

La noción de alteridad en el marco de las Competencias Ciudadanas promovidas por el Ministerio de Educación de Colombia¹

The notion of otherness in the framework of the Citizenship Competences promoted by the Colombian Ministry of Education.

La notion d'altérité dans le cadre des compétences citoyennes promues par le ministère colombien de l'éducation.

A noção de alteridade no quadro das Competências de Cidadania promovida pelo Ministério da Educação colombiano.

Felipe Cárdenas-Támara²

Yishad H. Yermanos-Amortegui³

33

Cómo citar este artículo: Cárdenas-Támara, F. y Yermanos-Amortegui, Y. (2022-1). La noción de alteridad en el marco de las Competencias Ciudadanas promovidas por el Ministerio de Educación de Colombia. *quaest.disput*, 15 (30), 33-54

1 Recibido: 19/04/2022. Aprobado: 22/10/2022. Artículo científico.

2 Profesor Asociado. Director y fundador grupo de investigación Observatorio Iberoamericano de sociopolítica, cultura y ambiente de la Facultad de Educación. <https://orcid.org/0000-0002-3804-8961>. felipe.cardenas@unisabana.edu.co

3 Magister Educación-Universidad de La Sabana, filósofo Universidad de Los Andes. <https://orcid.org/0000-0002-3027-9642>. yishadyeam@unisabana.edu.co

Resumen

Ante la utilización de la categoría de Competencias Ciudadanas como propuesta del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) para la formación ciudadana en Colombia, que tiene su primera formulación como política pública en el año 2003, la presente investigación interroga por el espacio que en ella pueda tener la noción de alteridad que se desarrolla con base en los planteamientos de Emanuel Levinas. Para examinar la noción de alteridad, que se descubre como ausente, en la propuesta de las Competencias Ciudadanas, esta investigación analiza el documento Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas del MEN (2006). El documento del MEN será objeto de un análisis de discurso con énfasis hermenéutico, con el fin de identificar la manera como la noción de alteridad se manifiesta en la iniciativa estatal.

Palabras clave: otredad, discurso educativo, Ministerio de Educación de Colombia, análisis de discurso

Abstract

Given the use of the category of Citizen Competencies as a proposal of the Ministry of National Education of Colombia (MEN) for citizen training in Colombia, which has its first formulation as a public policy in the year 2003, this research asks about the space that in contains in relation with the notion of otherness, that is developed based on the approaches of Emanuel Levinas. To examine the notion of alterity, which is discovered to be absent, in the proposal of Citizen Competencies, this research analyzes the document Basic Standards of Competencies in Language, Mathematics, Sciences and Citizenship of the MEN (2006). The MEN document will be the object of a discourse analysis with a hermeneutical emphasis, in order to identify the way in which the notion of otherness manifests itself in the State initiative.

Key Words: otherness, educational discourse, Ministry of Education of Colombia, discourse analysis

Résumé

Compte tenu de l'utilisation de la catégorie des compétences citoyennes comme proposition du ministère colombien de l'Éducation nationale (MEN) pour l'éducation à la citoyenneté en Colombie, qui a été formulée pour la première fois en tant que politique publique en 2003, cette recherche s'interroge sur la place que la notion d'altérité, qui est développée à partir des approches d'Emanuel

Levinas, peut y avoir. Afin d'examiner la notion d'altérité, qui s'avère absente de la proposition de compétences de citoyenneté, cette recherche analyse le document Standards fondamentaux de compétences en langue, mathématiques, sciences et citoyenneté du MEN (2006). Le document du MEN fera l'objet d'une analyse de discours à visée herméneutique, afin d'identifier la manière dont la notion d'altérité se manifeste dans l'initiative de l'État.

Mots clés: altérité, discours éducatif, ministère colombien de l'éducation, analyse du discours.

Resumo

Dada a utilização da categoria de Competências de Cidadania como proposta do Ministério Colombiano da Educação Nacional (MEN) para a educação da cidadania na Colômbia, que foi formulada pela primeira vez como política pública em 2003, esta investigação questiona o espaço que a noção de alteridade, que é desenvolvida com base nas abordagens de Emanuel Levinas, pode ter na mesma. A fim de examinar a noção de alteridade, que se verifica estar ausente na proposta de Competências de Cidadania, esta investigação analisa o documento Normas Básicas de Competências em Língua, Matemática, Ciência e Cidadania dos Homens (2006). O documento MEN será objecto de uma análise discursiva com ênfase hermenêutica, a fim de identificar a forma como a noção de alteridade se manifesta na iniciativa estatal.

Palavras-chave: alteridade, discurso educativo, Ministério da Educação colombiano, análise do discurso.

Introducción

Las Competencias Ciudadanas son la propuesta del Estado colombiano para la formación de ciudadanía que han sido jalonadas desde el trabajo del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2004, 2006). Dicha propuesta se enmarca en la institucionalidad propia del engranaje estatal, otorgando al MEN un papel preponderante tanto en el diseño como en la implementación y desarrollo de la propuesta; el protagonismo del MEN como institución a la cabeza de esta política pública se hace más evidente si se tiene en cuenta que la iniciativa de formación ciudadana ha de realizarse en el marco de la educación formal del país.

Desde los primeros años del siglo XXI, el MEN ha publicado una serie de documentos que responden a diversas necesidades para la implementación de las Competencias Ciudadanas (MEN, 2004, 2004a, 2004b, 2006, 2010, 2011a, 2011b, 2011c, 2011d, 2013, 2014a, 2014b), en el marco de la institucionalidad en la que se desarrolla la propuesta; tales publicaciones se diferencian entre sí de acuerdo con la necesidad a la que cada una responde. Los documentos del MEN abarcan desde niveles generales, como la suscripción a los lineamientos internacionales de Calidad Educativa (MEN, 2010), pasando por algunos de orden teórico como La formación de competencias ciudadanas de Ruíz y Chaux (2005) publicado por ASOCOFAD, otras publicaciones dan cuenta de niveles particulares como el establecimiento de estándares de competencia (MEN, 2006), mientras que otros textos abordan casos singulares como la socialización de experiencias o divulgación de sugerencias para la realización en aula (Chaux, Lleras y Velásquez, 2004; MEN, 2011c).

