voto. Para el primer caso, un ciudadano X, debe votar para determinar si una ley A o B debe promulgarse. En el caso que X vote por A y la ley que se promulgue sea la B, X está obligado a acatar la ley aunque considere que es injusta. Esto implica que X acepta la decisión porque lo que está en juego no es su postura política, ni moral, es el acatamiento de una ley bajo un mecanismo, que en la medida que ha sido aceptado por él, es decir que cuenta con su aquiescencia, es legítimo para quienes lo usan.

El voto no determina qué ley es más justa, simplemente opera como un instrumento para resolver una disputa social, similar a un árbitro de fútbol, quien puede equivocarse en la toma de decisiones debido a su condición humana proclive al error, de la máquina que se utiliza como mecanismo de elección no se esperan fallos, solamente que exhiba unos resultados determinados.

El voto como mecanismo democrático para solucionar un conflicto de opiniones entre los ciudadanos no tiene como función garantizar la elección de la ley más justa, su función consiste en dirimir un desacuerdo y sería improcedente adjudicarle a un mecanismo como

éste la potestad de determinar si una ley es justa o no. Para Waldron (2005, p.124),<sup>33</sup> dentro de un sistema democrático existen instrumentos a través de los cuales se establecen “cursos de acción concertados” para resolver posibles desacuerdos entre los ciudadanos. Jugar limpio, dentro de un sistema de cooperación, implica además de beneficiarse y sacrificarse, comprender que existen mecanismos de deliberación consensuados que permiten resolver desavenencias entre los diferentes miembros de la comunidad. A través del voto los integrantes del sistema de cooperación establecen los términos o la manera en que se dará la cooperación -debido a que en esencia todos los miembros estarían de acuerdo en que la cooperación es beneficiosa para todos- el mecanismo del voto surge para resolver cómo funcionara la cooperación. Al interior de un esquema de cooperación social es probable que existan opiniones antagónicas o dispares entre los miembros sobre las condiciones en que se debe dar la cooperación, el propósito del voto es justamente dirimir las posibles desavenencias que se presenten entre los agentes.

El punto central para Rawls, es que en una sociedad pluralista habrán desacuerdos sobre qué leyes debe contener el sistema jurídico. Si alguien considera que una ley es injusta, la pregunta es porqué estaría obligado a cumplirla. La democracia, el voto, responde a esta pregunta, señalando que se debe acatar la norma precisamente porque fue el resultado de un proceso democrático; y este sistema no puede garantizar que las leyes que de él emanan sean siempre justas, o considerados por todos como justas. Lo que puede inferirse aquí es que el deber de cumplir la ley no tiene que ver con quien legisla o con la ley en sí misma. Lo que está en juego es que existe un deber de cumplir con la ley porque de lo contrario no se jugaría limpiamente. Cuando un miembro que hace parte del esquema de cooperación deliberadamente incumple con los compromisos adquiridos con su comunidad, este miembro no está jugando limpio, y esto es porque además de convertirse en un gorrón social, sus acciones afectan de manera directa e indirecta a los miembros de la comunidad.

Cuando un individuo se ve favorecido por los beneficios que ofrece el sistema de cooperación, pero que no cumple con su parte (no realiza sacrificios), entonces no está jugando limpio y se convierte en un gorrón social frente a los demás ciudadanos que si

---

<sup>33</sup> Gargarella, Roberto y Martí, José Luis, “Estudio Preliminar. La filosofía del derecho de Jeremy Waldron: Convivir entre desacuerdos”, en Waldron, J, *Derecho y desacuerdos*, 2005, p.XVIII.

cumplen la ley. El incumplimiento generalizado de la ley por parte de los ciudadanos provocaría que el sistema de cooperación colapsara. Si todos, o la mayoría de los integrantes del esquema, evadieran su compromiso de realizar sacrificios y solamente pretendieran obtener beneficios sería justamente lo opuesto a lo que pretende el principio de juego limpio.

Considero que la forma de interpretar el argumento de Rawls y sus posibles implicaciones es que si no existe una obediencia de la ley (aunque esta sea injusta para una minoría) la organización social se desequilibraría, pues la obediencia de la ley es la base para que el esquema social funcione, de lo contrario la situación sería que cada individuo decidiría que ley es conveniente o no para sí, y con esto seguramente no podría realizarse el establecimiento de una organización social. Imaginemos por un momento que en nuestro esquema de cooperación todos los miembros se convierten en gorriones sociales, el sistema sería inviable debido a que para que éste funcione se precisa de la cooperación de todos o al menos de una gran mayoría de sus miembros.

Cuando un ciudadano se enfrenta a una situación en la que debe acatar una ley que considera injusta, e incluso que sería más provechoso no acatarla, parecería que se enfrenta a una aparente paradoja, es decir, un ciudadano debe considerar porqué puede resultar beneficioso obedecer o cumplir una ley que a su modo de ver resulta injusta. Sin embargo, para Rawls en esta situación lo que hay es un conflicto de deberes. Si un individuo que hace parte del esquema social de cooperación acepta que exista una legislación que provenga de la decisión de la mayoría, está aceptando también la posibilidad de que la mayoría pueda promulgar leyes que él considere injustas, es decir, que la mayoría puede equivocarse. Aquí no hay una paradoja, pues no hay una contradicción cuando se obedece una ley injusta, simplemente se está aceptando que la mayoría de manera legítima establece las leyes.

El hecho de beneficiarse de este esquema de cooperación obliga al individuo a realizar sacrificios y por ende a restringir su libertad en la medida que se beneficia, por lo tanto obedecer una ley injusta es un signo del juego limpio en pro del esquema de cooperación que brinda beneficios. Considerar que una ley sea injusta porque no acoge mis ideas de justicia o porque por un principio personal considero que no sea adecuada es diferente a que una ley vaya en contra de los intereses de una parte de la comunidad y que tenga como

objetivo la utilidad por encima de la justicia.<sup>34</sup> Si esta condición del juego limpio no se cumpliera, el esquema de cooperación sería inaplicable y esto conllevaría a un estado de anarquía, situación que considera Rawls una desventaja para los individuos que hacen parte del esquema.

Ahora bien, es posible que una persona no cumpla con su deber, por ejemplo no pagar los impuestos, pero esto no supondría un problema a menos que sea una situación generalizada. No obstante, una actitud como esta lo que muestra es que el individuo no cumple con su deber de jugar limpio. Este individuo se aprovecha del sistema, pues se beneficia sin contribuir y es lo que se denomina un gorrón social.

En lo que respecta al segundo caso señalado arriba sobre obedecer una ley injusta, Rawls considera que prevalece por encima del principio de utilidad el principio de justicia. Se supone entonces que aun cuando sea posible que no obedecer una ley resulte más provechoso que obedecerla, lo justo aquí es obedecer la ley, puesto que el principio de juego limpio no apunta a un principio de utilidad (la felicidad para el mayor número) sino, de justicia<sup>35</sup> para con los demás ciudadanos. Sin embargo, es necesario determinar que el hecho de que el deber de juego limpio se basa en un principio de justicia, obligara a que no puedan ser legitimadas instituciones injustas que favorezcan a una mayoría (que solo busca su utilidad y no la equidad) en detrimento de una minoría. Como veremos más adelante, en el caso de verse afectada la integridad de un grupo minoritario por la implementación de una ley inicua, los ciudadanos tendrían el derecho y la obligación de usar formas de resistencia como la desobediencia civil para reformarla.

La obligación legal que está sustentada en el principio del juego limpio, implica obedecer una ley, incluso cuando haga parte de una minoría a la cual obedecer una ley en particular no resulte provechoso. La obligación de cumplir y obedecer la ley está relacionada con el

---

<sup>34</sup> Aquí podría sugerirse a modo de ejemplo la implementación de un impuesto que favorece a un sector específico de la comunidad y por lo tanto no redundaría en un beneficio para todos los miembros que componen el sistema de cooperación.

<sup>35</sup> La equidad es un elemento fundamental para comprender el concepto de justicia al que se refiere Rawls y en particular para el deber del juego limpio. Rawls señala lo siguiente: “La cuestión de la equidad surge cuando personas libres que carecen de autoridad las unas sobre las otras se embarcan en una actividad conjunta y establecen o reconocen entre ellas las reglas que definen esa actividad y que determinan las respectivas cuotas en los beneficios y cargas.”(Rawls, 1999b, p.143)

compromiso que se adquiere con los otros ciudadanos que hacen parte del sistema de cooperación.

