



Narrar el mal en la escuela: una lectura de las competencias ciudadanas desde una perspectiva filosófica secular del mal para el reconocimiento de la subjetivación

Fredderick Sneider Hernández
Universidad de los Andes. Colombia.
fe.hernandez10@uniandes.edu.co

Licenciado en Humanidades y Lengua Castellana. Magíster en Educación, concentración (línea de investigación) de Formación para la Ciudadanía.

Resumen - Resumo - Abstract

Proponemos en este ensayo la idea de que la formación para la ciudadanía en Colombia, a través de las Competencias Ciudadanas encarnan formas de subjetivación política positiva que silencian el mal moral que caracteriza la democracia en la que vivimos, y silencian las voces de quienes son atravesados por ese discurso que son las Competencias Ciudadanas. Para sustentar tal proposición nos adscribimos a una perspectiva filosófica secular del mal y, a través de un análisis del documento "Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas", proponemos la posibilidad de narrar el mal en la escuela como un ejercicio de construcción de sentidos sobre la experiencia del mal que nos permite identificar, a través de las voces de los niños, niñas y adolescentes, las formas microfísicas en

Propõe-se neste ensaio a ideia de que a formação para a cidadania na Colômbia, através das Competências Cidadãs encarna maneiras de subjetivação política positivas que silenciam o mal moral que caracteriza a democracia na que vivemos, e silenciam as vozes dos que são atingidos pelo próprio discurso das competências cidadãs. Para sustentar dita premissa nos aderemos a uma perspectiva filosófica secular do mal, e através de uma análise do documento "Padrões Básicos das competências cidadãs" nos propomos a possibilidade de narrar o mal na escola como um exercício de construção de sentidos sobre a experiência do mal que nos permite identificar, através das vozes das crianças e adolescentes, as formas microfísicas nas que este exerce influência na subjetivação política daqueles que são formados

We propose in this essay the idea that education for citizenship in Colombia, through citizen competences embody ways of positive political subjectivity that silence moral evil that characterize the democracy in which we live and silence the voice of those who are influenced for that discourse that is called Citizen Competence. To argue this such proposition we assign to a secular philosophical perspective of evil, and, through an analysis of the document "Estándares básicos de competencias ciudadanas" we propose the possibility of narrate evil in the school as an exercise of construction of senses about the experience of evil that allow to identify, through the voice of boys, girls and young, the micro physical ways in which it influence in political subjectivity of those who are educated as citizens in the school, and allow us to

las que este ejerce influencia en la subjetivación política de quienes son formados como ciudadanos en la escuela, y nos permite rescatar los aportes que la experiencia situada puede ofrecer al esfuerzo de formar ciudadanos haciendo frente a la democracia imperfecta en la que vivimos

como cidadãos na escola, e isso nos permite resgatar as contribuições que a experiência localizada pode oferecer ao esforço de formar cidadãos que possam enfrentar a democracia imperfeita na que vivemos.

rescue the contributions that situated experience can offer to the effort of educate citizens facing the imperfect democracy in which we live.

Palabras Clave: formación para la ciudadanía, mal moral, subjetivación política

Palavras-chave: Formação para a cidadania. Mal moral. Subjetivação política.

Keywords: Education for citizenship, moral evil, political subjectivity

Recibido: 11/04/2017

Aceptado: 10/08/2017

Para citar este artículo:

Sneider Hernández, Frederick. (2017). Narrar el mal en la escuela: una lectura de las competencias ciudadanas desde una perspectiva filosófica secular del mal para el reconocimiento de la subjetivación. *Ixtli. Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*. 4(8). 193 - 219.

Narrar el mal en la escuela: una lectura de las competencias ciudadanas desde una perspectiva filosófica secular del mal para el reconocimiento de la subjetivación

Introducción

El Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2004) concibe a la escuela como una institución privilegiada para el desarrollo de competencias que, según lo proponen, permiten el ejercicio de la ciudadanía. Así lo dispone en el documento oficial que desde el 2004 conocemos como “Estándares básicos de competencias ciudadanas”. El conjunto de *habilidades* (emocionales, comunicativas, cognitivas) y *conocimientos* necesarios para construir convivencia, participar democráticamente y valorar el pluralismo (ibíd.), en otras palabras, las competencias ciudadanas, tienen relación con el *desarrollo moral* que es fundamental para la formación ciudadana de los sujetos, nos dice el documento. Desarrollo moral es definido como “(...) el avance cognitivo y emocional que permite a cada persona tomar decisiones cada vez más autónomas y realizar acciones que reflejen una mayor preocupación por los demás y por el bien común.” (ibíd. p. 8). Es en la dimensión moral en la que nace el problema que aquí abordamos.

En este panorama de la formación ciudadana y su relación con el desarrollo moral, las competencias ciudadanas están orientadas a la sana convivencia y a la paz en el marco de la reivindicación de los derechos fundamentales. En esta orientación las habilidades y conocimientos que deben desarrollar los sujetos actúan como una estructura cuya función es evitar toda vulneración, bien sea propia o ajena, de estos derechos. Aunque las competencias reconocen el papel que tiene la vida práctica para su desarrollo, en realidad buscan blindarnos de las contingencias de la vida humana dándonos herramientas, habilidades-competencias para proteger, (nos dice el documento) los derechos fundamentales de toda posible vulneración, propia o ajena, en el marco de la pluralidad y la diferencia. Si el centro de tales derechos son las personas, entonces aceptamos que las competencias ciudadanas blindan de *algo* que no mencionan pero que en esta investigación postulamos: del mal.

Lo anterior equivale a decir dos cosas: primero, que las competencias ciudadanas buscan evitar que seamos transgresores de lo que se considera ha de ser una vida buena para todos; segundo, que son una estructura-dispositivo de habilidades y competencias que escamotean un elemento fundamental en la formación moral, y dada su relación, para la ciudadanía de los seres humanos: el mal.

Así pues, analizar por qué las competencias ciudadanas no mencionan aquello de lo que nos blindan, así como explorar relaciones entre el mal y la formación para la ciudadanía, tiene que ver con lo que Gómez (2014) denomina “el Mal y la subjetivación política”. En la presente investigación esto significa comprender si las competencias ciudadanas en tanto perspectiva positiva de subjetividad obliteran el papel que el mal tiene, en el contexto escolar, en la constitución de la subjetividad política de los niños, niñas y jóvenes en un país en el que, tal como lo denuncia Gómez (2014), caracterizado por un conflicto armado, con altos índices de desigualdad, injusticia y además por la corrupción de sus instituciones y gobernantes, se sigue creyendo, de espalda a tal realidad, que “(...) la subjetivación política se encuentra únicamente en la participación y la democracia, en la autorregulación y la autonomía, en el reconocimiento y la identidad.” (p. 51).

Si aceptamos, de acuerdo con los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas (MEN, 2014), que la formación para la ciudadanía tiene una relación estrecha con el desarrollo moral, entonces estas deben hacer frente al mal, si este es un problema moral. En ese orden de ideas, preguntas ineludibles para esta investigación son las siguientes: ¿las competencias ciudadanas enfrentan el mal? y en consecuencia: ¿Qué significa enfrentarlo? ¿Qué significa enfrentar o no el mal en la escuela a través de la formación para la ciudadanía? Y finalmente ¿qué nueva visión de ciudadano emerge al incorporar el concepto del mal en la formación para la ciudadanía?