Tal como su denominación lo indica, la iniciativa para la formación ciudadana en Colombia se enmarca en la propuesta de educación por competencias (MEN, 2006). Esta exalta el carácter práctico de la educación, entendiéndola como un saber hacer en situación (MEN, 2004). Se trata de una reacción frente a aprendizajes academicistas y postula la consolidación del aprendizaje a través de la funcionalidad de este (Gimeno, Pérez, Bautista, Ángulo y Álvarez, 2011). Para el

MEN, no se trata ya de la trasmisión de contenidos que se memorizan, evalúan y olvidan, sino del desarrollo habilidades que posibiliten el desempeño correcto en una circunstancia específica de la vida práctica (MEN, 2006).

La adopción del modelo de educación por competencias se da gracias a la inserción de Colombia en un escenario político internacional particular, uno que presenta el desarrollo económico como la meta a alcanzar y proporciona, a los distintos países, el camino para lograrlo. Del escenario internacional devienen lineamientos para el desarrollo, concepciones multilaterales de lo que debe ser la educación para el siglo XXI (MEN, 2010), así como herramientas de evaluación que posibiliten la implementación de planes de mejoramiento en el sector educativo, identificando en él uno de los motores en el camino hacia el desarrollo.

De esta manera, las exigencias del mercado laboral, validadas y difundidas por los lineamientos internacionales, son las que le dan forma al concepto básico sobre el cual se edifica toda la propuesta educativa, incluida la formación de ciudadanos: la competencia (Herrera, 2014). En el plano doméstico, además de la adopción del modelo por competencias, las directrices internacionales de organizaciones como el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional se traducen en Planes Decenales de Educación y planes de gobierno congruentes con la instrumentalización de la formación en aras del desarrollo económico (Domenech, 2007; Galindo, Gómez y Rodríguez, 2015).

Si bien el escenario internacional ha determinado la manera mediante la cual formar en ciudadanía, la comprensión de esta última correrá por cuenta de la Constitución Política de 1991. La carta política identifica a Colombia como un Estado Social de Derecho y, como consecuencia, promueve una visión que se puede definir por componentes de la ciudadanía activa, a tal punto que la concepción de la democracia pasa de ser representativa a participativa (Burbano, 2005). La ley de leyes establece la nación colombiana como pluriétnica y multicultural, reconociendo y valorando las diferencias presentes en su población. La Constitución de 1991 marca un hito en la medida en que establece una nueva realidad sociopolítica y reconoce la diversidad como una de sus características fundamentales. Cabe anotar que, el acuerdo político fundamental de 1991, también se inserta en un escenario internacional particular, al reconocer la validez de los Derechos Humanos y suscribirse a los mismos (Burbano, 2005; Ruíz y Chaux, 2005; MEN, 2006).

La articulación entre el modelo por competencias, la nueva concepción de ciudadanía participativa y el carácter institucional de la propuesta constituye el universo de acción de las Competencias Ciudadanas. En cuanto a la propuesta pedagógica y reciente configuración de ciudadanía, se trata, a la vez, de su punto de origen como fuente de principios base, del marco en la medida que impondrá límites y alcance de la iniciativa, así como finalidad situando al ciudadano competente como la meta u objetivo final de toda esta empresa. Por su parte, la institucionalidad provee todo el entramado que hace posible la realización de la iniciativa en sus diferentes facetas, estableciéndolo como programa de política pública y fomentando su ejecución en distintos niveles.

Para examinar la noción de alteridad en la propuesta de las Competencias Ciudadanas, esta investigación analiza el documento Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas del MEN (2006). El documento del MEN será objeto de un análisis de discurso con énfasis hermenéutico, con el fin de identificar la manera como la noción de alteridad se manifiesta en la iniciativa estatal y, desde allí, establecer la inclinación de apertura hacia la diferencia que ostenta la propuesta para la formación ciudadana en el país que se asume con base en la propuesta filosófica de E. Levinas.

El filósofo lituano Emmanuel Levinas (1991, 1987, 1993, 2001, 2002) provee a la investigación del sustento teórico que determina la noción de alteridad. Al determinar la noción de alteridad, Levinas también provee a la investigación con vestigios de lo que son las dinámicas de mismidad, conducentes a una visión de la realidad como totalidad y caracterizadas por lógicas totalitarias. Sin espacio para la alteridad, las Competencias Ciudadanas carecerían de elementos que las salvaguarden de una visión unívoca del mundo, pues sin conciencia de finitud, la propuesta del MEN cae en dinámicas de las que, por lo menos en principio, se declara opositora. El reconocimiento y valoración de la pluralidad se presenta como uno de los tres grandes grupos o ámbitos de las Competencias Ciudadanas (MEN, 2004 y 2006), elemento que se desempeña no solo como criterio de orden para el establecimiento de las competencias que se designan como ciudadanas, sino como uno de los objetivos más deseados, pues deviene del derrotero político determinado por la Constitución de 1991. Así, sin la profunda conciencia de finitud que aporta la noción de alteridad, la pluralidad reconocida y valorada por las Competencias Ciudadanas será supuesta y no real, lo cual se traduciría en dinámicas totalizantes y totalitarias que promueven una visión unívoca de la realidad social, por más que se revista con mentadas pretensiones de pluralidad y diversidad.

Si bien la pregunta por la alteridad daría paso a diversos análisis de orden crítico acerca del programa del MEN, el primer paso tiene que ver con determinar la manera como el concepto se manifiesta o no en los documentos del ente administrativo. Establecer la presencia del concepto en el corpus discursivo de las Competencias Ciudadanas resulta oportuno en la medida en que, desde una visión intrínseca, versa acerca de la posibilidad de realización de la propuesta misma, mientras que, desde una perspectiva extrínseca, daría paso a críticas referentes a la existencia de un discurso dominante y dinámicas totalitaristas de carácter blando cuyo efecto es la estatización de la educación, en el contexto de un estado social de derecho de raíz liberal que terminan en el fondo rompiendo con los principios de una filosofía de la libertad y la responsabilidad por parte de toda la sociedad. En otras palabras, las Competencias Ciudadanas deben fundamentarse en un concepto real de alteridad, tipo Levinas, pues desde allí se puede formar para la convivencia, la participación y la valoración de la diversidad, en y para la democracia. No se puede instrumentalizar el proceso participativo de las competencias (Tikly, 2004), cayendo en lógicas impositivas que en el fondo se implementan desde decisiones jerárquicas y verticales que reproducen un paradigma direccional tipo de arriba hacia abajo (Ahumada, 1996; Ochoa y Restrepo, 1994), y que expresa el fondo del modelo organizacional gubernamental que proyecta desde el discursos del "pluralismo" y la "participación" todo el peso de un estado burocrático (Cárdenas, 2010, 2014) que funciona gracias a contratistas, es decir, agentes que en el fondo no son burócratas, proyectando e infiriendo cómo es que se debe educar a un país de las complejidades que tiene Colombia en sus rasgos regionales, culturales y ambientales (Mieles y Alvarado, 2012) (Restrepo, 2006).