Para dar respuesta a porqué resultaría racional someterse a un sistema que presenta los dos casos antes citados, Rawls propone los siguientes argumentos:

1. Dificilmente existirá un sistema donde estemos de acuerdo con todas las leyes aprobadas en ese sistema. Es improbable que un sistema garantice que las leyes que consideramos adecuadas siempre sean aprobadas.
2. No es realizable un sistema en el que se aprueben leyes y que todos los ciudadanos estén de acuerdo. Siempre existirá una minoría que esté en desacuerdo, por lo tanto, un sistema en el que se garantice que todos estarán de acuerdo con las leyes que se proclamen, es poco probable.

Rawls trata de dar cuenta de una posible objeción que se le puede hacer y qué deben hacer los ciudadanos frente a una norma o una ley que es abierta y claramente injusta, como, por ejemplo, un sistema legal que prescribe la segregación racial. Rawls considera varios elementos que deberían tenerse en cuenta para justificar un posible desatamiento de la ley.-esto para el caso en que una ley permitiera que los intereses de una minoría se vieses afectados-. Para una circunstancia como esta es necesario considerar los siguientes factores:

1. Si la Constitución permite o no reversar la ley.
2. La gravedad de la ley promulgada.
3. Si existe intencionalidad por parte de la mayoría para perjudicar a la minoría al promulgar la ley (y si a partir de esto se pueden predecir este tipo de acciones por parte de la mayoría).
4. La posibilidad de derogar la ley.

Si al sopesar estos elementos y agotando las vías constitucionales, una minoría considera que una mayoría de forma deliberada, promulga leyes para socavar sus intereses, entonces, ésta minoría (social o religiosa) no está obligada a obedecer la ley bajo el principio del juego limpio. Esto último supone la posibilidad de la desobediencia civil como alternativa y

así comprender la motivación de los miembros de una comunidad para el no cumplimiento de una ley que resulta inicua para una minoría.

Hasta aquí se han expuesto los principales argumentos a favor de la tesis del juego limpio defendida por Rawls y que supone una alternativa para responder a la pregunta sobre el sustento de la obligación moral. En este caso, lo que sostiene Rawls es que al ser miembro de un sistema de cooperación un agente se siente obligado a obedecer las normas por un compromiso adquirido con los demás miembros del esquema, compromiso este que supone un beneficio para todos los integrantes. Es importante resaltar que el juego limpio involucra un saber hacer<sup>36</sup> que permite a un agente sentirse comprometido con el bienestar del otro, esto es de suma importancia, debido a que, al ser el juego limpio un deber que nos lleva a cumplir con una ley o norma, ésta se cumple fundamentalmente pensando en el compromiso y el bienestar para con el otro.

En una sociedad entendida como un sistema de cooperación justo éste lo será en la medida que logre garantizar la equidad y el pluralismo, éste último entendido como la capacidad que tienen los agentes de perseguir sus propios planes de vida, desde la base de un sentido de la justicia. Recordemos que en “la posición original” Rawls revela un escenario hipotético, en el cual los hombres, como seres racionales, resuelven asociarse para procurar solventar diversas necesidades, cumplir variados fines y lograr alcanzar la justicia.

En la posición original se distinguen dos principios:

(...) el primero exige igualdad en la repartición de derechos y deberes básicos, mientras que el segundo mantiene que las desigualdades sociales y económicas, por ejemplo las desigualdades de riqueza y autoridad, sólo son justas si producen beneficios compensadores para todos y, en particular, para los miembros menos aventajados de la sociedad. (Rawls, 1997, p.27).

Los hombres como seres racionales, procuran encaminar su vida para la consecución de sus intereses, sin embargo, para Rawls también los hombres son razonables, esto es, tienen la capacidad de reconocer intuitivamente que maneras de cooperación resultan justas y cuáles no. “Así como cada persona tiene que decidir mediante la reflexión racional lo que

---

<sup>36</sup> Sobre considerar que el juego limpio es un saber hacer, Rawls señala: “Por esta razón se habla del sentido del juego limpio: actuar limpia o equitativamente (*fairly*) requiere más que el simple ser capaz de seguir reglas; uno diría que lo que es limpio o equitativo (*fair*) a menudo tiene que ser sentido o percibido.” (Rawls, 1999b, p.145)

constituye su bien, esto es el sistema de fines que para él es racional perseguir, del mismo modo, un grupo de personas tienen que decidir de una vez y para siempre lo que para ellas significará lo justo o injusto. La elección que los hombres racionales harían en esta situación hipotética de igual libertad determina los principios de justicia” (Rawls, 1997, p.24-25).

En este orden de ideas, la propuesta de Rawls apunta a la formación de individuos autónomos y que dentro de la autonomía tienen como sustento la capacidad de desarrollar un sentido de la justicia, que consiste -como se ha venido mostrando- en agentes que asumen el principio del juego limpio.

Con base en lo anterior, la siguiente sección procura mostrar una alternativa que otorgue una solución plausible al problema señalado por Gutmann y que refiere a la imposibilidad práctica de generar o promover la autonomía desde la escuela, en particular a partir de la formación ciudadana. A partir de esto, el propósito es evidenciar el potencial que tendría el juego limpio como un factor que promueva el desarrollo no solamente de la autonomía en los estudiantes, sino también mostrar la manera en que puede ser compatible el sentido de la justicia con la ética del cuidado y, en consecuencia, tomarse el juego limpio como el propósito de la educación ciudadana.

## **V. El juego limpio y las competencias ciudadanas.**

Visto en retrospectiva, este texto ha comenzado ofreciendo una visión de la educación democrática teniendo como referente a Amy Gutmann. El enfoque de Gutmann es un término medio entre la visión tradicional-conservadora sobre la formación ciudadana a cargo del estado y una visión liberal que considera que el estado debe mantener una posición neutral en cuanto a la formación moral de los futuros ciudadanos. En lo que sigue, trataré de mostrar que el juego limpio debería ser un principio central para la educación democrática que, primero, es configurador de las competencias ciudadanas (cognitivas y emocionales) y segundo apunta hacia la formación de la autonomía en los ciudadanos.

A primera vista, la principal función de la formación ciudadana consiste en cultivar a los niños como futuros ciudadanos, en temas que hacen parte fundamental de la educación

cívica. Esta función puede evidenciarse a través del desarrollo moral que adquieren los agentes envueltos en la formación ciudadana, a través de la comprensión y el desarrollo de valores como la solidaridad o el bien común.

En secciones anteriores, se han señalado de manera breve algunas de las competencias ciudadanas básicas que componen la propuesta de formación ciudadana adoptada por el Ministerio de Educación en Colombia. Resulta importante advertir cómo el juego limpio guarda una conexión con elementos descritos por las competencias ciudadanas. Tomemos el caso de las competencias cognitivas, en concreto “la habilidad para tomar diversas perspectivas o, en otras palabras, para ponerse mentalmente en la posición del otro.” (Ruiz y Chau, 2005, p.22). Esta capacidad del agente resulta conectada al juego limpio, pues en ésta, se contempla que los miembros de un sistema de cooperación deben tener en consideración al momento de formular un juicio, un criterio en el que se reconoce al otro como una persona con sentimientos y actitudes análogas a las de uno mismo. Esto hace que el agente procure no solamente satisfacer sus propios intereses, sino que tiene en cuenta las necesidades de los demás. El interés por el otro deviene en un sacrificio del agente que puede consistir en un constreñimiento de su propia libertad que busca el beneficio colectivo. Esto es una muestra del reconocimiento del otro y con esto una implicación para el agente en torno a la toma de sus decisiones y elaboraciones de juicios morales.