¿Qué es el mal?

Es complejo definir los contornos exactos de lo que es el mal, sobre todo porque su definición guarda una relación directa con la perspectiva desde la cual se le caracterice y delimite. Así, aunque “(...) el Mal no es (...) algo que se pueda categorizar de una vez y para siempre (...) ningún malvado o perverso o libertino lo agota; ninguna acción, por maligna que sea, lo ilustra por completo” (Gómez, 2014, p.54); “The concept of evil resist precise defini-

tion” (Miller, 2013, p.217); retomaremos diferentes miradas sobre el mal, que lo definen, con el propósito de identificar las formas mediante las cuales se revela, y con ello, las categorías a través de las cuales determinaremos si las Competencias Ciudadanas lo enfrentan o no; no sin antes reconocer que “Aunque la religión y la teología son las fuentes históricas del concepto del mal, este también es parte del discurso político, moral y social de la cultura occidental.” (Nieman, citado por Miller, 2013, p. 217) (Calder, 2015; Miller, 2013; Gómez, 2014). Y que en ese sentido tratar de comprenderlo es tratar de vislumbrar la significancia moral de sucesos que marcan nuestra vida como seres humanos. (Calder, 2015, p. 1).

Al “clasificar” el mal encontramos diferentes diadas. La primera es mal moral y mal físico. El primero es entendido, según Gómez (2014) como el daño intencional que se infligen entre sí los seres humanos; el segundo es aquel causado por las fuerzas de la naturaleza. Según Manrique (2013) estos dos males confluyen y tienden a confundirse porque en la definición que Hume hace del mal, no hay mayor diferencia entre ellos porque ambos producen sufrimiento. “(...) el mal significa sufrimiento, un sufrimiento que se piensa como indistintamente ocasionado o bien por la inclemencia de la naturaleza o bien por el desajuste y corrupción de las disposiciones humanas” (p.70). Para Calder (2015) este es el “concepto amplio” del mal.

La segunda diada es el mal político (Auschwitz, Hiroshima, Nagasaki, etc.) y el mal metafísico, es decir, la imperfección esencial inherente a todo ser. He aquí lo que Calder (2015) denomina el concepto “angosto” o estricto del mal, esto es, aquella dimensión del mal moral en la que se revela lo más despreciable de las acciones, los caracteres y los sucesos de la humanidad. Así, de acuerdo con Gómez (2014) el mal moral se manifiesta en todas las dimensiones de lo humano (política, ética, religión, psicología, sociedad, economía) y en todos los ámbitos del mundo de la vida (cotidianos, jurídicos, educativos, etc.).

Reconociendo que el problema del mal tiene una explicación teológica, pero que dicha explicación exige un compromiso con creencias sobre fuerzas supernaturales y divinas, es necesario definir la perspectiva desde la cual hemos de entender el mal en esta investigación: el mal es un producto del ser humano que no se manifiesta en fuerzas sobrenaturales o de deidades, sino que se manifiesta de manera diversa, entre otras, en:

(...) la guerra, o la negación del otro amparado en una ética religiosa,

pasando por la aniquilación del adversario por tener ideologías contrarias o la exclusión por etnia, género o clase social, hasta la perversión heterónoma de privilegiar la norma sobre la vida (...) el cinismo y corrupción (...)” (Gómez, 2014, *ibíd.* p. 53).

El mal moral es el que ocupa nuestro interés dado que en él encontramos el daño que se infligen entre sí los seres humanos. De cara a ello encontramos la posición kantiana que cuestiona “¿Qué hace que unos optemos por el Mal y otros por el bien?” (Gómez, 2014, p. 55). Para Kant la respuesta yace en el concepto de *voluntad* por cuanto esta es la que determina si una acción es buena o es mala, “De esta forma, el Mal depende de la *intencionalidad moral* que le imprimamos a nuestras acciones, de nuestra voluntad para oponernos o ser aquiescentes con las acciones malignas (...)” (*ibíd.* p. 55). “(...) Evil is a deliberate action that harms (...) the intent to do harm is its essence” (Lazarus, 2013, p. 157). Ello quiere decir que el mal, devenido de la voluntad y de la intencionalidad moral es, además de un producto humano, un acto racional.

Lo anterior tiene que ver con lo que enuncia Manrique (2013) haciendo referencia a la respuesta que da Kant al mal en “La Religión”

(...) no llamamos a una persona ‘mala’ porque ella o él hayan actuado de cierta manera que empíricamente pueda ser observable como mala, sino porque esos actos han surgido de una disposición moral interior de la que se deriva, y en la que recae, su valor ético. (p. 73).

La “propensión- disposición” al mal es la fuente de las malas acciones es “(...) una determinación de la voluntad que precede todo acto, pero no es ella misma un acto” (Kant, citado por Manrique, 2013, p. 74). Así, dicha propensión pertenece al orden de lo inteligible y por tanto no es observable a través de la experiencia. La disposición moral mala conduce a que el interés propio rebase el incentivo de la ley moral; a esa subordinación, nos dicen Manrique (2013) y Calder (2015), Kant la define como una propensión humana al mal radical. Resulta problemático un comportamiento empíricamente observable que sea “ejemplar” pero que devenga de una propensión moral mala, por cuanto esta, recordemos, en tanto inteligible, es inaccesible de manera empírica y por tanto pertenece oculta en cada persona. El problema, pues, en términos del mal radical, es la inversión interna que pueden hacer las personas de los incentivos de sus acciones, conformando así lo que bien puede llamarse un “performance” moral, un dramatizado moral: conducta correcta versus bue-

na voluntad. “(...) Kant equates evil with having a will that is not fully good.” (Calder, 2015, p. 14).

Nos dice Gómez (2014) que es a la intención subyacente a los actos a la que se opone Hannah Arendt puesto que, tras ser testigo del juicio de Eichmann en Jerusalén, comprendió que este puede devenir de la no voluntad de los individuos, es decir, que sin un móvil perverso la gente puede producir mucho daño moral, por ejemplo, cuando se limita a cumplir órdenes o cuando considera que sus acciones son parte de su responsabilidad. En Arendt el concepto del mal radical vira, si bien ella hace una mirada secular al sentido estricto del mal, es decir, al mal como expresión de las acciones más despreciables del ser humano y de los motivos y caracteres (ambos banales más que monstruosos) que las perpetraron, dicho cambio es claro en su definición: “(...) is that it isn't done for humanly understandable motives such as self interest, but merely to reinforce totalitarian control and the idea that everything is possible.” (Calder, 2015, p. 16).

Nos encontramos frente al concepto de “la banalidad del mal”, antítesis de definiciones del tipo “(...) hostile, malevolent *intentions*, and actions that cause suffering (...)” (Schmid, 2013, p. 37); o “The idea of evil resides in the notion that people can freely choose to do things that otherwise should not” (ibíd. p.143). Dado que Eichmann puso en tela de juicio la dominante creencia de la teología, la filosofía y la moral de que los actos malos son movilizados por malas intenciones, Arendt, nos dice Gómez (2014) comprendió la imposibilidad de hacer una teoría general del mal por cuanto no es posible prever las nuevas formas en las que se nos revelará. No hay, pues, un algo como la esencia común del mal. (p. 56).