La pregunta de investigación que guio la investigación fue la siguiente: ¿Cómo se manifiesta la noción filosófica de alteridad en el marco de las Competencias Ciudadanas a través de documentos expedidos por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia?

Método

La presente investigación se ubica en un enfoque cualitativo. Explora la perspectiva del MEN como participante que interviene, cual agente determinante, en tanto representante del Estado y su institucionalidad, en el contexto educativo, tendiente a la comprensión del fenómeno de formación ciudadana en Colombia. Se ahonda en el entramado de significación que ostenta el documento Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas del MEN (2006), para identificar su percepción de la noción de alteridad y las consecuencias que de ello deviene.

Se opta por el análisis de discurso entendiendo que los fenómenos discursivos “son observables y, por lo mismo, constituyen una base empírica más certera que la introspección racional. Todo lo anterior permite afirmar que el conocimiento del mundo no radica en las ideas, sino en los enunciados que circulan” (Santander, 2011, p. 210). Se identifica el análisis de discurso, entonces, como un método/instrumento adecuado para el trabajo de identificación de concepciones subjetivas de los participantes de un contexto social. El análisis de discurso por el que se opta presenta un carácter hermenéutico, entendido éste como la interpretación de textos escritos.

Categorías de análisis.

El análisis del documento se realizó rastreando la aparición de términos en el texto referentes a la alteridad, e interpretando las frases, en las que tales términos tenían lugar, desde el marco de la noción filosófica de Levinas y las categorías de la teoría social. Así pues, las expresiones en las que hubo términos que denotaran diferencia fueron abordadas y analizadas desde las características propias de la noción de alteridad, ello con el ánimo de establecer cuanto de esta noción filosófica habita en el documento y en las Competencias Ciudadanas en general. El rastreo de términos se realizó en el segmento general del documento, el que hace referencia a la generalidad de la propuesta de educar por competencias, y en la sección que hace referencia específica a las competencias ciudadanas y el establecimiento de sus estándares básicos. Así pues, se trató del rastreo e interpretación de expresiones específicas en segmentos puntuales del documento de Estándares Básicos (MEN, 2006).

La principal categoría de análisis con la que se procede en la presente investigación es la de alteridad, proveniente esta de la homónima noción que elabora filosóficamente el teórico lituano Emmanuel Levinas. De la misma se exaltarán su carácter radical en tanto irreductible, con el fin de observar, desde allí, la marginalidad en la que se la sumerge cada vez que debe hacer frente a lógicas y dinámicas de totalidad mismificante. La totalización se traduce, necesariamente, en el desconocimiento y silenciamiento de todo tipo de alteridad (Levinas, 1991, 1993, 2001, 2002; Hayat, 2014).

Muy cerca a la noción de alteridad se encuentra la categoría el otro. Si bien esta presenta diferencias y distancias respecto a los discursos imperantes, narrativas que se autoexplican y presentan una visión de orden y realidad social clara y distinta, la idea del otro termina siendo absorbida al interior de las

dinámicas de mismidad (Viveros, 2015; Viveros y Vergara, 2014; Navarro, 2008). Al otro se lo sabe otro y se le reconoce como tal, pues la distancia entre él y quien lo explica es comprensible, la diferencia puede ser objeto de explicación y, por ende, ser abarcada por el discurso mismificante. En otras palabras, es otro sin alteridad (Levinas, 1991, 1993, 2001, 2002).

Adicionalmente, la investigación se valdrá de la categoría de hegemonía presentada por Laclau (2017). Mediante la hegemonía como categoría de análisis, se pueden identificar y observar los diferentes esfuerzos por posicionar el discurso de un pequeño sector de la población. El posicionamiento del discurso culminará con la validación del punto de vista impuesto, con la normalización de su artificio y la subsecuente configuración de la realidad social por ellos anhelada.

De la mano con la anterior categoría surgirá la violencia simbólica (Bourdieu y Passeron, 1996; Gutiérrez, 2004; Fernández, 2005), como consecuencia de la normalización de la realidad impuesta. Esta categoría permitirá observar la manera como se violenta invisiblemente a la comunidad, desde elementos que se mimetizan de normalidad y bien general, hasta imposiciones educativas encaminadas a los que los estudiantes “deben saber y saber hacer” (MEN, 2003). Por devenir de la interiorización de la normalidad artificial, la realización de esta violencia es bastante sutil, en especial porque quien la ejerce no es más que el sujeto hacia sí mismo, mediante la aceptación ciega del artificio que le presentan como real, objetivo y neutro.

Por último, se debe también señalar al discurso interpretativo dominante (Touraine, 2012, 2009, 1987) como una de las categorías de análisis. Este permite identificar las consecuencias de un corpus discursivo que sirve como sustento interpretativo de la realidad presentada, y que, como todo elemento perteneciente a la lógica totalitaria, es unívoco y omnicomprensivo. El discurso interpretativo dominante es la herramienta intelectual mediante la cual el punto de vista que ha sido impuesto y legitimado, así se logra explicabilidad y, desde allí, la consolidación de su narrativa de marginalidad y silencio.