Como se ha mencionado en páginas anteriores, una de las propuestas asociadas al juego limpio es la necesidad de la deliberación de los agentes en los procesos de construcción de ciudadanía; este factor es muy importante y se encuentra vinculado a la autonomía del agente. La deliberación requiere de sujetos que estén dispuestos a dar razones y a responder a las razones de los otros y por tanto requieren del desarrollo de un pensamiento crítico<sup>37</sup>, que es una de las competencias cognitivas más importantes dentro de la formación basada en competencias ciudadanas. Los individuos que hacen parte de un esquema de cooperación deliberan sobre aquello que más les conviene como colectivo, y a partir de esta deliberación, se toman decisiones que posteriormente se acatan, pero es justamente a partir

---

<sup>37</sup> (Ruiz y Chau, 2005, p.23).

de la deliberación y el consenso<sup>38</sup> que los miembros se consideran legisladores y a su vez legislados por normas que nacen de sí mismos y por lo tanto no son impuestas. Además, en el programa de la formación de competencias ciudadanas, las competencias emocionales suponen un complemento fundamental para su desarrollo. Al interior del juego limpio, el otro no es entendido solamente como un miembro más del esquema social de cooperación, sino que el reconocimiento del otro supone sentimientos morales que se desarrollan en el agente. Para Rawls (1999b) es importante mostrar que “admitir el deber de juego limpio forma parte necesaria del criterio para reconocer a otro como una persona con intereses y sentimientos similares a los de uno mismo” (p.147). Este criterio que se considera aquí como un aspecto importante de la formación ciudadana, está íntimamente ligado a lo que Rawls denomina el sentido de justicia. Éste sentido caracteriza a los agentes morales y supone una capacidad para identificar y admitir determinados principios que encaminen su conducta. El sentido de justicia promueve entre los participantes de un sistema de cooperación sentimientos empáticos, como bien lo señala Rawls (1997):

(...) si los que se hallan comprometidos en un sistema de cooperación social actúan de modo regular, con el propósito evidente de mantener sus justas normas, entre ellos tienden a desarrollarse lazos de amistad y de confianza mutua, lo que les une al esquema cada vez más sólidamente. (p.425)

En este pasaje, Rawls sugiere que hay una conexión entre el sentido de la justicia y la presencia en los individuos de “actitudes naturales” como la confianza y la amistad, que derivan posteriormente en el desarrollo de “sentimientos morales” en los agentes en relación con los demás. Rawls, destaca cómo el compromiso que tienen los miembros de un esquema social de cooperación se puede ver reflejado en “sentimientos morales” que se manifiestan a través -por ejemplo- de la culpa que puede experimentar uno de los miembros al traicionar la confianza que han depositado en él los demás al no cumplir con sus

---

<sup>38</sup> Si bien el consenso resulta un insumo importante para el juego limpio, también lo es el disenso, debido a que en medio del desarrollo de la deliberación puede llegarse a tomar decisiones que pueden ir en contravía de los intereses y creencias de algunos de los participantes del esquema de cooperación, ésta situación revela la importancia de reconocer que el juego limpio implica la aceptación de consecuencias que pueden resultar a primera vista no conforme a los propios intereses, pero que sin embargo, redundan en beneficios que corresponden a un bienestar general para los demás miembros del esquema, esto último es en parte lo que representa el sentido de justicia.

obligaciones y también de manera contraria, la indignación que puede experimentar quien resulta afectado por las acciones de otro. Estas expresiones de culpa o indignación demuestran que el sentido de justicia desarrolla en los agentes una capacidad moral.

Puede observarse que el juego limpio involucra mi corresponsabilidad<sup>39</sup> al ser miembro del esquema y por lo tanto mi compromiso con los demás miembros, compromiso que está ligado con el reconocimiento de los otros como personas. Reconocer al otro y su condición de persona, conlleva tener la capacidad de admitir la diversidad al interior de un sistema social, “la aceptación del deber de juego limpio por parte de quienes participan en una práctica común es un reflejo en cada persona del reconocimiento de las aspiraciones e intereses de los otros por realizarse mediante su actividad común.” (Rawls, 1999b, p.147).

El juego limpio implica para sus miembros considerar y reconocer al otro como una persona que posee visiones y posiciones diferentes a la propia, respecto a la vida, a la sociedad y demás matices que rodean a un individuo, por esto resulta importante recalcar el papel del “otro” como persona en la construcción de un sistema de cooperación social. Es significativo subrayar que el agente contemple la posibilidad de que la decisión tomada por el grupo no coincida con lo que para él es lo justo o bueno. Esto tiene límites, en cuanto que las decisiones de las mayorías no pueden ir en contravía de los derechos fundamentales de las minorías. En este sentido, es esencial que los educandos reconozcan cuándo sus derechos fundamentales y los de otros están siendo vulnerados y respondan a ello.

La propuesta de Rawls tiene como sustento la ausencia de actitudes que estén motivadas únicamente por el interés propio, esto es, la posibilidad de generar en el individuo que es miembro de un modelo social de cooperación (la escuela, por ejemplo) una superación de su egoísmo racional y que implica que el agente considere que jugar limpio es la mejor opción frente a la posibilidad de incumplir las normas.<sup>40</sup> En *justicia como equidad*, Rawls (1999b) se refiere al autointerés como una posible conducta de los miembros que hacen

---

<sup>39</sup> La corresponsabilidad aquí es entendida como la manera en que los miembros que pertenecen al esquema de cooperación adquieren una obligación y un compromiso para con los demás miembros.

<sup>40</sup> Este sería el caso del gorrón social (*free rider*) este agente se sirve de los beneficios que surgen del sacrificio de los demás miembros de la comunidad, pero él a su vez no realiza ningún sacrificio o aporte a la comunidad de la cual se beneficia.

parte de un sistema social de cooperación y que debe ser restringida por el deber del juego limpio. Esta restricción surge del compromiso que tienen los miembros para sí y con los demás.

Como cualquier otro deber moral, el de juego limpio implica en casos concretos una restricción del autointerés; llegado el caso, impone conductas por las que un egoísta racional estrictamente definido no se decidiría. Así pues, aunque la justicia no exige a nadie sacrificar sus intereses en aquella posición original y en aquel procedimiento mediante el cual se proponen y reconocen los principios de justicia, puede ocurrir que, en situaciones particulares que surgen en el contexto de embarcarse en una práctica, el deber de juego limpio a menudo contraría sus intereses en el sentido de que se le exigirá renunciar a ventajas particulares que las peculiaridades de sus circunstancias podrían permitirle tomarse. Nada de sorprendente hay, por supuesto, en esto. Es simplemente la consecuencia del firme compromiso que puede suponerse que las partes han adoptado o habrían adoptado en la posición original, junto con el hecho de que han participado en una práctica que consideran equitativa y han aceptado sus beneficios. (p.139)

Superar el autointerés de los agentes es a lo que apunta el juego limpio, pues su efectivo cumplimiento exige que los ciudadanos interioricen como un deber respetar las reglas de juego y cumplir con las exigencias de la cooperación; un deber que nace de su propia reflexión, que lo remite a su compromiso no con la norma o la ley, sino con los otros. Para Rawls, los agentes morales, al mismo tiempo que velan por sus intereses, tienen un sentido de la justicia que está a la base de sentimientos morales como la indignación, la culpa, el resentimiento, la simpatía y la gratitud, sentimientos que son formados a través de procesos de socialización<sup>41</sup>. Con ello, Rawls parece sugerir que a través de la educación, el sentido de la justicia adquiere una dimensión donde el ciudadano puede alcanzar una autorregulación de su interés propio.

Frente a los principios de la formación ciudadana defendidos por Gutmann, como son el de no represión y el de la no exclusión, siguiendo a Rawls, considero que en una educación

---

<sup>41</sup> Debe aclararse que la socialización entendida como proceso supone la transmisión de manera no intencional de actitudes o costumbres que el agente incorpora por ejemplo, desde sus relaciones familiares. De otra parte la educación es entendida como un proceso intencional en el que se procura transmitir conocimientos y valores determinados socialmente. Para un mayor acercamiento al concepto de socialización y su relación con la educación ver: Durkheim, E. (Ortiz García, A. Trad.) (1976). *Educación como socialización*. Salamanca: Sígueme.

democrática también se debe apuntar a la formación de un ciudadano autónomo. Este concepto de la autonomía es un reto, una tarea ineludible. Como se había mencionado líneas atrás, este término contemplado en la noción de competencias ciudadanas resulta de alguna manera de la síntesis de dos nociones éticas: la justicia y la ética del cuidado, que en la formación de competencias ciudadanas encuentran una combinación que permite una complementación dando así cabida no solo a la parte cognitiva del agente sino al contexto que lo rodea.