Kekes (1990) define el mal como todo *aquello* que pone en peligro nuestras aspiraciones a vivir buenas vidas, como un formidable obstáculo para el bienestar humano, como toda acción que causa daño, independientemente de que esté antecedida por la voluntad o no. El mal es pues, uno de los asuntos centrales de la filosofía, pero también el más básico y serio problema moral, es un problema político y una amenaza permanente al bienestar humano (Kekes, 2005; Miller, 2013; Leitner, 2013). En ese sentido, comprendemos, puede tomar entre otras formas: la fe (Manrique, 2013; Kekes, 2005), la ideología (Ramírez, 2013; Kekes, 2005), la ambición, la envidia, el honor y el aburrimiento. (Kekes, 2005)

Podemos ahora definir una parcela común del mal: cualquier acción que destruya nuestra confianza en la reciprocidad de las relaciones humanas y cree la creencia de que los individuos solo necesitan vérselas por sí mismos y por nadie más. (Miller, 2013, p. 232).

Un punto de llegada: la mirada filosófica contemporánea del mal

Las teorías contemporáneas del mal tratan de responder, entre otras, a las siguientes preguntas que en esta indagación tenemos en cuenta: ¿cuáles son las condiciones para que una acción sea mala? ¿Cuáles son las condiciones para que el carácter de una persona sea considerado malévolo? Al dar respuesta a estas cuestiones los autores contemporáneos construyen sus teorías sobre dos grandes categorías: la acción mala y el carácter malévolo. Para la definición de lo que ha de ser una acción malévola existen dos posiciones. Ambas reconocen que la injusticia o la arbitrariedad es un componente esencial de una acción malévola. Sin embargo difieren en lo siguiente: para unos “Evil is a very wrongful action” (Russel, citado por Calder, 2015). Mientras que para muchos “evil revivalist” (teóricos que propenden por rescatar el concepto del mal) el mal es cualitativa, más que meramente cuantitativamente diferente del mero acto inmoral (wrongdoing) (Calder, 2013; 2015; Liberto & Harrington, 2015).

Por ejemplo, para Steiner, citado por Calder (2015) “(...) evil acts are distinguished from ordinary wrongs through the presence of an extra quality that is completely absent in the performance of ordinary wrongs.” (p. 19); (También citado en Calder, 2013; p. 179). “evil acts are not just very bad or wrongful acts, but rather ones possessing some especially horrific quality” (Garrard, citada por Calder, 2013). Así, dicen, el mal es diferente de lo meramente malo. “(...) evil acts have some quality that merely wrongful acts do not have *essentially* to any degree.” (Ibíd, p. 181). Se trata pues, de dar cuenta del mal aislando una cualidad o serie de cualidades compartidas por las acciones malas que no se encuentren en otras acciones arbitrarias. (Harrington & Liberto, 2015).

En segunda instancia las respuestas a las cuestiones principales se estructuran en la relación entre el mal y el daño que este provoca, esto es, a partir de la pregunta ¿Cuánto daño es requerido para el mal? Para John Kekes (2005) el daño debe ser excesivo. Para Russell ha de ser extremo (Calder, 2013). Para Claudia Card, según lo dicen Calder (2015) y Harrington y Liberto (2015), el daño ha de ser no solamente inexcusable, sino intolerable. Empero,

refutaremos esta respuesta. Si se reconoce que entre el mal y lo meramente malo hay una diferencia de cualidad y no de cuantía, y que por ello la definición de Russel es rechazada por cuanto supondría que la diferencia entre el mal y lo meramente malo solo es de cuantía, de grado de daño o de dolor, entonces la pregunta de Card, la de Kekes y la de Calder no puede ser de ninguna manera “¿**cuánto** daño es requerido para que una acción sea mala?” porque ello implica un retorno a la diferencia cuantitativa entre un concepto y otro, y en consecuencia, una erosión del argumento mismo. En ese caso, para Russell, según nos lo dice Harrington et. al. (2015) la única cualidad que distingue “evil actions” de una serie de acciones meramente malas es una cualidad que es simplemente una versión más extrema de una cualidad compartida por esa serie de acciones meramente malas.

En suma, si asumimos que la respuesta de Card, (que el daño ha de ser intolerable para que la acción sea catalogada como mala) puede ser rescatada de la cuestión por la cuantía del daño, entonces ello tampoco la exime del cuestionamiento que ahora formulamos, y por supuesto ello tampoco exime a Kekes (2005). ¿Qué o quién determina la intolerabilidad o lo excesivo del daño, quien lo inflige o quien lo sufre? Si por daño intolerable Card entiende “(...) a harm that makes life not worth living from the point of view of the person whose life it is.” (Citada por Calder, 2015) entonces nuestra cuestión es más que oportuna porque quien define la intolerabilidad y lo excesivo del daño es la víctima misma.

¿Qué significa enfrentar el mal?

Comprender qué significa enfrentar el mal nos lleva a buscar respuestas en otra pregunta: ¿de dónde emerge? Según sea la respuesta se consideran maneras diversas de enfrentarlo. Con ello se abre la posibilidad de controlar el mal (Kekes, 1990) pero, desde nuestra mirada, reconociendo que dicha posibilidad se enfrenta a su multi-dimensionalidad y que todo esfuerzo por enfrentarlo no significa erradicarlo porque siempre se nos presentará bajo nuevas formas conforme las dinámicas sociales así lo propician. Enfrentar el mal parte del hecho de reconocer que todo esfuerzo, si bien no es vacuo, sí es modesto.

Pensar en enfrentar el mal tiene un supuesto: tomárselo seriamente, Kekes (1990); Kekes (2005); Schmid (2013), “(...) evil is a formidable obstacle to human well being, and if we care about humanity, we must face evil” (Kekes,

1990, p. 3). Esto es, como un problema moral fundamental, y tiene que ver con responder, entre otras, a las siguientes cuestiones: ¿cómo lidiamos con el mal? ¿Cómo manejamos la experiencia del mal si encontramos que nosotros mismos tenemos pensamientos o impulsos malvados o actuamos malvadamente? (Schmid, 2013). Responder a esas cuestiones, esto es, enfrentar el mal, debe partir de reconocer que “humans are inherently capable of both good and evil” (Patterson, citado por Schmid, p. 39); Bloom, (2013). Este reconocimiento tiene una relación directa con lo que Kekes (1990) propone como “las condiciones esenciales de la vida” humana, que son, creemos, límites que debemos tener en cuenta a la hora de tratar de enfrentar el mal.

Kekes (1990) propone que una condición esencial de la existencia (y en la que aquí ponemos el acento) es llamada “*Insuficiencia*” o **contingencia**. Kekes (1990) propone que los proyectos humanos, esto es, los planes racionales que busquen una vida buena, son vulnerables, sin importar cuánto esfuerzo hagamos por blindarlos de las contingencias externas e internas de los seres humanos.