Resultados

Los términos que se rastrearon por hacer posible alusión a la alteridad, y que identifican las expresiones del texto a ser interpretadas, son los siguientes: alteridad, otro(s), otra(s), diferencia(s), interés(es), diálogo, empatía, descentrarse, consenso, acuerdos, conflicto, discusión, pacto(s) o pactar, convivencia, reconocimiento,

escucha(r) y múltiple(s). Salvo el término *alteridad*, todos se identificaron mediante una primera lectura atenta del documento, para así identificarlos y posteriormente interpretar las expresiones en las que se manifestaban, así como el lugar que estas ocupaban en el documento dependiendo de su rol. Si bien no fue el resultado de la lectura previa, el término *alteridad* hace parte de aquellos que son rastreados en el documento del MEN por la razón simple de que se trata de la alusión directa e innegable a la noción filosófica, con lo cual habría evidencia clara de la apertura del documento hacia esta.

Además del rastreo de los términos y las expresiones de las que estos que hacen parte, las mismas se codificaron según la interpretación que de ellas se pudo hacer, con lo cual se hizo posible la estructuración de la interpretación del texto bajo elementos específicos que dan pie a los resultados que a continuación se presenta. Se identificó un total de nueve códigos que permitieron catalogar, bajo su interpretación expresa, las diferentes manifestaciones presentes en el documento y que refieren a posibles espacios de alteridad. La relación que se establece entre el código, entendiendo por este la categoría de interpretación bajo la cual se agrupan varias expresiones que contienen términos que denoten apertura hacia la alteridad, y los términos que pueden hacer alusión a la alteridad es la base sobre la cual se cimientan los resultados a continuación presentados. Así mismo, la interpretación de la expresión, que se sustenta en el trabajo teórico de las primeras secciones de esta investigación, es la que permite la codificación y el subsecuente tratamiento de las expresiones encontradas. De la mano con lo señalado en anteriores párrafos, los nueve (9) códigos, bajo los cuales se agrupan las expresiones, son los siguientes: código uno (1) *el otro* como elemento esencial para la formación ciudadana; código dos (2), el interés como factor determinante de la diferencia; código tres (3), *atisbo de alteridad*; código cuatro (4), *el otro como susceptible de ser conocido*; código cinco (5), *el otro como sujeto universal de derecho*; código seis (6), *la pertenencia como fuente de diferencia*; código siete (7), *mención irreflexiva de la diferencia*; código ocho (8), *lenguaje como ejercicio regulado*; y código nueve (9), *acuerdo como finalidad de la formación ciudadana y base de la convivencia pacífica*.

La noción de alteridad en el documento Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas del MEN

El análisis del documento *Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas* (MEN, 2006) se realizó identificando términos específicos en la estructura y el desarrollo de la publicación del MEN.

Se destaca como resultado del proceso de análisis textual discursivo, la no referencia a la alteridad en la totalidad del documento de los *Estándares Básicos de Competencias* (MEN, 2006) deja en claro que, por lo menos de manera consciente y explícita, no hay ruptura de sentido alguna para lo que el discurso establece. Tal vez la tan proclamada pluralidad de la que habla el documento, y la propuesta de Competencias Ciudadanas en general, no en vano es uno de sus tres ámbitos, haga pensar que se está tan abierto para las diferencias que resulta imposible que alguna se escape, que alguna trascienda y no pueda ser alcanzada por las pretensiones de sentido que del discurso brotan. En esta investigación ha quedado claro que es diferente la noción de alteridad al concepto de otredad y que referirse al uno es supremamente diferente que referirse al otro, sobre dicha base, y la ausencia total de la palabra alteridad en el texto, queda claro que dicha noción no fue tomada en cuenta o considerada de manera consciente por aquellos quienes elaboraron y redactaron el documento.

Se pueden establecer posibles causales por las cuales la noción alteridad no hace parte del texto del MEN (2006), ni de las Competencias Ciudadanas en general. Sin entrar en detalles, las Competencias Ciudadanas vienen de una política pública que se nutre de los lineamientos neoliberales del escenario internacional; lineamientos que pesan mucho; y desde los cuales se alimenta el modelo de educación estatal por competencias, y que sin duda deja una profunda huella en la propuesta de formación ciudadana, a tal punto que la reduce prácticamente a una cuestión procedimental; que herede ideas y conceptos de la modernidad. En efecto, atisbos para comprender la omisión se pueden tener, sin embargo, lo que sí se puede determinar son las consecuencias de dicha ausencia. La noción de Levinas es radical porque no da lugar a puntos medios, si no hay espacios para la alteridad lo que queda es la *Mismidad* y sus dinámicas totalizantes. Pese a lo afirmado reiteradas veces por las Competencias Ciudadanas, la diversidad y la democracia, ambas entendidas como la posibilidad para la aparición de rupturas de sentido, se ven amenazadas, pues estas en realidad descansan sobre la idea de la presencia de alteridades.

Ahora bien, en cuanto a los códigos mediante los cuales se realizó la interpretación del documento, una lectura cuantitativa de estos arroja luces acerca de la manera como el tema de la diferencia, o el *otro*, es concebido en las Competencias Ciudadanas. En ellas se hace referencia explícita a la *diferencia* o al *otro*, pero no a la alteridad, noción no contemplada por el documento ni por la propuesta; de hecho, los códigos que más se repiten aportarán razones por las cuales el término acogido en el desarrollo del documento no es la noción de

alteridad. La lectura cuantitativa, entonces, arroja elementos de análisis suficientes para establecer la manera como la noción de alteridad tiene, o no, espacios en el documento y la propuesta de las Competencias Ciudadanas; esto pese a la ausencia del término puntual en el documento.

El código que mayor cantidad de expresiones comprende, agrupa, siendo el elemento sintético de su interpretación, es el número cuatro, el *otro* como susceptible de ser conocido. Este código logró concentrar, como elemento clave de explicación, a cincuentaisiete expresiones, representando esto al 26,88% de las expresiones analizadas e interpretadas. Es decir, en un poco más de la cuarta parte de todas las expresiones del documento, que son susceptibles de ser expresadas por su relación a la diferencia o al *otro*, la idea de que el *otro* es comprensible sustenta lo que la expresión manifiesta. Con lo anterior, sumado a la ausencia total del término *alteridad* en el documento, queda en claro que la idea en torno a la cual se elabora la propuesta de las Competencias Ciudadanas es la convicción plena de que al *otro* se le puede conocer y comprender; con lo cual, entendiendo la radicalidad de la *alteridad*, no se brindan muchos espacios para concebir la posibilidad de que pueda haber una ruptura profunda de sentido con el discurso que determina la comprensibilidad del mundo social.