En contraste a aquellos que ponen en el centro de la formación ciudadana el desarrollo de la autonomía, Amy Gutmann defiende la tesis de que resulta ingenuo pensar que este es un principio que se pueda realizar en la escuela, pues éste supera las capacidades cognitivas y emotivas que los niños en promedio pueden alcanzar o adquirir en ella. Para superar este escollo propuesto por Gutmann, el juego limpio debe poder dar cuenta de cómo un ciudadano a través de este principio puede llegar a obtener la autonomía. Sin embargo, antes de mostrar las conexiones entre el juego limpio y la autonomía, es oportuno volver a las nociones éticas contempladas en las competencias ciudadanas en la que confluyen la justicia y la ética del cuidado. Este *recordaris* nos permite considerar si estas nociones permiten que los futuros ciudadanos sean autónomos.

Para el caso de la justicia y que tiene como referente teórico la propuesta de Kohlberg sobre el juicio moral, una primera objeción es que la autonomía del sujeto se restringe a su fuero interno de un modo tal que el agente que hace parte del proceso de formación ciudadana, y que está en la fase seis (nivel posconvencional), no reconoce los intereses de los otros. Kohlberg supone que es posible desarrollar y alcanzar el nivel posconvencional en la escuela. Recordemos que en la etapa seis del nivel posconvencional Kohlberg muestra el perfeccionamiento en el agente de juicios universales y con esto la posibilidad de desarrollar la autonomía en los niños. En este nivel, Kohlberg supone un paso en el que la autonomía va de lo meramente individual a la cooperación social y de esto se deriva un sentido de obligación y respeto por la norma. Para que este sentido por la obligación se

logre, es necesario que el agente se reconozca como miembro activo de la comunidad a la que pertenece y a la vez considere y trate a los demás miembros como iguales.<sup>42</sup>

Ciertamente, para Gutmann es una imposibilidad de orden práctico y empírico demostrar que es posible alcanzar el nivel posconvencional a través de la formación en la escuela; sin embargo, de esto no se sigue que se pueda desechar la posibilidad de alcanzar la autonomía en la escuela simplemente porque no existe una validación empírica.

Para controvertir la imposibilidad de la formación de la autonomía en la escuela, puede acudir al libro del profesor alemán Georg Lind: *La moral puede enseñarse: manual teórico-práctico de la formación moral y democrática*. Este texto provee una propuesta teórico-práctica para desarrollar y enseñar capacidades morales en las escuelas. Para implementar su trabajo, Lind toma como punto de partida los estudios de Lawrence Kohlberg y la metodología de los dilemas morales<sup>43</sup>.

Para Lind es importante el rol de la escuela, y propone un método para la enseñanza y desarrollo de las “competencias morales y democráticas”. Una de las propuestas que hace Lind es el Test del Juicio Moral.<sup>44</sup> A través de éste es posible “medir la capacidad moral” de un agente a través de dilemas morales. El test consiste en enfrentar a un individuo a un par de historias que encierran un dilema moral. El individuo debe evaluar si las decisiones de los personajes involucrados en el dilema son correctas o incorrectas, esto muestra los “compromisos” del sujeto con cuestiones abordadas en los dilemas. De otra parte el sujeto que participa del test debe juzgar si son aceptables o no una serie de seis argumentos a favor y en contra de la solución al dilema. Lo que se pretende a través del test es evaluar la competencia moral mediante un indicador denominado Índice C<sup>45</sup> Lind (1999) advierte que el test “proporciona varias medidas de los aspectos cognitivos y afectivos del

---

<sup>42</sup> “La perspectiva postconvencional es, pues, *prioritaria a la sociedad*; es la perspectiva de un *individuo que se ha comprometido moralmente o que mantiene los niveles en los que debe de estar basada una sociedad buena y justa*. Es esta una perspectiva por la que (1) una sociedad particular o un conjunto de prácticas sociales se deben de juzgar y (2) una persona puede, de forma racional, comprometerse con la sociedad.” (Kohlberg, 1992, p.191).

<sup>43</sup> En su portal web: <http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/home-sp.htm> Lind ofrece una breve explicación de *El método de Konstanz para la discusión dilemas [Konstanzer Methode der Dilemma-Diskussion KMDD]*

<sup>44</sup> (Lind, 2011, p.31)

<sup>45</sup> “El principal índice del Test de Juicio Moral (MJT), llamado el Índice C, mide la capacidad de una persona de juzgar los argumentos de otros con relación a los estándares morales que ellos han aceptado como válidos para ellos.” (Lind, 1999)

comportamiento del juicio moral” (p.32) Los sujetos que obtienen una calificación alta acorde al Índice C, muestran una consistencia moral<sup>46</sup>, es decir, son sujetos capaces de considerar que los argumentos de los demás no deben estar en concordancia con los suyos, así el sujeto evalúa la validez de los argumentos, no por su afinidad con sus propias opiniones, sino por la calidad moral de los mismos. Esta situación puede llevarnos a considerar que un sujeto que muestre una consistencia moral es decididamente un sujeto que juega limpio, en el sentido que tiene la capacidad de considerar como válidos los argumentos de los demás, aun cuando estos vayan en contravía de sus propios intereses y opiniones.

De otra parte, Lind insiste en la importancia y necesidad de la educación para desarrollar y fortalecer lo que él denomina “competencia moral y democrática”:

Las competencias o capacidades democráticas, al igual que otras competencias, no se limitan ni son idénticas al conocimiento consciente, esto es, al conocimiento sobre el cual podemos discutir. Por el contrario, para ser eficaces, las competencias democráticas deben estar arraigadas en una estructura cognitiva inconsciente. Así, por un lado, podemos creer que somos más democráticamente competentes de lo que en realidad somos. *Creemos* que estamos comprometidos con nuestras opiniones e intereses, y que en verdad escuchamos a otros, pero de hecho, tal vez nos quedamos callados cuando deberíamos hablar, y le volvemos la espalda a gente que no comparte nuestro punto de vista. (...) Las competencias morales y democráticas no son innatas, ni se inculcan a los niños mediante la fuerza de la sociedad. La evidencia disponible sugiere, más bien: (a) que en lo profundo de sus corazones, la mayoría de las personas, sino todas, creen en el ideal moral de la democracia y quieren vivir de acuerdo al mismo; (b) que a menudo se enfrentan a una tarea formidable, cuando las limitaciones de tiempo, las fuerzas sociales u otros factores chocan con ese ideal; y (c) que es más probable que puedan superar esas dificultades si han aprendido a resolver conflictos mediante la libre deliberación y comunicación con oponentes. En apretado resumen, esta es nuestra “teoría educativa” del desarrollo moral y democrático. (...) Esta teoría implica que lo que promueve las habilidades o competencias democráticas no es tan sólo la cantidad de educación, sino más bien su calidad. Para que sea efectiva, la educación debe proporcionar oportunidades para que los jóvenes asuman responsabilidades, así como estimular y guiar sus reflexiones. (Lind, 2011, p.29-34)

Lind proporciona un método que permite establecer el desempeño moral de un agente que puede ser empleado además para formar estudiantes con altas capacidades morales y así

---

<sup>46</sup> (Lind, 2011. p.33)

favorecer el desarrollo de la autonomía; además que reafirma la necesidad que sea la escuela el vehículo a través del cual los estudiantes adquieran y desarrollen capacidades para la convivencia democrática. De hecho, lo que esto implica es una búsqueda mucho más exhaustiva de un principio que pueda llevar al agente a desarrollar la autonomía. Considerar que el juego limpio pueda cumplir con este propósito es por lo menos una propuesta sensata.

Para muchos, la educación moral y la posibilidad de alcanzar la autonomía a través de la formación en la escuela es más que una posibilidad, es también una obligación y propósito de la educación. Felix Santolaria (1995) señala que:

(...) la educación moral debería contemplar no solo la construcción ética, sino el desarrollo de hábitos morales adecuados y el cultivo de la vida emocional y sentimental del educando. Buscando una intervención educativa que afectara a la personalidad global del sujeto, que comprometiera su capacidad de pensar, de sentir y de actuar. (p.146)

Esta intervención de la escuela en el sujeto no puede convertirse en un ejercicio de adoctrinamiento donde los agentes asuman los conceptos y normas de manera irreflexiva, lo que debe pretender y promover la escuela es el desarrollo de un pensamiento crítico en donde:

(...) la persona moral ha de ser capaz de utilizar esos principios de valor con entera libertad, capacidad crítica y creatividad para lograr la construcción de un modo de vida justo y feliz, en el interior de las condiciones que le impone sus sociedad y su cultura. (...) la educación moral no es el mero desarrollo de la forma moral, sino el desarrollo de la forma y simultáneamente el aprendizaje crítico del contenido. (Santolaria, F. y Jordán, J. A., 1995, p.160).