Hemos reconocido que los seres humanos son inherentemente capaces tanto del bien como del mal. Empero, esta postura que tomamos tiene un presupuesto: estamos adscribiéndonos a una explicación mixta del mal, esto es, como una conjunción de propensiones internas de las personas y de condiciones sociales específicas. Por supuesto, esa forma de comprender ese “de dónde el mal” apunta a la idea de que para enfrentarlo es necesario comprender las condiciones internas y externas al sujeto, y con ello, tratar de transformarlas.

A continuación relacionamos una tabla en la que Kekes (2005) resume las formas de explicar el origen del mal.

	Pasiva	Activa
Externa	Las causas de las acciones malas son influencias externas que hacen al mal intrínseco.	Las causas de las malas acciones son influencias externas que corrompen a los malvados y los provoca a hacer acciones malas.



Interna	Las causas del mal son procesos psicológicos que previenen que los malvados vean sus acciones como malas.	Las causas de las malas acciones son procesos psicológicos que mueven a los malvados a llevar a cabo malas acciones.
----------------	---	--

Esa mirada a la persona nos conduce al hecho de que enfrentar el mal significa “(...) contemplate our own vulnerability to social forces that might destroy the social and material fabric of our own lives.” (Miller, 2013). Y también que “The harm of evil may be physical, psychological, or emotional (...)” (Calder, 2015b, p. 119).

En ese sentido, para Leitner (2013), enfrentar el mal significa lidiar con:

- a. La cosificación del otro: la incapacidad, producto de un daño anterior, de ver al otro como una subjetividad que construye sentido, esto es, no afectarse por el sufrimiento del otro.
- b. La negación de la conexión con el otro.
- c. La insensibilidad de la experiencia interna: cuando bloqueamos nuestra experiencia interna en general, estamos propensos a perpetrar actos aborrecibles.
- d. La inhabilidad para la introspección: pone en juego la responsabilidad entendida como estar capacitado para examinar el sistema de producción de sentido de uno mismo en términos de sus implicaciones para los otros.

Enfrentar el mal en la escuela: hacia la revitalización de un lenguaje filosófico-educativo en las competencias ciudadanas

La formación para la ciudadanía está encarnada en una serie de estándares de competencias (MEN, 2004) que indican lo que deberían saber, hacer, decir y sentir las personas, específicamente los niños, niñas y jóvenes, para ser buenos ciudadanos, una vez se les haya formado en la escuela, lugar por excelencia para ello, en competencias de tipo cognitivo, emocional, comunicativo, integradoras y de conocimientos que garantizan, según lo propone el documento oficial, la convivencia y la paz, la participación y la responsabilidad

democrática, la pluralidad, la identidad y la valoración de las diferencias.

Si “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.” (Ibíd. p. 8). Entonces, de cara a esta investigación, vale preguntarnos: ¿las competencias ciudadanas enfrentan el mal o lo meramente malo? (distinción evil/ wrongdoing) Si sí, ¿cómo lo hacen? Si no, ¿qué significaría enfrentarlo desde una perspectiva pedagógica?

Es evidente que en ningún apartado del documento de las Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas (MEN, 2004) sus autores exponen, ni tienen la intención explícita de enfrentar el mal a través de las competencias que allí proponen. Por ello habrá que tener en cuenta que las competencias ciudadanas tienen una relación estrecha con el desarrollo moral (MEN, 2004), y que para la moral, a su vez, el mal, como hemos visto, es un problema fundamental. En virtud de ello es preciso decir que los estándares básicos de competencias ciudadanas, según sus autores, “(...) representan las habilidades y los conocimientos necesarios para construir convivencia, participar democráticamente y valorar el pluralismo.” (Ibíd. p. 6). Desde una perspectiva moral, las competencias ciudadanas promueven el bienestar de las personas, y lo hacen a través de la defensa de sus derechos; ahora bien, situados en ese contexto, es exacto decir que promueven el bien, o lo que es lo mismo, una vida humana buena (Nussbaum, 1995), y que al buscar proteger los derechos de toda situación en la que puedan ser vulnerados (MEN, 2004) estamos hablando de cierto esfuerzo por proteger a los seres humanos del problema fundamental para el buen vivir: el mal.

Los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas están organizados en grupos de competencias: convivencia y paz, participación y responsabilidad democrática, pluralidad, identidad y valoración de las diferencias; y en tipos de competencias: conocimientos, cognitivas, emocionales, comunicativas e integradoras. A lo largo de todo el documento, esto es, en todos los grupos y tipos de competencias, de 1 a 11 grado, es posible identificar estándares que están enfocados a enfrentar ciertas acciones y emociones que, desde nuestra lectura, oscilan entre lo meramente malo y el mal, y que sin embargo, para los autores de las competencias son tan solo “(...) situaciones de la vida cotidiana en las que éstos (los derechos) pueden ser vulnerados, tanto por las propias acciones, como por las acciones de otros.” (MEN, 2004, p. 6). He aquí las acciones y emociones que identificamos y que, desde nuestra

lectura, son formas en las que se presenta el mal (no mero wrongdoing) en la escuela. Cada categoría proviene del documento en mención. (MEN, 2004).

- a. El maltrato. (p. 16).
- b. La agresión. (p.17, 18)
- c. La exclusión. (p.17, 18).
- d. La discriminación. (p. 17, 18).
- e. Hacer sentir mal al otro. (p.17).
- f. El engaño. (p.20).
- g. La vulneración de las libertades. (p.21).
- h. El resentimiento. (p.22).
- i. El odio. (p.22).
- j. El sufrimiento. (p.22).
- k. Los prejuicios y estereotipos. (p.23).
- l. Las relaciones desiguales. (p.25).

Hemos mencionado diferentes formas en las que el mal se presenta, atendiendo, claro está, a su definición mixta (Kekes, 2005) y a las diferentes definiciones que en ese marco es posible hallar. Ahora bien, es imperativo que en este capítulo enunciemos explícitamente esas formas en las que el mal se nos revela: emociones, pensamientos, acciones, etc., y comparando con las formas del mal que hemos identificado en las competencias ciudadanas, podamos establecer qué manifestaciones del mal escapan a los estándares de competencias ciudadanas.

- a. La indiferencia.
- b. La destructividad.
- c. La envidia.

- d. Los celos.
- e. La venganza.
- f. La crueldad.
- g. El cinismo.
- h. La vulnerabilidad.
- i. La cosificación del otro.
- j. La negación de la conexión con el otro.
- k. Inhabilidad de introspección.
- l. El daño provocado como producto del mal recibido.
- m. Enmascaramiento del infortunio.

Desde nuestra perspectiva, he aquí acciones posibles para enfrentar el mal y que escapan a los estándares de competencias ciudadanas:

- a. El diálogo profundo e interno.
- b. La atribución de la responsabilidad.
- c. La promoción de la culpa.
- d. El reconocimiento de la fragilidad del bien.
- e. Narrar el mal.
- f. La imaginación moral.

A continuación relacionamos una tabla que sintetiza las formas del mal en los estándares de competencias ciudadanas, las formas del mal que escapan a estos y las acciones posibles para enfrentar el mal que escapan a dichos

estándares. Para su selección hemos tenido en cuenta la condición teórica de que el mal encarne un daño considerable y no algo “meramente malo”, que la justificación de dicha acción sea insuficiente, que comporte una doble mirada: al agente y a la acción; y que la responsabilidad de la agencia moral no se anule en virtud de la no volición que antecede a la acción moral.