El segundo código que mayor cantidad de explicaciones congrega y ayuda a explicar es el número dos, el *interés* como factor determinante de la diferencia. Este código agrupa cuarenta y una expresiones, lo cual representa el 19, 33% del total de expresiones analizadas e interpretadas. Este código resulta importante, para el análisis del documento y la propuesta de las Competencias Ciudadanas en general, porque denota el sustento sobre el cual se determinan y comprenden las diferencias posibles entre los seres humanos. Si los intereses determinan las diferencias entre las personas, la posibilidad de pensar en todos, es decir en abarcar todas las diferencias posibles, radica o descansa en la posibilidad de tener en consideración los intereses existentes; con lo cual, la posibilidad de comprender al *otro* habita en la capacidad que se tenga para identificar los intereses que este guarda. Cabe anotar, sin embargo, que el concepto de *interés* que expresa el documento es bastante amplio, pues con este denota cuestiones desde el tipo ser hincha de un equipo de fútbol, hasta la orientación sexual de las personas.

Los códigos cuatro y dos, que son los dos que más agrupan expresiones en todo el documento, son dos categorías que se encuentran en una relación muy cercana. Concebir el *interés* como la causa de fondo de la diferencia entre los seres humanos es el paso posterior a afirmar que *el otro*, entendido como el diferente,

es susceptible de ser conocido en la medida en que sus intereses, elemento que lo determina como diferente a la identidad, pueden ser identificables, comprensibles y, además, negociables, en la medida en que se puede entrar a conciliar entre los intereses de uno y otro. En otras palabras, la diferencia que determina al *otro* como tal son los intereses que este ostenta, intereses que le resultan identificables y comprensibles a la identidad porque son ellos, también, los que la determinan a ella como particular y diferente del otro. Entonces son los intereses, desde su doble cara, como elemento común a todos los individuos y sustento de la diferencia entre estos, los que sustentan la idea de que el otro sea susceptible de ser comprendido; de que no haya *alteridad* alguna en ese *otro*, pues nada escapa al sentido que la explicabilidad de la Mismidad vierte sobre la diversidad comprensible de la realidad social.

El tercer código que más expresiones abarca es el código ocho, *el lenguaje como ejercicio regulado*, con un total del 14,15% de las expresiones interpretadas. Es importante señalar el carácter utilitario que el lenguaje ostenta para este código interpretativo, pues no se trata de una cuestión que ligue a la persona con su historicidad, posibilidad de comprensión de la realidad o cultura, sino de un instrumento que, bien utilizado, sirve para identificar las características de los demás y la expresión de los intereses propios.

La instrumentalización del lenguaje permite, entonces, que este sea el medio a través del cual se pueda interactuar con el *otro*, con sus intereses y los propios. De lo que se trata entonces, en la formación ciudadana, es de desarrollar las habilidades que hacen posible un mejor uso del lenguaje, de tal manera que facilite la expresión de los propios intereses y la identificación de los ajenos; el desarrollo de la habilidad para el uso adecuado del instrumento, hace pensar, incluso, que el uso del lenguaje puede llegar a adquirir características de un uso estratégico del mismo. En tal sentido, el ciudadano competente debe ser hábil para manejar tan apropiado instrumento y, con él, administrar de manera adecuada la salvaguarda de sus intereses y la negociación estratégica de aquellos pertenecientes a los demás. Queda, entonces, la duda, ¿esta concepción instrumental del lenguaje da paso a interpelaciones reales, que atenten con romper el sentido de lo comprensible?

Vale la pena señalar que el *otro* como susceptible de ser conocido, el *interés* como determinante de la diferencia y la *concepción instrumental del lenguaje* se encuentran en estrecha relación, en especial si se tiene en cuenta la meta procedimental a la que se dirigen las Competencias Ciudadanas. En otras palabras, los tres códigos que más expresiones abarcan y ayudan a interpretar, sumando

un total del 60,36% de las expresiones analizadas, resultan profundamente involucrados con el carácter procedimental de la formación por competencias ciudadanas. El *otro* puede ser conocido y comprendido porque aquello que lo hace diferente de la identidad son sus intereses, pero resulta que los intereses son elementos comunes a todas las personas y, por ello, no escapan a la comprensión de ninguno, el tema está, entonces, en desarrollar la habilidad o habilidades necesarias para que los intereses puedan ser identificados y puestos sobre la mesa para su tratamiento, de ahí que el lenguaje juegue un rol fundamental como el instrumento que posibilita la exposición y tratamiento de las diferencias entre las personas. Así, el *saber hacer en situación* va cobrando forma y se va haciendo más claro que de lo que se trata es de un cierto proceder en determinadas circunstancias de la vida en comunidad.

Es justamente a la vida en comunidad a la que se refiere el cuarto código que más expresiones abarca, el código uno que refiere al *otro* como elemento esencial para la formación ciudadana. El código deja en claro que la formación ciudadana está siempre e ineludiblemente dirigida a la relación con el otro, pero se trata de otro cercano, comprensible desde sus intereses. Así pues, la formación ciudadana debe desarrollar las habilidades o competencias que hacen que el ciudadano sea capaz de superar los conflictos que en la sociedad se generan debido a la diferencia de intereses entre las personas, y para ello nada mejor que las competencias comunicativas, emocionales y cognitivas. En este sentido, la superación de los conflictos que surgen de la convivencia con los otros es un tema no sólo permanente, sino característico de la formación ciudadana, pues el conflicto por diferencia de intereses es una cuestión que siempre va a estar allí. La relación con el otro, entonces, es cuestión esencial para la formación ciudadana, así ese otro no presente rupturas profundas de sentido, no ostente alteridad real alguna.