Como podemos observar, el fin de la educación que pretende desarrollar en los estudiantes la capacidad de autonomía, debe considerar que los agentes cuestionen las normas, pues es a partir de esta reflexión crítica que los sujetos pueden interiorizarlas y consiguientemente comprender que existen buenas razones para aceptar éstas reglas, descubriendo así la importancia del respeto y la reciprocidad al interior de una comunidad. Es en este sentido puede seguirse que el juego limpio está ligado a la justicia a través de la reciprocidad.

Hasta aquí se ha subrayado con anterioridad la manera en que el juego limpio se conecta con la justicia y el desarrollo de la autonomía en los estudiantes, a partir de esto debe considerarse de qué forma se vincula la ética del cuidado con el principio del juego limpio.

La ética del cuidado se ha incorporado a las competencias ciudadanas para incluir a la compasión, como un elemento fundamental en la formación ciudadana, y que un excesivo énfasis en la justicia y la autonomía deja en un segundo plano. Ser justo y autónomo es una muestra del alcance del nivel posconvencional en un agente, pero también debe considerarse la responsabilidad por el otro a través de la compasión, cuando un agente formula un juicio moral.

Aunque lo que está de manifiesto en las competencias ciudadanas es que no es suficiente desarrollar el sentido de justicia en los estudiantes y por esto es necesario la noción de la ética del cuidado sobre la compasión y la empatía, también es posible cuestionar los alcances de este planteamiento. Es válido señalar que el juicio moral, además del elemento cognitivo, debe incorporar sentimientos como la compasión y la simpatía. Sin embargo, es importante advertir que hay momentos en que el cumplimiento de una norma dentro de un esquema de cooperación en general justo, puede ir en contravía de mi sentimiento de compasión hacia personas cuyos intereses pueden verse lesionados, por la aplicación de dicha norma.<sup>47</sup>

Puede darse un escenario antagónico entre los principios establecidos por una comunidad y el cuidado por el otro, podría surgir entonces una situación en la que la justicia y la compasión pueden estar en contravía. Centrarse en el contexto y la singularidad de las relaciones hace inviable la posibilidad de generalizar sobre los juicios morales frente a circunstancias diversas. A través del juego limpio se podría tratar de manera más apropiada el accionar sin descuidar la importancia del contexto y la compasión por el otro, puesto que el deber de un agente por cumplir la norma estaría vinculado al respeto por el otro pero no

---

<sup>47</sup> En algunos casos los alumnos de colegios, consideran que en el caso eventual de enfrentarse a una sanción contenida en el manual de convivencia de la institución (por infligir una norma) o delatar a un compañero de clase, optan por la sanción. Esta actitud muestra como la empatía o a compasión pueden suponer un enfrentamiento con el acatamiento de la norma.

podría soslayar el hecho de unos acuerdos realizados que corresponden a obligaciones con los demás miembros de una comunidad determinada.

La tarea, entonces, es desentrañar de qué forma el juego limpio puede satisfacer ambas exigencias éticas, las de la solidaridad y las de la justicia, sin dejar de lado la autonomía del agente. Atendiendo a esto último, la motivación que subyace es descubrir cómo a través de la implementación del juego limpio en la escuela, se puede motivar en el estudiante el interés por la ciudadanía. En su gran mayoría, las escuelas toman como punto de partida para la formación en convivencia, normas construidas e implementadas desde escenarios externos a ésta. Esta situación merece ser discutida a la luz de lo que pretende el deber del juego limpio, y es que el agente reconozca que las normas que regulan sus comportamientos y conductas pueden provenir de sí mismo, de su deliberación. La sociedad que se sustenta en la libertad de sus ciudadanos supone que pueden existir desacuerdos, y para resolverlos el camino de la deliberación resulta ser el más pertinente, dado que, es a través de la deliberación que las personas pueden exponer sus experiencias y al compartirlas pueden aprender de ellas y llegar a mejores decisiones. La deliberación consiste entonces en desarrollar un carácter en el que se tengan en cuenta los derechos, necesidades e intereses de los demás, en temas sustanciales, como la justicia. A partir de esto la deliberación lleva al agente de una posición egoísta, a una que involucra no solo su bienestar sino el de los demás.

Resulta pertinente cuando se intenta responder a la cuestión de cómo encaminar el desarrollo de la autonomía en los estudiantes, partir de la necesidad de una educación democrática orientada a involucrar a los alumnos con el conocimiento y reflexión política a partir de ejercicios democráticos, como por ejemplo, la construcción del gobierno escolar en las escuelas. De otro lado, involucrar a los estudiantes en la toma de decisiones dentro de un sistema escolar democrático potencializa e impulsa la autonomía en los agentes escolares. En algunas escuelas el antiguo manual de convivencia ha cambiado su forma y fondo, ahora se habla de pactos de convivencia, en este caso la aplicación de un procedimiento democrático para establecer una regla de convivencia, puede convertirse en una oportunidad muy valiosa para que los estudiantes entiendan lo que significa ser

artífices, ser autores de una regla que a continuación ellos mismos van a cumplir. Al mismo tiempo, el hecho de que una regla sea democrática puede usarse como una motivación para que el estudiante la cumpla en cuanto se le puede mostrar que él mismo ha estado de acuerdo con ella, pues parte de su deliberación. En este sentido, se le puede mostrar al estudiante que, al no cumplir con una norma o regla Democrática él se estaría contradiciendo consigo mismo.<sup>48</sup>

A través del juego limpio se puede vincular un elemento práctico y tangible –como sería la construcción e implementación de una estructura democrática en las escuelas que provea a los estudiantes de herramientas que puedan incorporarse al interior de la práctica educativa de manera que el ejercicio no sea puramente conceptual sino práctico- con un argumento de carácter filosófico (conceptual) en el que los estudiantes, a través de la deliberación y posterior interiorización, descubran que el juego limpio contribuye a su desarrollo como agentes autónomos. La participación en la construcción de las normas y el conocimiento de las mismas estimula en los estudiantes una obligación que tiene que ver con la autonomía, orientada no solamente a seguir las reglas (jugar limpio) y que han sido el resultado de un proceso democrático y deliberativo, sino también a que exista un compromiso frente a los demás.

Éste último aspecto supone que la autonomía implica la autolegislación, donde el sujeto es el artífice de la ley moral. A este respecto, Rainer Forst (1998) nos ofrece una definición de lo que es un agente autónomo que nos ayuda a entender en qué sentido un agente se determina a sí mismo y relaciona con los demás:

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).

---

<sup>48</sup> Plantear que los denominados pactos de convivencia involucren posiciones y observaciones de los estudiantes, supone que son ellos mismos quienes consideran qué actitudes deben ser reguladas a partir de normas específicas indicadas en dicho pacto. Por ejemplo, si los estudiantes han acordado el buen uso de las instalaciones del colegio, la indiferencia o ausencia de sanción social frente a una acción vandálica, supondría una contradicción frente a la norma que ha sido establecida desde el consenso de la comunidad educativa.

En la última línea de este pasaje, Forst señala la importancia de tener en consideración que uno de los aspectos más relevantes de la autonomía es la responsabilidad que tiene un agente para con los otros, de esto se desprende que un agente autónomo es aquel en el que la toma de decisiones está implícito él mismo y su reflexión personal, pero también el “otro”. Por lo tanto, un agente autónomo es un agente que tiene consciencia de las consecuencias de sus acciones tanto para sí mismo como para los demás.

Forst señala que con el fin de entender el alcance de la autonomía, es necesario distinguir cinco formas o concepciones en que ésta se expresa. Esta categorización resulta importante para tener una mejor comprensión de lo que supone la autonomía. Usualmente, la autonomía refiere a la capacidad de un agente para autolegislarse -contrario a lo que supondría la heteronomía- por lo que solemos referirnos a la capacidad que tiene un individuo para regular su conducta a partir de normas que surgen de sí mismo. Forst realiza una categorización de la noción de autonomía y las relaciona con un contexto particular: la autonomía moral como una *capacidad* que posee un agente para actuar “en base a razones moralmente justificables, en los casos en que las acciones de uno afectan moralmente a otros agentes.” (Forst, 1998, p.33) En este primer escenario, los agentes que poseen autonomía moral darán cuenta de sus acciones a los demás, es decir, la justificación de sus acciones está determinada por la “comunidad de todas las personas morales” lo que implica que el respeto por el otro no está determinado por coincidencias en términos de cultura o nacionalidad, sino porque es el contexto moral en que todos merecen respeto por su condición humana. Para situarnos en el contexto escolar, una de las premisas del sistema educativo es que cada uno de los agentes que hacen parte del proceso educativo son sujetos de derechos y también de deberes, lo que implica que existan relaciones de mutuo respeto en relación a los diversos procesos que se llevan en la escuela.