Formas del mal en las C.C. (MEN, 2004)	Formas del mal que escapan a las C.C.	Enfrentar el mal: acciones que escapan a las C.C.
El maltrato.	La indiferencia.	El diálogo profundo e interno.
La agresión.	La destructividad.	La atribución de la responsabilidad.
La exclusión.	La envidia.	La promoción de la culpa.
La discriminación.	Los celos.	Reconocer la fragilidad del bien.
Hacer sentir mal al otro.	La venganza.	Narrar el mal.
El engaño.	La crueldad.	La imaginación moral.
La vulneración de las libertades.	El cinismo.	
El resentimiento.	La vulnerabilidad.	
El odio.	La cosificación del otro.	
El sufrimiento.	La negación de la conexión con el otro.	
Los prejuicios y estereotipos.	Inhabilidad de introspección.	
Las relaciones desiguales.	El daño provocado como producto del mal recibido.	
	Enmascaramiento del infortunio.	
	El individualismo, la palabrería vana, el olvido, escudarse en la pobreza para no participar de la democracia, acongojarse por el bien ajeno, el relativismo moral, el exceso de confianza, el conformismo, la molicie, la falta de esfuerzo, la marginalidad, el mal de los extremos, las falsas promesas, el engrimeamiento, la vanagloria, la cobardía, desvergüenza por las acciones malas, renunciar a la virtud, la política del olvido, la muerte prematura, el consejo inexperto, el chisme y la pusilanimidad.	

A partir de lo dicho es posible inferir el concepto **implícito** del mal en las competencias ciudadanas: el mal es todo el conjunto de acciones y situaciones humanas que vulneran la convivencia constructiva y la paz, la participación

y la responsabilidad democrática, la pluralidad y la vulneración de las diferencias, y en últimas, de los derechos humanos.

Es preciso reconocer que las competencias ciudadanas tienen ciertos acentos que es necesario denunciar:

a. El acento sobre el individuo más que sobre las circunstancias y contextos que lo acogen. Esto hace referencia al hecho de que todos los estándares estén referidos a un individuo que sabe, hace, dice y siente *en diferentes contextos*, desde los locales (casa y escuela en la básica primaria) a los más globales (comunidad, región, país, contexto internacional en la básica secundaria y media vocacional). El sujeto hace en contexto, es decir, es competente, sin embargo, en virtud de ello dichos estándares de competencias dejan de lado la influencia potencial que los contextos adversos tienen sobre ese ciudadano en formación. Ello es importante porque no todas las influencias afectan de la misma manera a todos los sujetos, lo cual equivale a decir que la influencia externa sobre el sujeto que son estos estándares hechos realidad en la escuela deben hacer frente a circunstancias sociales diversamente adversas y a sujetos con constituciones emocionales, cognitivas, comunicativas, morales, etc., diversas y no uniformes como parecen pretender los estándares a pesar de su declaración de que estandarizar no significa homogeneizar.

b. El acento sobre la virtud más que en la capacidad para vulnerar. Dando por sentado que los estándares tendrán la misma influencia sobre todos los individuos, independientemente de sus inclinaciones personales y de las circunstancias sociales específicas, elementos fundamentales para comprender el mal de manera situada, los estándares de competencias ciudadanas proponen implícitamente la idea de un sujeto virtuoso que todo lo sabe, que actúa, siente, y se comunica de forma constructiva, que promueve y vive en un ambiente de convivencia constructiva y de paz, que participa y es democráticamente responsable, y además que valora las diferencias. Se dirá que los estándares tienen un carácter normativo y que señalan el horizonte al que sería deseable llegar, y está bien, lo que sí no lo es, es hacerlo sobre el supuesto de una sociedad ideal y de un sujeto que llega al estándar general partiendo, en su punto cero, siendo ya competente. Las posibilidades de interpretación son las que siguen: el sujeto en el punto inicial no es competente y los estándares lo van llevado a serlo; el sujeto es medianamente competente y los estándares lo llevan a serlo completamente; el sujeto es ya competente y los

estándares lo perfeccionan. Esta última es la más plausible por cuanto a lo largo de todos los estándares hay una suerte de voz de un sujeto perfecto: “Analizo cómo mis pensamientos y emociones influyen en mi participación en decisiones colectivas (...) identifico y rechazo las formas de discriminación (...) lidero iniciativas democráticas (...)” (MEN, 2004).

Solo ocasionalmente se hace alusión a la capacidad de vulnerar que tiene ese sujeto: “Identifico las ocasiones en que mis amigos/as o yo hemos hecho sentir mal a alguien excluyéndolo, burlándonos o poniéndole apodosos ofensivos.” (Ibíd. p. 17). “Pido disculpas a quienes he hecho daño (así no haya tenido intención) y logro perdonar cuando me ofenden.” (Ibíd. p. 18). “Preveo las consecuencias, a corto y largo plazo, de mis acciones y evito aquellas que pueden causarme sufrimiento o hacérselo a otras personas, cercanas o lejanas.” (p. 22). Lo particular de ese minúsculo acento sobre la agencia moral negativa de los sujetos es que viene acompañado de una serie de estándares que refieren situaciones en las que son los *otros* quienes vulneran, discriminan, etc., y no ese sujeto que habla en cada uno de los estándares. En su defecto, el sujeto que habla refiere situaciones que vulneran cualquiera de los valores que promueven los grupos de competencias ciudadanas cuyo actante está ausente como en “Comprendo que el engaño afecta la confianza entre las personas y reconozco la importancia de recuperar la confianza cuando se ha perdido.” Y en “(...) veo que hay situaciones en las que alguien puede hacerme daño sin intención.” (Ibíd. p.20).

A la hora de tratar de hallar la explicación del mal implícita en las competencias ciudadanas, los acentos que hemos identificado hacen que esta se ubique en una explicación externa por cuanto el mal se cierne sobre el sujeto, esto es, proviene de influencias externas que toman la forma del mal que *otros* causan al vulnerar la convivencia, la paz, la pluralidad, etc. Así, los estándares configuran la imagen de un “yo” virtuoso y de un “otro” vulnerante que pareciera la fuente de todo mal moral, con el agravante de que, tal como lo hemos indicado, solamente dos veces en todo el documento se atribuye a ese “yo” y no a un “otro” explícito o tácito la agencia de ese lastimar a otros. Así pues, la forma de enfrentar al mal se sintetiza en los dos acentos que hemos identificado: enfrentar el mal haciendo énfasis en el sujeto y en sus virtudes. Esta forma de enfrentar el mal pertenece genuinamente a la forma liberal de entender al ciudadano (Gómez, 2013; Kekes, 2005) por cuanto esta se propone sacar lo mejor del ser humano a través de la educación. Empero, desde

Gómez (2013), y tal como lo hemos venido demostrando, esa forma de construir sujetos políticos ha escamoteado al mal en el sentido en que lo ha desdibujado de manera discursiva del panorama moral que es fundamental para la formación de ciudadanos. Es preciso decir que el énfasis sobre la virtud, aunque loable, puede tener un efecto adverso: que la actuación ciudadana pueda tornarse un *performance*, una teatralización de los valores que promueve, en una representación ficticia del ejercicio ciudadano que nos ponga ante la paradoja kantiana: confundir la conducta meramente correcta con la buena voluntad. (Manrique, 2013).