Hasta aquí, se ha hecho referencia a una muestra significativa de las expresiones que han sido analizadas, interpretadas y codificadas. Se han relacionado códigos que abarcan el 85,83% de las expresiones analizadas y resulta sumamente llamativo que los códigos que recogen tan alto porcentaje de las expresiones, estén tan estrechamente ligados en su relación con el carácter procedimental que emana de las Competencias Ciudadanas. En otras palabras, el 85,83% de las expresiones analizadas aluden a ideas y características que se encaminan a la realización del principio formativo de la educación por competencias, *saber hacer en situación*. La situación se configura gracias a la existencia de un otro que carece de alteridad y que, por ello, resulta plenamente comprensible para todo aquel que

entre en contacto con él; para conocer al otro basta con hacer uso hábil y adecuado del lenguaje, de tal manera que los intereses puedan ser socializados, negociado y pactados en un acuerdo, que se torna en el sustento de la convivencia pacífica presente y por venir. Así pues, el 85,83% de las expresiones del documento, que hacen algún tipo de alusión al otro o la diferencia, se canalizan hacia la claridad y realización de la naturaleza procedimental de la propuesta. La situación es la convivencia y conflicto con los otros, y el saber hacer reside en poner en práctica las diferentes habilidades y competencias para el establecimiento de acuerdos que procuran la convivencia pacífica entre las personas; he ahí al ciudadano competencias.

Por otro lado, el código que más expresiones abarca, después de los cinco códigos que reúnen el 85,83% de las expresiones interpretadas, es el número cinco, referente a la concepción del otro como sujeto universal de derecho y representa el 7,54% de las expresiones interpretadas. Se trata del reconocimiento que se hace del *otro*, no desde su singularidad como ruptura de sentido, sino como universalidad que es igual e indistinta de todo lo demás. Típica formulación que surge de una lectura de la diversidad desde los DDHH, pues el reconocimiento del otro no refiere a su singularidad, sino a la generalidad que comparte con todos; lo que lo hace igual, no diferente. La formalidad legal que subyace a las Competencias Ciudadanas como propuesta para la formación de ciudadanos, se torna en la base sobre la cual se efectúa el reconocimiento del otro, debido a esto, el otro no es diferente, sino similar, en la medida en que hace parte del universal vacío que emana de la formalidad legal; el sujeto de derecho.

También, hay una serie de expresiones que hacen una mención irreflexiva de la diferencia, tales se agruparon bajo el código siete y representan el 4,24% de las expresiones analizadas. Se hace alusión a la diferencia, pero no se reflexiona acerca de ella y se da por sentada. La diferencia se denota como el elemento no sólo a reconocer, sino a valorar, discurso que manejan las Competencias Ciudadanas, pero no hay la menor caracterización del peso o lo profunda que puede llegar a ser esa diferencia. En tal sentido, la ubicación de las frases, que este código tipifica, evidencia el posicionamiento que la diferencia, como tema, ostenta dentro del discurso y la propuesta de las Competencias Ciudadanas, incluso en la determinación del conjunto de las competencias que se denominan ciudadanas. La relevancia del término resulta, entonces, evidente. Por tal motivo, la cuestión no se encuentra en la relevancia per sé de la diferencia, sino en la reflexión, esa í inexistente en el documento del MEN, de en qué consiste esa diferencia y qué tan profunda puede llegar a ser; cuestión que dirigiría la propuesta hacia la alteridad.

Cerca ya del final, surge el código seis hace su aparición. Colabora en la interpretación de apenas tres expresiones, que representan apenas el 1,41% de las expresiones analizadas, y hace referencia a la pertenencia como fuente de la diferencia. En efecto, la pertenencia cultural se ve como fuente de diferencia, pero en la medida en que las diferencias culturales se pueden conocer y comprender, con lo cual la pertenencia pierde peso y determinación. Se pertenece, pero mediante el desarrollo de habilidades tal pertenencia puede ser superada, posibilitando la comprensión de otras culturas; cuestión propia de la universalidad moderna y del sujeto racional omnicomprendivo. Esto evidencia una existencia light, en la que la versión instrumental del lenguaje y del ser humano permiten hacer los cambios necesarios, de acuerdo con el desarrollo de las habilidades o competencias específicas, y así gestionar la ciudadanía y convivencia deseadas; es decir, actuar en situación de la manera esperada. Por último, con una extensión de tan solo dos expresiones, que representan el 0,94% de las expresiones identificadas e interpretadas, entra a escena el *código 3* con la particularidad de denotar un atisbo de alteridad. Sin llegar a la profundidad de la noción filosófica, estas expresiones vislumbran la posibilidad de algo que no se alcanza a abarcar. La idea deviene de la posibilidad real de que, sencillamente, hay personas a las que nunca se las llegará a conocer y que, por tal motivo, no podrán ser incluidas dentro del propio marco de comprensión. Sin embargo, la idea no es la posibilidad de una ruptura de sentido o una sensación de algo que trasciende y resulta, por ello, inabarcable, sino de la no abarcabilidad por razones materiales o espaciales, mas no por la imposibilidad radical de hacerlo. En otras palabras, si se pudiese entrar en contacto con ellos, estos serían abarcables, susceptibles de ser explicados y comprendidos desde el discurso de la mismidad. Si bien es sorprendente que se encuentren atisbos de alteridad, ya sea que se deban a una imposibilidad material, resulta muy propio de la naturaleza de las Competencias Ciudadanas el que apenas se trate de dos expresiones y nada más.

Conclusiones

Cabe señalar, inicialmente, que las Competencias Ciudadanas, como propuesta educativa del Estado colombiano para la formación ciudadana, presenta un marcado carácter práctico. La naturaleza práctica de la cuestión se debe principalmente a tres razones, por un lado, a la influencia del modelo de educación por competencias que proviene del mundo empresarial, por otro lado, a la concepción de ciudadanía y democracia participativas que emanan de la Constitución de 1991, y, en tercera instancia, por lo anclajes derivados de la interacción humana que se despliegan desde los ámbitos de las Competencias

Ciudadanas. La importancia que ostenta el talante práctico de las Competencias Ciudadanas se puede identificar al observar las diversas fuentes desde las cuales estas se justifican; detalle no menor en la documentación referente a las Competencias Ciudadanas. Dado el protagonismo de esta característica en la propuesta del MEN, queda en claro la importancia que el concepto de alteridad debe tener para esta propuesta de formación ciudadana, pues, al ostentar una naturaleza práctica, lo que se busca es el desarrollo de habilidades y destrezas que se despliegan en y para la relación con la alteridad; no en vano la reiterada aparición del *código 1* en el análisis realizado al documento de los *Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas*, designado a identificar la manifestación del *otro como elemento esencial para la formación ciudadana*.