El siguiente contexto al que nos acerca Forst es a la autonomía ética, donde el agente *decide* lo que es relevante para sí mismo, aquello que, basado en sus propias razones, considera importante para crear y vivir su vida. Al respecto Forst (1998) escribe:

Una persona 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 -como la persona

que ha sido, como la que es vista, como la que quiere verse y ser vista en el presente y en el futuro: la reflexión ética es retrospectiva y prospectiva a la vez. (p.34)

Este contexto de la autonomía ética es importante porque indica un camino que para las escuelas puede resultar espinoso, pero que sin embargo, es relevante en la actividad pedagógica, no se trata de configurar currículos que pretendan establecer qué tipo de vida deben o no llevar los estudiantes, pero si invitar a la reflexión profunda sobre la importancia de preguntas como: ¿Qué es lo mejor para mí? o ¿Qué tipo de vida quiero vivir? Resolver este tipo de preguntas es una responsabilidad del individuo pero al mismo tiempo debe tener en cuenta a los demás, pues a través de ello puede tener una respuesta más enriquecida y aterrizada a las circunstancias en que el sujeto vive.

Para Forst, existen dos concepciones de la denominada autonomía ética: de primer y segundo orden. Las concepciones de primer orden versan sobre “la forma y contenido de la vida buena” y las concepciones de segundo orden “permite que uno viva de acuerdo con una u otra concepción de primer orden.” (1998, p.35). Esta distinción<sup>49</sup> que se realiza para diferenciar la autonomía ética es importante para comprender el siguiente contexto: la autonomía legal, que determina que los agentes no deben ser obligados a vivir conforme a una doctrina ética de primer orden y que, por lo tanto, debe respetarse la opción de vida que escoge una persona en concordancia con sus preceptos éticos. Cualquier regulación que se de en la escuela para mantener la convivencia, debe evitar a toda costa atribuir a la fuerza ciertas concepciones de buena vida; pero al mismo tiempo, estas normas también deben indicar que hay ciertas formas de vida que son moralmente inaceptables en una sociedad democrática. Así por ejemplo, no son aceptables concepciones de buena vida que promuevan el racismo, el sexismo y en general cualquier tipo de discriminación. Esto quiere decir que ninguna comunidad ética debe imponer a sus miembros vivir una concepción de primer orden específica.

---

<sup>49</sup> Esta distinción se funda en la posibilidad que tiene un agente en optar por un tipo de vida contenido en la ética de primer orden, es decir, en la autodeterminación para escoger que tipo de vida desea llevar. Esto implica que un agente podría decidir llevar una vida que para la mayoría resulte poco favorable y aun así debería respetarse su escogencia.

La autonomía legal supone un cumplimiento de las leyes por parte de los agentes, porque estos consideran que existen buenas razones para hacerlo, es decir, el compromiso en el acatamiento de la norma facilita la cooperación social. En el ámbito de la educación, esto implica que las escuelas deben garantizar los espacios de reflexión y deliberación de los agentes para que estos puedan llegar a conclusiones sobre el tipo de vida que desean vivir por ser la más valiosa y ajustada a un límite que Forst denomina “razonable”.<sup>50</sup>

Si la autonomía legal indicaba la responsabilidad de un agente frente a la ley, la autonomía política hace referencia a la responsabilidad que tiene un agente -un ciudadano- en la participación colectiva de la construcción de las leyes. Este contexto que va ligado con el anterior -el de la autonomía legal- sitúa al agente no solo como un receptor de las leyes sino como el creador de las mismas. En las escuelas públicas colombianas el gobierno escolar es uno de los instrumentos donde puede ilustrarse tanto la autonomía legal como la autonomía política, pues son los diferentes actores del proceso educativo quienes tienen la responsabilidad de ser autores de las normas y de las cuales serán, como consecuencia, responsables de su cumplimiento, por lo tanto las decisiones son tomadas de manera conjunta así como su correspondiente aplicación. Esta construcción colectiva tiene como característica principal crear un efecto vinculante entre los diversos agentes que hacen parte del proceso.

Para finalizar su categorización sobre la autonomía, Forst introduce la autonomía social que involucra al agente con su contexto, costumbres y prácticas sociales y que es posible solamente si se pueden garantizar a una persona las cuatro concepciones anteriores de autonomía, es decir, un agente será socialmente autónomo si “tiene los medios internos y externos para ser un miembro tan igual como responsable de la comunidad política”. (Forst, 1998, p. 45). Garantizar las concepciones de autonomía descritas con anterioridad, implica que cada ciudadano tiene la responsabilidad de procurar que no existan limitaciones, ni exclusiones que atenten o mengüen la autonomía (moral, ética, legal y política) de sus

---

<sup>50</sup> “La autonomía legal implica que una persona legal sólo es responsable ante la ley, no ante ciertos valores éticos” (Forst, 1998, p.41)

conciudadanos, promoviendo ambientes de participación teniendo como premisa la diversidad, la tolerancia y el respeto por el otro.

Tomando en consideración las distinciones realizadas por Forst, resulta pertinente poner en cuestión de qué manera la educación puede proveer herramientas para desarrollar en los agentes y potenciales ciudadanos capacidades para convertirse en individuos autónomos. La autodeterminación, entendida como autolegislación, trasciende el ámbito personal, de tal forma que son los ciudadanos los autores de sus propias leyes, siendo éstas legitimadas porque parten de una construcción racional de individuos autónomos y no de leyes impuestas externamente.

Una vez expuestas las distintas formas de autonomía, podemos volver a la cuestión de cómo el juego limpio se relaciona con la autonomía. En líneas generales, el juego limpio exige que las partes acepten voluntariamente los términos de la cooperación, propende por un agente autónomo que considera beneficioso regular su libertad, realizando así un sacrificio que deriva en un beneficio colectivo, que implica la posibilidad de que las personas de manera libre y autónoma puedan llevar a cabo sus propios planes de vida y construir juntos la sociedad en la que desean vivir. Es necesario precisar que la autonomía desde su acepción kantiana, supone que el agente está limitado por principios racionalmente aceptados, es decir, que cualquier agente acoge dichos principios porque surgen desde su propia autodeterminación y relación con los otros<sup>51</sup>. El que un agente sea autónomo y por esto tome decisiones que parten de una acción que no es dependiente de agentes externos, no debe asumirse que los juicios del agente desconocen a los otros, por esta razón es necesario aclarar que la autonomía no debe concebirse separada de los demás agentes.

---

<sup>51</sup> “(...) nada tiene de extraño, si miramos hacia atrás a todos los esfuerzos emprendidos siempre y hasta ahora para encontrar el principio de moralidad, el porqué de que hayan tenido que fallar en su totalidad. Se veía al hombre atado por su deber a las leyes, pero a nadie se le ocurrió que está sometido *solamente a su legislación propia* y sin embargo *universal*, y que está atado solamente a obrar en conformidad con su propia voluntad, que es, sin embargo, según el fin natural, universalmente legisladora. (Kant, *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*, §432)

La cooperación que supone el juego limpio en una comunidad conlleva a que los agentes miembros de la misma tomen sus decisiones de manera autónoma, pero sin dejar de lado a los demás, sino justamente lo contrario, puesto que sus decisiones involucran no solo su propio bienestar sino el de todos los miembros integrantes de la comunidad. Esto contradice la idea de una educación ciudadana heterónoma, en donde las decisiones son unilaterales.

Para Kohlberg este factor de cooperación presente en el juego limpio, está implícito en el estadio seis del desarrollo moral. En este estadio, los agentes morales están dispuestos a dialogar con base en razones para solucionar sus conflictos. El juego limpio planteado por Rawls presupone que en una eventual toma de decisión por parte de un miembro de la comunidad, éste tendrá como factor esencial para formar su juicio dos elementos: la autonomía, entendida como la capacidad de autolegislación y el respeto por el otro. Esto último es uno de los elementos más relevantes de la propuesta del juego limpio, debido a que las elecciones realizadas por los agentes no poseen un carácter egoísta, sino que por el contrario, parten de tomar las implicaciones y consecuencias que tendrán para los demás miembros las decisiones tomadas. El juego limpio impulsa en los agentes el espíritu de cooperación que viene precedido de una deliberación y posterior interiorización de las normas.