Una forma particular de enfrentar el mal: la invisibilización de “lo otro” en la formación para la ciudadanía

Encontramos un campo de tensión: unos estándares que buscan prever todas las experiencias humanas referidas a la formación para la ciudadanía y una realidad en la que dichos estándares se quedan realmente cortos debido a la complejidad de los contextos, o mejor, de la realidad no-democrática (Mejía & Perafán) en la que realmente vivimos. En suma, si nuestra condición actual es una democracia imperfecta, apelar sólo al diálogo genuino para resolver los conflictos y a los mecanismos institucionales para modificar las normas puede ser problemático. (ibíd.)

(...) el miedo, la coerción y la violencia (...) los mecanismos de participación social no son eficaces; al contrario, se evidencian graves problemas de información y asimilación de estos mecanismos y una limitada capacidad decisoria por parte de la sociedad civil (...) la ciudadanía no ha participado en el ejercicio y control político (...) (Mejía et. al. 2006, p. 30).

En ese contexto general es en el que interactúan los niños, niñas y jóvenes que se busca formar para la ciudadanía, en los que se promueven y circulan prácticas “anti-democráticas” que, sobre la creencia generalizada en el éxito, promulgan, entre otras acciones, “la rivalidad, la deshonestidad, la dominación, la agresión física y mental, etc.” (ibíd. p. 31). Toda esta red de prácticas anti-democráticas tienen que ver con lo que Gómez (2014) denomina formas de “subjetivación política negativa” y que se relacionan, en nuestro análisis, con esas prácticas que tienen una influencia sobre las personas que se construyen como sujetos políticos, ciudadanos. Si aceptamos que todas esas prácticas, además de las que hemos identificado y mencionado, constituyen manifestaciones del mal moral, entonces es claro que las competencias

ciudadanas terminan por legitimar una forma de subjetivación política que, pretendiendo estar al margen del influjo moral de las acciones humanas de la realidad, escamoten el mal como elemento cotidiano fundamental tanto para la formación moral de los sujetos, como para su formación como ciudadanos.

El silenciamiento del otro

Los sujetos a formar, de los que se habla en el documento de las competencias ciudadanas puesto en circulación por el MEN (2004), no tienen voz. En su lugar, quien habla es la voz de los expertos que formularon las competencias. “Los estándares están escritos en primera persona para asumir la perspectiva de cada niño, niña o joven (...)” (MEN, 2004, p. 4). Entonces ¿quién es el otro- niño, niña o joven? Como veremos, asumir su perspectiva a partir de la adopción de la primera persona del singular va mucho más allá de un asunto meramente nominal, en principio porque no podemos investir los discursos de neutralidad. Podemos remitirnos a la sección final del documento denominada “Los autores de un trabajo a muchas manos” y descubriremos que dentro de las tantas manos, no están las de los niños, niñas y jóvenes de los que tanto hablan en el mismo. Cuando las competencias ciudadanas adoptan la primera persona del singular ejercen una forma de silenciamiento del otro-niño, niña y joven. En ese sentido, consideramos, la relación entre el mal y la formación para la ciudadanía está mediada por silenciamiento del otro. Más allá de una cuestión nominal, esto tiene que ver con los “(...) contenidos discursivos que se vierten sobre la realidad de las personas que son recogidas, condenadas, absueltas, visibilizadas, invisibilizadas, poseídas o vaciadas de contenidos discursivos (...)” (Villa & Villa, 2008, p. 63). Se visibiliza al otro desde la perspectiva de quien escribe e imprime su voz en el documento: un grupo de expertos disciplinares que actúan como agentes del discurso.

El agente especializado (...) es el actor del discurso disciplinar quien legitima, vigila y controla la producción del conocimiento, dentro de una organización e institucionalización de las formas de decir (...) es el actor que inventa y adecua los comportamientos de los otros a la forma de ver el mundo desde ellos.” (ibíd. p. 63).

Entonces, si el mal en las competencias ciudadanas se nos revela bajo la forma del silenciamiento del otro, nos encontramos en el terreno de la *representación*, específicamente frente a la cuestión sobre quién representa

y quiénes son representados. De acuerdo con Villa et al. (2008) quienes siguen a Peter Burke, podemos decir que en las competencias ciudadanas identificamos una forma de representación: la invención. Esta tiene que ver con recrear a los otros a través de construcciones discursivas. Recordemos que “Los estándares están escritos en primera persona para asumir la perspectiva de cada niño, niña o joven (...)” (MEN, 2004, p. 4).

De lo que se trata es de advertir sobre la dinámica de acción que deja por fuera a las personas que presentan desde los contextos específicos, pasando a ser suplantados por los modos de decir que caracterizan lo abstracto, lo universal y lo general (...) la escritura se convierte en una herramienta de apropiación de las realidades y los contextos de los actores (...)” (ibíd. p. 63).

De acuerdo con lo que hemos venido desarrollando la formación para la ciudadanía es un ejercicio de poder sobre unos sujetos que son “atravesados por el discurso” (Carvajal, 2004) legitimado de la ciudadanía. Así, son los niños, niñas y jóvenes quienes “padecen el discurso” y sus voces-discursos son desplazadas a la periferia de la formación ciudadana, así como los actos posibles y otros de formar ciudadanos, o tal como propondremos, de narrar el mal. Nos dice Carvajal (2004) siguiendo a Foucault que:

(...) es en el cuerpo de los sujetos donde se inscriben directamente las demandas de discursos dominantes, ya sean sociales, políticos o académicos. El cuerpo-materia es atravesado por múltiples discursos y demandas sociales que lo convierten en el lugar donde dichas demandas se materializan: se exige un actuar determinado (...) (p. 171-172).

Narrar el mal en la escuela: un camino posible para pensar la formación ciudadana a partir de acciones situadas en el marco de una democracia no ideal

En términos del silenciamiento del otro que hemos abordado, y haciendo frente al hecho de que las voces de los niños, niñas y jóvenes han sido silenciadas, *narrar el mal* se trata de la proyección de acciones situadas que contribuirán al empoderamiento que estos sujetos hagan de su voz, y de su forma particular de ser y estar en el mundo. “Ante los relatos hegemónicos, se propician relatos locales como acción (...) propia de quienes habitan las instituciones humanas y padecen los discursos totalizantes que pretenden

dar respuestas universales a toda contingencia de la condición humana” (Villalba, 2015, p. 40). He ahí la tensión entre el relato totalizante sobre la ciudadanía inserto en las competencias ciudadanas y las acciones situadas que encarnan la contingencia humana, o en otras palabras, las condiciones esenciales de la existencia que nos revelan la imposibilidad de erradicar el mal a través de acciones devenidas de ciudadanos no perfectos en una democracia imperfecta como la nuestra.