En tanto discurso, las Competencias Ciudadanas tienen un marco claro, el cual les sirve como posibilidad y límite, arrojando luces y sombras sobre la realidad. Los DDHH son la manifestación de ese marco a nivel macro e internacional, por lo menos en lo que a la esfera política se refiere; cuestión denotada por el *código 2* en el análisis realizado al documento del MEN. También, como discurso, presenta actores y relaciones de poder que lo posicionan y validan, así como determinaciones espaciotemporales muy claras, desde la Declaración Universal de los Derechos Humanos realizada por las Naciones Unidas, pasando por los lineamientos de la OCDE, el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional, hasta aterrizar en el aula y en las dinámicas específicas con los estudiantes mediante los diferentes documentos instruccionales del MEN. Todo esto deja en claro que, como discurso, las Competencias Ciudadanas presentan intereses de grupos específicos, a pesar de los múltiples alardes acerca de la valoración de la diferencia y la inclusión de esta; en particular si se tiene en cuenta lo sucedido con la supuesta participación de la comunidad en los foros y demás encuentros para la construcción conjunta de la propuesta formativa, que no resultó ser más que imposición disfrazada de participación descentralizada. Las características de las Competencias Ciudadanas como discurso dejan entrever no solo el rol que estas desempeñan como *discurso interpretativo dominante*, sino determinación como elemento *hegemónico* que propende por el posicionamiento de un discurso particular bajo el manto de generalidad y bien común.

De la mano con lo anterior, y como consecuencia de la lógica derivada de la *hegemonía*, se configuran diferencias carentes de alteridad, supuestos *otros* desprovistos de toda voz o espacio propios, en un discurso que pretende no solo reconocerla, sino valorarla; según lo establecido en el tercer ámbito de las Competencias Ciudadanas. Las luces de un discurso siempre arrojarán sombras

sobre alguna alteridad excluida, de ahí que el llamado sea a tomar conciencia de esta ineludible realidad y, desde allí, ser cauto y modesto en cuanto al alcance real de la propuesta; pretender valorar la diversidad no equivale a pretender abarcarla en su totalidad, tanto así que lo segundo se contrapone a lo primero. Preocupa, entonces, la exigua conciencia de límite presente en las Competencias Ciudadanas, más aún si se exalta su finalidad que es la de formar ciudadanos, cuestión que, como ya se indicó, está inmersa en la relación con el otro. El que una propuesta de formación ciudadana deje de lado su conciencia de límite frente a la alteridad y exalte su apertura plena y comprensión absoluta de la realidad social y la interacción humana, deja en claro que su función como elemento de *hegemonía* y su rol de *discurso interpretativo dominante* superan, y por mucho, su reconocimiento real de la alteridad trascendente. Posicionar y explicar de manera totalitaria, así se resume la realidad de las Competencias Ciudadanas frente a la noción de alteridad.

Dada la contraposición manifiesta entre las lógicas totalizantes y la noción de alteridad, la exaltación de esta última puede conducir al resquebrajamiento de la visión monolítica y acabada del mundo social y humano. Poner sobre la mesa la necesidad de contemplar la simple posibilidad de alteridades representa un paso significativo en la formación no solo ciudadana, sino humana de los estudiantes. Así pues, al totalitarismo se lo frena y a la democracia se la promueve mediante el acogimiento de la noción de alteridad radical de Levinas; el que la visión y explicación de la realidad no terminen de cerrar da lugar y voz a aquel que ha quedado fuera, a aquel que interpela desde su trascendencia. Al respecto vale la pena señalar que es la noción de alteridad la que logra este cometido y no la figura del *otro*, pues, como en efecto se puede observar en las Competencias Ciudadanas, la figura del *otro* es utilizada por las dinámicas de totalidad para dotar a sus discursos de supuesta diversidad, en la medida en que el *otro* está ahí y puede ser comprendido; así, la figura del *otro* hace parte y consolida los discursos totalizantes. La alteridad como simple posibilidad de disonancia aporta mayor diversidad que innumerable cantidad de otredades todas ellas explicables por el discurso que las etiqueta como *el otro*.

Se puede observar con claridad que las Competencias Ciudadanas y los conceptos de ciudadanía y educación que ellas ostentan, hacen parte de un proyecto político y económico, no solo a nivel nacional, sino internacional. Por esta razón, todo empeño se encamina a la satisfacción de las necesidades estatales e internacionales, mas no a las que presenta la población como tal. Con lo cual, las exigencias del mercado laboral, validadas y difundidas por los lineamientos

internacionales, adoptadas por las políticas e instituciones nacionales, son las que le dan forma al concepto básico sobre el cual se edifica toda la propuesta educativa. Se evidencia, una vez más, el carácter *hegemónico* que predomina en la propuesta de las Competencias Ciudadanas, apoyado en modelos institucionales interesados en legitimar el orden social existente, bajo los postulados de un enfoque restrictivo de la diversidad real. Las Competencias Ciudadanas están cumpliendo con una agenda internacional y, propio de un *discurso interpretativo dominante*, guarda una visión particular de lo político y económico que se articula a través de la idea de desarrollo sostenible.

Según las características de la noción de alteridad, se prevee que la conciencia de límite traería cambios significativos en la manera como se forma para la ciudadanía, sin embargo, todo el armazón institucional, que se articula para la implementación adecuada y deseada del proyecto se realice, y desde el cual se determina la formulación de planes de mejora, se contraponen a ello. Toda la *violencia simbólica* que está detrás de haber estipulado qué se debe aprender, cómo se lo debe aprender y cuándo se lo debe aprender, que se sustenta en la idea de calidad educativa y presenta la necesidad de evaluación nacional e internacional estandarizada, no brinda espacio ni posibilidad alguna para la alteridad en la propuesta del MEN. La idea de una ruptura de sentido, y consecuente suspensión del juicio, va en contravía de lo que la estandarización que se busca y anhela; no se puede evaluar lo que no se ha guiado por los estándares, sencillamente no hay una rúbrica para hacerlo.