En *Justicia como equidad* Rawls señala la importancia de la cooperación de los ciudadanos y como ésta se relaciona con el deber de jugar limpio con los otros miembros:

Ahora bien, si los que participan en una práctica aceptan sus reglas como equitativas, y en consecuencia no tienen queja alguna que presentar contra ella, surge un deber *prima facie* (y un correspondiente derecho *prima facie*) de las partes unas con otras de actuar de acuerdo con la práctica cuando les toca el turno de cumplir con ella. Cuando un número de personas se embarca en una práctica, o dirige una empresa conjunta de acuerdo con reglas, y así restringe su libertad, los que se han sometido a esas restricciones, cuando se les ha exigido, tienen derecho a una conformidad similar por parte de los que se han beneficiado de su sumisión (Rawls, 1999b, p.144)

Usualmente, la educación ciudadana involucra entre uno de sus aspectos el conocimiento por la norma, para su posterior cumplimiento; jugar limpio, en cambio, implica además pensar en el otro. Para que esto último suceda, es necesario que los agentes desarrollen a

través de la escuela su empatía y compasión, condiciones fundamentales para que el principio del juego limpio cumpla con este propósito. Esta visión supone que los miembros de una comunidad escolar asumirán de manera reflexiva y crítica las normas establecidas, teniendo como factor esencial en el desarrollo de sus juicios al otro, es aquí donde la escuela se convierte en un vehículo para potenciar y formar futuros ciudadanos, por esto resulta sensato y deseable que los estudiantes incorporen el juego limpio como el fin de la acción ciudadana, que desarrolle en ellos capacidades cognitivas (la justicia) , emocionales (empatía) y con ello desarrollar juicios que procuren el bienestar social. El bienestar común que resulta ser una premisa esencial para el buen desarrollo del juego limpio, está vinculado con la ética del cuidado, en el sentido que es necesario considerar al otro al momento de tomar decisiones o realizar juicios. Sobre este aspecto Noddings (2013) señala:

El cuidado ético es la relación en que nos encontramos con el otro moralmente, se describirá como el surgimiento más allá de nuestro cuidado natural –esa relación en la que respondemos afectivamente fuera del amor o la inclinación natural. La relación del cuidado natural será identificada como la condición humana, que nosotros, consciente o inconscientemente, percibimos como “buena”. Es esa condición hacia la cual se piensa a largo plazo, y es nuestro anhelo de cuidado – el estar en esa relación especial- que nos provee la motivación para ser moralmente buenos. Queremos ser buenos para mantener la relación del cuidado y mejorar el ideal de nosotros mismos como “cuidadores”. (p.5)

El cuidado involucra la posibilidad de una relación efectiva con el otro, con las demás personas y tener la capacidad de comprenderlas desde la diversidad que supone nuestra naturaleza humana. Esta capacidad de cuidar del otro, no debe suponer un ejercicio determinado por una pulsión eminentemente natural; cuidar del otro también implica aunar y desarrollar habilidades que no necesariamente son innatas. Para que esta relación de cuidado pueda darse, Noddings apunta a la simpatía<sup>52</sup>entendida como la motivación que permite la relación de reciprocidad entre el cuidador y la persona que recibe el cuidado. Este vínculo supone compartir las afecciones y sentimientos, que a la postre se traducen en una suerte de relación “armónica” entre el individuo que cuida y el otro.

---

<sup>52</sup> (Noddings, 2002b. p.14)

La posibilidad de conjugar la justicia y la ética del cuidado en un principio como el juego limpio ha sido parte fundamental de esta última sección, así como la necesidad de mostrar la manera en que se define la autonomía teniendo como apoyo la categorización de Forst. Estos elementos constitutivos para la formación ciudadana son atravesados por la importancia que tiene la deliberación y el consenso en la adquisición de la autonomía.

## **Conclusión**

A lo largo de este texto se ha tenido la intención de realizar un análisis de las competencias ciudadanas para procurar un vínculo entre éstas y el juego limpio propuesto por Rawls. Como principal objetivo subyace que el juego limpio sea concebido como el fin o propósito de la acción ciudadana, tomando como punto de partida lo que desea desarrollar en los estudiantes las competencias ciudadanas. En su conjunto, las competencias ciudadanas pretenden desarrollar capacidades en los estudiantes que para nada resultan desdeñables (reconocer, interpretar y poner en ejercicio la Constitución política del país, promover la participación ciudadana, la resolución de los conflictos a través del dialogo, etc.) sino todo lo contrario. Cuando se piensa que el fin de la escuela es promover en el estudiante una reflexión profunda sobre su realidad, el principio del juego limpio es un elemento fundamental para hacer que las acciones ciudadanas tengan como motor principal el bienestar del otro y no cumplir la norma porque es lo que debemos hacer, porque es lo correcto.

En el espíritu de cooperación que subyace al deber del juego limpio se encuentra el epicentro de la propuesta esbozada a lo largo del presente texto. Es a partir de la cooperación y el desprendimiento del autointerés que los agentes pueden lograr una conexión entre sí, desarrollando su sentido de la justicia que desemboca en la autonomía.

La propuesta de Rawls puede resultar propicia para entender cómo se debe construir un modelo de formación ciudadana, de tal modo que los estudiantes logren entender que la sociedad es ante todo un ente cooperativo y que en un régimen democrático lo que se pretende es que tanto las reglas como la distribución de los beneficios de la cooperación se deciden entre todos. El papel que desempeña el juego limpio en la formación ciudadana

apunta a develar la importancia que debe tener para los agentes el bienestar de los demás miembros. Es así como el agente interioriza el respeto por la norma, al deliberar sobre las consecuencias que trae no solamente para consigo mismo sino para los demás, es decir, el agente comprende que no jugar limpio acarrea no solo algunas dificultades para él mismo, sino que sus conductas afectan al esquema de cooperación en su conjunto.

Es importante señalar el papel que tiene para el desarrollo de esta propuesta los principios reguladores que plantea Gutmann: La no discriminación y la no exclusión que son concebidos como objetivos que deben ir de la mano del juego limpio. La formación ciudadana no puede darse si ésta no considera que se debe resolver primero lo pertinente respecto a la vinculación de todos los niños al sistema educativo así como el respeto a la diversidad y la pluralidad de los agentes, esto último desencadena una postura reflexiva y deliberativa en los estudiantes. Sin agentes reflexivos el deber del juego limpio caería en la trampa del adoctrinamiento. En un país como Colombia donde las políticas educativas han sido en su mayoría el resultado de una imposición y no el producto de la deliberación y el consenso, la construcción de una propuesta basada en la experiencia que considere las necesidades y el contexto de las comunidades es sumamente esencial, porque de aquí nace el reconocimiento del otro, de sus intereses, que son en últimas nuestros propios intereses reflejados en los demás.

Esto en alguna medida puede ayudar a resolver la pregunta de ¿por qué acatar una norma? En particular en una sociedad donde respetar la norma puede resultar un acto de debilidad, jugar limpio implica que el acatamiento de la norma está ligado al bienestar del otro y en esa medida cobra sentido jugar limpio, porque lo que está implícito es que como miembro de un esquema social de cooperación, de una comunidad, mi compromiso como ciudadano es el de procurar una búsqueda no solo de mi propio interés sino el de los demás. Romper con el individualismo que nos caracteriza como sociedad es un reto que parece ingenuo de asumir dada la complejidad del asunto y en particular por el contexto en el que tendría lugar realizarla, pues Colombia es un país que se destaca lastimosamente por su inequidad y es en la escuela donde pueden evidenciarse de manera más significativa estas condiciones. No obstante, que sea una empresa de características utópicas, no significa que deba

desalentarse cualquier acción que promueva una formación ciudadana que transforme la estructura social, es justamente la intención de este texto, el sugerir que un principio como el deber del juego limpio pueda ser una posibilidad real dentro de la escuela.