Si en la noción básica del narrar damos cuenta de algo a alguien, en ese ejercicio hay reflexividad, un volcamiento sobre sí mismo y el mal moral infligido y sufrido. Así, víctimas y victimarios podrían elevar su voz, volver sobre su experiencia y descubrir en ella la posibilidad de lidiar con el dolor y el perdón. Esto es importante porque si bien un estándar nos dice que una persona es un ciudadano competente si realiza la siguiente acción: “Pido disculpas a quienes he hecho daño y logro perdonar cuando me ofenden.” (MEN, 2004, p. 18). No menciona mediante qué mecanismos es posible perdonar y ser perdonado, y mucho menos parece tener en cuenta que hay daños que pueden ser tan profundos que la persona lastimada opte de manera válida por no perdonar. ¿Qué hacer si alguien vulnerado moralmente decide no perdonar porque su dolor es muy grande? ¿Actúa como un ciudadano incompetente? Y en ese orden de ideas, ¿qué lugar ocupan los incompetentes en la formación para la ciudadanía cuando las circunstancias no le permiten llegar al objetivo perfecto que traza el estándar de una vez y para siempre?

A partir de lo que hasta aquí hemos argumentado, he ahí los límites de los estándares de competencias, no en la posibilidad de generalización, sino en la pretensión de generalizar la experiencia partiendo de un estado ideal de cosas que no existe.

Según Quintero (2000) “(...) hacer y vivir narrativamente permite afirmar que los infantes no están en los márgenes o límites de la experiencia, sino, por el contrario, su vida transcurre en el “corazón” de fenómenos de fortuna –vida buena- y de contingencia e inestabilidad.” (p. 105). Reconocer las voces de grupos sociales invisibilizados supone el empoderamiento que estos hacen de la palabra, y con esta, del mundo social al cual pertenecen. La emergencia de la palabra nos permite suponer un reconocimiento social no solamente de su contenido sino de quien la enuncia; si quien la enuncia a través de la narrativa del mal se ve a sí mismo y al otro en clave reflexiva, entonces estamos

frente a un sujeto que se forma moralmente, que se forma como ciudadano.

La escuela como institución humana reproduce los estereotipos y hegemónías que se han arraigado a su ejercicio de socialización. Los discursos pedagógicos de ideal de estudiante, maestro y escuela promulgan un prototipo que excluye otras formas de ser y habitar la escuela. (Villalba, 2015, p. 41).

De acuerdo con Quintero (2000):

Así, el aprendizaje acerca del vivir con otros, en buena medida, lo adquiere el infante del cúmulo de narraciones que circulan en su entramado social (...) en la medida en que los acontecimientos revelan nuestra imagen y representación de la vida (...) cualquier narración que hagamos con los infantes acerca de cómo sucedieron las cosas, implica otorgarle sentido moral y político a la experiencia humana y cultural. (p.118).

Para Galea (2012) el uso de narrativas tiene una pretensión ética y política por cuanto son consideradas como una manera efectiva del conocimiento particular de diferentes personas que han sido subyugadas. A partir de ello, siguiendo a la autora, se espera que a través de esas representaciones subjetivas de sus vidas situadas y “selves” los dominantes, o perpetradores de la subyugación puedan ser movidos. (p. 225)

The Reading of a narrative in class (...) is not only intended for the reader or listener to get to know to other but also to be involved in the process of changing oneself in imaging oneself as another. (ibíd. p. 225.)

El acto de relatar una historia es en sí mismo un evento político: “Persons are represented through narratives and their identities constructed. Narratives are made up of content. The way the story is told is important for establishing connection with other persons and engaging in political action. (Reissman y Trahar, citados por Galea, 2012, p. 228). La forma de presentación de la narrativa, desde la autora, ha de ser literaria, y en consecuencia, requiere de cierta reinención y ficcionalización de la misma. “La literatura, el teatro, el cine e incluso los grandes relatos religiosos se constituyen en lugares privilegiados para construir, discutir y develar mediante el lenguaje (...)” (Baquero, 2013, p. 219). De estas perspectivas nos alejaremos dado que quien cuenta el relato no es quien lo vive, e incurrir en la ficcionalización de la historia sería hacerlo en una invención del otro. Esta postura que adoptamos, como la

autora misma lo reconoce, tiene que ver con las imposibilidades que algunos teóricos han argumentado en contra de concebirse a sí mismo como otro, por las implicaciones éticas que acarrea. Empero, la ficcionalización puede ser posible si es el mismo autor quien la realiza y uno un alguien externo que termine por deformar no solo el relato, sino la experiencia misma del mal.

Galea (2012) argumenta la importancia de la narrativa a partir Young (2000) quien:

(...) argues for the use of narrative as an accesible and cross cultural means through wich people who suffer injustices make their voices heard and experiences known. Narratives (...) provide the public space for an articulation and representation of an injustice: an opportunity for making it known to others, for naming it. (p. 229).

Hallander (2015) discute el problema de la representación, sus intenciones e implicaciones en el contexto de la educación escolarizada. Reconociendo que las representaciones son voces remanentes del pasado, la autora no se enfoca tanto en lo que significa recordar algo o alguien, como sí en lo que los testimonios de sufrimiento están en capacidad de capturar y qué tipo de posibilidades pueden tener para la transformación pedagógica (p. 176). Desde nuestra investigación la escuela puede ser un espacio en el que la remanencia de las voces del pasado, no precisamente de la lejanía histórica, sino de las experiencias de los estudiantes, pueden encontrar un lugar, un nombre, pueden *representar* por sí mismas a los actores de las cuales han emergido, lo cual equivale a decir que son ellos mismos quienes se representan en el relato. La remanencia de la narrativa del mal desde la voz de quien lo ha sufrido puede sensibilizar en el valor de la diferencia y de su importancia como ejercicio propedéutico para reconocer al otro en la deliberación que supone el conflicto de demandas de concepciones del bien. Así la representación adquiere un estatus no solamente moral, sino político.

Nos dice Hallander (2015) “Masschelein wrote teachers should be aware that they are representing the world and not showing the world” (p. 178). En suma, el maestro es el puente entre las narrativas y sus lectores virtuales. Parece que Marieta Quintero Mejía es muy acertada cuando nos hace notar que seguimos creyendo que los niños están en los límites de la experiencia y no en el centro de la fragilidad y la contingencia de la vida. Los maestros debemos pensar no solo lo que se dice, sino sobre todo lo que queda en las fronteras de lo dicho: en lo no dicho. (Hallander, 2015, p. 180-181).

Conclusiones

Esta investigación ofrece algunos elementos conceptuales para la realización situada de posibles intervenciones en escuelas en torno al ejercicio de narrar el mal. Lo que hemos propuesto es una constelación conceptual que dote de fundamento a ese esfuerzo por reconocer todas aquellas experiencias del mal moral que nos aproximen a comprender la influencia que este pueda tener sobre la formación de ciudadanos en la escuela. En consecuencia los resultados ponen de manifiesto ciertos derroteros conceptuales que desbordan los alcances mismos que nos hemos propuesto pero que son puertas abiertas a nuevas investigaciones: la definición del estatus moral de los niños, niñas y jóvenes frente a la cuestión por la plenitud de su agencia moral, y la cuestión de la del rol de las emociones en la ejecución del mal moral y su lugar en la recepción de las narrativas del mal.