Referencias

Ahumada, C. (1996). El modelo neoliberal y su impacto en la sociedad colombiana. Bogotá: El áncora editores.

Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1996). La Reproducción, Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Madrid: Editorial Popular.

Burbano, K. (2005). Derechos Humanos. Fundamento de las competencias ciudadanas. Villavicencio: Alcaldía Municipal de Villavicencio.

Cárdenas, Felipe. (2010). La ciencia política, ciencia noética del orden: una mirada crítica a su objeto de estudio. Revista Colombia Internacional, Bogotá: Universidad de Los Andes, vol 72. <http://www.scielo.org.co/pdf/rci/n72/n72a05.pdf>

Cárdenas, Felipe, (2014). Reconstitución de la ciencia política. Heteronomías entre la ciencia política y la antropología. Hacia la reconstitución de la antropología política. En: *Análisis político*, No. 80. (enero-julio) Bogotá: Universidad Nacional de Colombia-IEPRI. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/anpol/article/view/45621>

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

Domenech, E. (2007). El Banco Mundial en el país de la desigualdad: Políticas y discursos neoliberales sobre diversidad cultural y educación en América Latina. *Cultura y neoliberalismo*. Buenos Aires: CLACSO.

Fernández, J. M. F. (2005). La noción de violencia simbólica en la obra de Pierre Bourdieu: una aproximación crítica. *Cuadernos de trabajo social*, 18, 7-31.

Galindo, C.A., Gómez, J. F., & Rodríguez, M.A. (2015). Repercusión del proyecto neoliberal en la educación superior en Colombia. *El Ágora USB*, 15(1), 73-94.

Gimeno, S, Pérez, G, Bautista, M, Ángulo, O y Álvarez, M. (2011). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (3 ed.). Madrid: Morata.

Gutiérrez, A. B. (2004). Poder, hábitos y representaciones: recorrido por el concepto de violencia simbólica en Pierre Bourdieu. *Revista Complutense de Educación*, 15(1), 289-300.

Hayat, P. (2014). La filosofía entre totalidad y trascendencia. En E. Levinas, *Alteridad y trascendencia* (pp. 9-19). Madrid: Arena Libros.

Herrera, M. C. (2014). Políticas públicas en educación ciudadana en Colombia y América latina: la arena de lucha del campo intelectual en la historia reciente. *Perspectivas Educativas*, 11-24.

Laclau, E. (2017). Identidad y hegemonía: el rol de la universalidad en la constitución de lógicas políticas. En *Contingencia, hegemonía, universalidad. Diálogos contemporáneos en la izquierda*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.

Levinas, E. (2014). *Alteridad y trascendencia*. Madrid: Arena Libros.

Levinas, E. (1987). *De otro modo que ser o más allá de las esencias*. Salamanca: Sígueme.

Levinas, E. (1991). *Ética e infinito*. Madrid: La balsa de la medusa.

Levinas, E. (1993). *Entre nosotros. Ensayos para pensar en otro*. Valencia: Pre-Textos.

Levinas, E. (2001). *La huella del otro*. México, D.F.: Taurus.

Levinas, E. (2002). *Totalidad e Infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca: Sígueme.

Mieles, M. D. y Alvarado, S. V. (2012). Ciudadanía y competencias ciudadanas. *Estudios políticos*, (40), 53-75.

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (1998). *Lineamientos Curriculares en Constitución Política y Democracia*. Bogotá, D.C.: Magisterio.

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2004). *Formar para la ciudadanía... ¡Si es posible! Lo que necesitamos saber y saber hacer. Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas. Serie guías No. 6*. Bogotá, D.C.: MEN.

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2004a). *Foro Nacional de Competencias Ciudadanas. Memorias No. 1*. Bogotá, D.C.: MEN.

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2004b). *Quince experiencias para aprender ciudadanía ... y una más*. Bogotá, D.C.: MEN.

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2006). *Estándares básicos de lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas*. Bogotá, D.C.: MEN.

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2010). *Revolución Educativa 2002-2010. Acciones y lecciones*. Bogotá, D.C.: MEN.

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2011a). *El desarrollo de competencias ciudadanas en la escuela. Módulo: enseñanza de las competencias ciudadanas a través del currículo*. Bogotá, D.C.: MEN.

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2011b). *Orientaciones para la institucionalización de las competencias ciudadanas. Cartilla 1. Brújula de competencias ciudadanas*. Bogotá, D.C.: MEN.

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2011c). *Orientaciones para la institucionalización de las competencias ciudadanas. Cartilla 2. Mapa de competencias ciudadanas*. Bogotá, D.C.: MEN.

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2011d). *Enseñanza de las competencias ciudadanas a través del currículo. El Desarrollo de Competencias Ciudadanas en la Escuela*. Bogotá, D.C.: MEN.

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2013). Evaluación en Competencias ciudadanas SABER 3º, 5º y 9º, Bogotá, D.C.: MEN.

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2014a). Guía No. 48. Ruta de gestión para alianzas en el desarrollo de competencias ciudadanas. Bogotá, D.C.: MEN.

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2014b). Guía No. 49. Guías pedagógicas para la convivencia escolar. Bogotá, D.C.: MEN.

Ochoa, D., & Restrepo, D. (1994). El estado del arte de la descentralización política y de la oferta pública en participación ciudadana y comunitaria. Diez años de descentralización. Resultados y perspectivas. Bogotá: Fescol, 132.

Restrepo, J. C. D. J. (2006). Estándares básicos en competencias ciudadanas: una aproximación al problema de la formación ciudadana en Colombia. *Papel político*, 11(1), 137-176.

Ruíz, A y Chaux, E. (2005). La formación de competencias ciudadanas. Bogotá, D.C.: Asociación Colombiana de Facultades de Educación.

Santander, P. (2011). Por qué y cómo hacer análisis de discurso. *Cinta Moebio* (41), 207 - 224.

Tikly, L. (2004). Education and the new imperialism. *Comparative education*, 40(2), 173-198.

Touraine, A. (1987). *El regreso del actor*. Buenos Aires: Editorial Universitaria.

Touraine, A. (2009). *La mirada social. Un marco de pensamiento distinto para el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.

Touraine, A. (2012). *Crítica de la modernidad*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.