Hasta aquí se ha conceptualizado la manera en que el juego limpio puede considerarse como el propósito de la formación ciudadana. Resulta plausible suponer la viabilidad de llevar esta propuesta a un nivel práctico, de manera que el siguiente paso sería generar un proyecto pedagógico en el que se propiciaran los elementos necesarios para configurar lo que en este texto se ha concebido como una propuesta, pero tal proyecto está más allá de los límites de este trabajo, que bien vale la pena desarrollarlo en un futuro próximo.

## Bibliografía

- Argudin, Y. (2005). *Educación basada en competencias*. México: Trillas.
- Aristóteles (1985). *Ética nicomáquea ; Ética eudemia*. Madrid: Gredos.
- Bogotá Sarmiento Gómez, A. (2011). *Situación de la educación en Colombia, preescolar, básica, media y superior*. Bogotá: Educación Compromiso de Todos.
- Cortés Salcedo, R. (2012). *Prácticas de ciudadanía en la escuela contemporánea. Colombia, 1984 - 2004*. Universidad Pedagógica Nacional- Universidad del Valle.
- Cortina Orts, A. (2002). *Educación en valores y responsabilidad cívica*. Bogotá: Editorial El Búho.
- Cortina Orts, A., y Apel, K. (1995). *Razón comunicativa y responsabilidad solidaria*. Salamanca: Sígueme.
- Chaux, E. (2008). *¿Qué son las competencias ciudadanas?* Recuperado el 17 de octubre de 2012 de <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/article-96635.html>
- Chaux, E., Lleras, J., y Velásquez, A. (2004). *Competencias ciudadanas*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Chomsky, N. (1970). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid: Aguilar.
- Christman, J. and Anderson, J. (2005). *Autonomy and the challenges to liberalism*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Del Rey, A., y Ackerman, V. (2012). *Las competencias en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Dworkin, R. (1993). *Ética privada e igualitarismo político*. Barcelona: Paidós.
- Esteves, F. (2004). *La democracia en América Latina*. New York, N.Y.: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- Fernández Liria, C. (2007). *Educación para la ciudadanía*. Madrid: Akal.
- Figuroa, M. (2015). *Poder y ciudadanía: estudios sobre Hobbes, Foucault, Habermas y Arendt*. Santiago de Chile: RIL editores.
- Forst, R. (1998). *Sobre la libertad política*. ARETÉ, X, pp.21-47.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. México, D.F.: Siglo XXI.
- García Villegas, M. (2009) *Normas de papel. La cultura del incumplimiento de reglas*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

- Gutmann, A. (2001). *La educación democrática. Una teoría política de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Jordán J.A. y Santolaria F.F (Eds.) (1995) *La educación moral, hoy: cuestiones y perspectivas*. Barcelona: EUB.
- Habermas, J. (2003). *La ética del discurso y la cuestión de la verdad*. Barcelona: Paidós.
- Habermas, J., y Rawls, J. (1998). *Debate sobre el liberalismo político*. Barcelona: Paidós.
- Hoyos Vasquez, G., y Ruiz Silva, A. (2007). *Ciudadanías en formación*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Hurtado, Alexandra. (2013) *La educación del carácter moral: una reflexión a partir de Kant*. Bogotá: Universidad de San Buenaventura.
- Kant, I. (1999). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Barcelona: Ariel.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Kohlberg, L. (1995). El enfoque cognitivo-evolutivo de la educación moral. En Jordán, J. A. y Santolaria, F. (eds.), *La educación moral hoy. Cuestiones y perspectivas* (pp. 85-114). Barcelona: EUB.
- Kohlberg, L., Power, F. C. y Higgins, A. (2002). *La educación moral según Lawrence Kohlberg*. Barcelona: Gedisa.
- Lind, G. (1999). Una introducción al test de juicio moral. *Psychology of Morality and Democracy and Education*. 19 de diciembre, [Recuperado en Diciembre, 19 de [http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/pdf/Lind-1999\\_MJT-Introduction-Sp.pdf](http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/pdf/Lind-1999_MJT-Introduction-Sp.pdf)].
- \_\_\_\_\_ (2011). *Promoviendo las competencias morales y democráticas: Expresarse y escuchar a otros*. *Postconvencionales*, 3, pp.26-41.
- Linde, A. (2009). *La educación moral según Lawrence Kohlberg: una utopía realizable*. *Praxis Filosófica*, 28, pp.7-22.
- Mesa, José A... [et al.]. (2004). *La educación desde las éticas del cuidado y la compasión*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Mockus, A. y Corzo, J. (2003). *Dos caras de la convivencia. Cumplir acuerdos y normas y no usar ni sufrir violencia*. *Análisis político*, 48, pp.3-26.
- Mora, F, J. (1991). *Historia de la educación en Colombia*. Bogotá: Ecoe.
- Morin, E. (2010). *La mente bien ordenada*. Barcelona: Seix Barral.

- Noddings, N. (1995). *Care and Moral Education*. In: W. Kohli, ed., *Critical conversations in philosophy of education*, 1st ed. New York: Routledge.
- \_\_\_\_\_ (2002). *Educating moral people*. New York: Teachers College Press.
- \_\_\_\_\_ (2002b). *Starting at home*. Berkeley: University of California Press.
- \_\_\_\_\_ (2013). *Caring: A Relational Approach to Ethics and Moral Education*. University of California Press.
- Norman y Kymlicka. (1997). *El retorno del ciudadano. Una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía* En: *Ágora*, núm. 7, pp. 5-42.
- Nucci, L., y Narváez, D. (2008). *Handbook of moral and character education*. New York: Routledge.
- Oshana, M. (2006). *Personal autonomy in society*. Aldershot, England: Ashgate.
- Perrenoud, P. (2008). *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile: J.C. Sáez.
- Pinilla Díaz, A., y Torres Azocar, J. (2006). *De la educación para la democracia a la formación ciudadana: una década de incertidumbre*, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, UPN; Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, Idep.
- Quesada, F. (2008). *Ciudad y ciudadanía: senderos contemporáneos de la filosofía política*. Madrid: Trotta.
- Ramírez, É, A. (2008) *Historia crítica de la pedagogía en Colombia*. Bogotá: Editorial el Búho.
- Rawls, J. (1997). *Teoría de la justicia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- \_\_\_\_\_ (1999a). *Collected Papers*. London: Harvard University Press.
- \_\_\_\_\_ (1999b). *Justicia como equidad*. España: Tecnos.
- \_\_\_\_\_ (2001). *El derecho de gentes y una revisión de la idea de razón pública*. Paidós: Barcelona.
- \_\_\_\_\_ (2002). *La justicia como equidad. Una reformulación*. Barcelona: Paidós.
- Rawls, J., y Herman, B. (2001). *Lecciones sobre la historia de la filosofía moral*. Barcelona: Paidós.
- Rawls, J., y Freeman, S. (2009). *Lecciones sobre la historia de la filosofía política*. Barcelona: Paidós.

República de Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2003). Cartilla 6: *Formar para la ciudadanía ¿Si es posible*. Recuperado el 17 de octubre de 2012 de <http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/article-75768.html>

\_\_\_\_\_ (2004). *Estándares básicos de competencias ciudadanas*, Bogotá: MEN.

\_\_\_\_\_ (2010). *Orientaciones para la institucionalización de las competencias ciudadanas*. Recuperado el 17 de octubre de 2012 de <http://www.mineduacion.gov.co/1621/w3-article-235147.html>

Restrepo , G. (2001). *La Educación Cívica en Colombia: Una Comparación Internacional*, Bogotá: Informe presentado al Servicio Nacional de Pruebas – Subdirección de Aseguramiento de la Calidad del ICFES – y al Ministerio de Educación con un análisis de los resultados de la Encuesta Internacional sobre Educación Cívica.

Retrepo R, J. (2006). *Estándares básicos en competencias ciudadanas*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Ruiz S., A y Chaux, E. (2005). *La Formación de Competencias Ciudadanas*. Bogotá: Ascofade.

Santolaria, F. y Jordán, J. A. (1995). *La educación moral hoy. Cuestiones y perspectivas*. Barcelona: EUB.

Sennett, R. (1982). *La autoridad*. Madrid: Alianza.

Tobón Tobón, S. (2006). *Formación basada en competencias*. Bogotá: ECOE.

Waldron, J., Gargarella, R., Martí Màrmol, J., y Quiroga, A. (2005). *Derecho y desacuerdos*. Madrid: Barcelona: Marcial Pons, Ediciones Jurídicas y Sociales.

Wolff, R., y Suárez, M. (1981). *Para comprender a Rawls*. México: Fondo de cultura económica.