El silenciamiento del mal moral en las competencias ciudadanas es evidencia de la construcción de un modelo de formación para la ciudadanía contra-factico que, dada la validez de un proyecto normativo, tiene como punto de partida una estado de cosas ideal, a saber, una democracia, una escuela, un estudiante y un maestro que no existen. Y en suma

Escamotea un elemento fundamental para esta formación: el mal.

Enfrentar el mal en la escuela genera la necesidad de pensar una formación para la ciudadanía que, lejos de vanagloriarlo, parta de la realidad de que debemos aprender a lidiar con él, pero solo sobre la base de comprenderlo y lejos de la pretensión de erradicarlo.

Narrar el mal en la escuela es una vía para la reivindicación de las voces que el discurso sobre la formación para la ciudadanía atraviesa, y en ese sentido,

Es un instrumento para la identificación, el reconocimiento y la comprensión de esas formas del mal que influyen directa y realmente sobre la configuración de la subjetividad política de los niños, niñas y jóvenes.

Referencias bibliográficas

Arévalo, L. (2013). La teoría del mal natural en política desde el pensamiento nitzscheano. En: C.A. Ramírez; L.A. Arévalo; S.D. Baquero. (Eds), *El mal: seis variaciones. Pericles, Kant, Hume, Schelling, Nietzsche, Arendt*. (pp. 49-85). Santiago de Cali: sello editorial javeriano.

Baquero, S. (2013). Entre nosotras: pensar y la superficialidad del mal. Una correspondencia imaginaria con Hannah Arendt. En: C.A. Ramírez; L.A. Arévalo; S.D. Baquero. (Eds), *El mal: seis variaciones. Pericles, Kant, Hume, Schelling, Nietzsche, Arendt*.

Bloom, P. (2013) *Just Babies: The Origins of Good and Evil*. United States of America: Broadway Books.

Briere, J. (2013). When people do bad things: evil, suffering, and dependent origination. En A.C. Bohart; B.S. Held; E. Mendelowitz; K.J. Schneider. (Eds), *Humanity's dark side: Evil, Desctructive Experience, and Psychotherapy*.

Calder, T. (2013). Is evil just very wrong?. *Philos Stud*, 163, pp-pp 177-196. Doi: 10.1007/s 11098-011-9806-2

Calder, T. (2015). The concept of evil. *Stanford Encyclopedia of Philosophy*. pp. 1-43

Calder, T. (2015b). Evil and its opposite. *J Value Inquiry*, 49, pp.113-130. Doi: 10.1007/s 10790-014-9456-7

Carvajal, D. (2004). Generización del *self*. En: C.A. García. (Ed), *Hacerse mujeres, hacerse hombres: dispositivos pedagógicos de género*. (pp. 165-199). Colombia: Siglo del Hombre Editores.

Formosa, P. (2008). A conception of evil. *The Journal of Value Inquiry*. 42: Pp. 217-239. Doi: 10.1007/s 10790-008-9118-8

Galea, S. (2012). Migrating narratives: pedagogical possibilities for relating difference. *Ethics and education*. 7:3 (pp. 225-236). DOI: 10.1080/17449642.2013.766539

Gómez, J. (2014). El mal y la subjetivación política. *Revista Latinoameri-*

cana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 12 (1), pp. 51-63.

Hållander, M. (2015). Voices from the past: on representations of suffering in education, *Ethics and Education*. 10:2 (pp.175-185). DOI: 10.1080/17449642.2015.1051853

Hincapié, A. (2014). La cuestión del mal y la modernidad. *Revista de Estudios Sociales*, 50, pp. 155-165.

Harrington, F. Liberto, H. (2015). Evil, wrongdoing, and concept distinctness. *Philos Stud*. Published online: 17 October 2015. DOI: 10.1007/s11098-015-0569-z

Kekes, J. (1990). *Facing evil*. United States of America: Princeton University Press.

Kekes, J. (2005). *The roots of evil*. United States os America: Cornell University Press.

Lazarus, A. (2013). The ubiquity of evil and multimodal cognitive treatment of its effects. En A.C. Bohart; B.S. Held; E. Mendelowitz; K.J. Schneider. (Eds), *Humanity's dark side: Evil, Destructive Experience, and Psychotherapy*.

Leitner, L. (2013). Evil: an experimental constructivist understanding. En A.C. Bohart; B.S. Held; E. Mendelowitz; K.J. Schneider. (Eds), *Humanity's dark side: Evil, Destructive Experience, and Psychotherapy*.

Lomas, C. (1997). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*. Barcelona: Ediciones Paidós.

Manrique, C. (2013). El mal y la imposibilidad de una religión racional. En: C.A. Ramírez; L.A. Arévalo; S.D. Baquero. (Eds), *El mal: seis variaciones. Pericles, Kant, Hume, Schelling, Nietzsche, Arendt*.

Mejía, A. (2005). Hacia una investigación en pedagogía sin tanta ciencia (y con más pedagogía). *Revista de Estudios Sociales*. 20, pp.69-79.

Mejía, A. Perafán, B. (2006). Para acercarse al dragón, para amansarlo, es necesario haberlo amansado primero: una mirada crítica a las competencias ciudadanas. *Revista de Estudios Sociales*. 23, pp. 23-35.

MEN, (2004). Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas.

Miller, R. (2013). Deny no evil, ignore no evil, reframe no evil: psychology's moral agenda. En A.C. Bohart; B.S. Held; E. Mendelowitz; K.J. Schneider. (Eds), *Humanity's dark side: Evil, Desctructive Experience, and Psychoterapy*.

Nussbaum, M. (2005). *El conocimiento del amor: ensayos sobre filosofía y literatura*. Madrid: Machado Libros.

Nussbaum, M. (1995). *La fragilidad del bien: fortuna y ética en la tragedia y la filosofía griega*. Madrid, España. Visor.

Quintero, M. (2004). Aspectos cognitivos del constructivismo del aprendizaje moral: psicología moral y ética discursiva. *Pedagogía y saberes*. N° 20. pp. 79-86.

Quintero, M. (2012). Narrativas de Infancia: Experiencias de Contingencia y Fortuna. En *Las Escuelas como Territorios de Paz*. (pp. 105-137). Buenos Aires: CLACSO.

Ramírez, C. (2013). Patologías de la razón. Mal e ideología en Schelling. En: En: C.A. Ramírez; L.A. Arévalo; S.D. Baquero. (Eds), *El mal: seis variaciones. Pericles, Kant, Hume, Schelling, Nietzsche, Arendt*.

Russel, L. (2010). Dispositional accounts of evil personhood. *Philos Stud*. 149: pp. 231-250. Doi: 10.1007/s11098-009-9344-3

Schild, P. (2013). Whence the evil? A personalistic and dialogic perspective. En A.C. Bohart; B.S. Held; E. Mendelowitz; K.J. Schneider. (Eds), *Humanity's dark side: Evil, Desctructive Experience, and Psychoterapy*.

Villa, W. Villa, E. (2008). La cultura en el marco de la educación: acciones posibles para una construcción de "lo otro". *Educación y cultura*, pp. 62-68.

Villalba, R. (2015). El relato desde el cuerpo: una práctica creativa para indagar por el maestro y preguntarse por la escuela. *Educación y Ciudadanía*. 28: pp. 31-47.