



*No. 1 de la serie "Identidad"*  
Acuarela sobre papel (35 x 28.5 cm)  
2006

## **La formación de ciudadanías en contextos conflictivos**

### **Citizenship Formation in Conflict Contexts**

**Sumario:** Introducción. 1. Una rápida mirada desde la larga duración. 2. Los procesos de formación ciudadana en la coyuntura reciente. 3. Aprendizajes y retos de la formación ciudadana en el presente milenio. 3.1 El lugar del conflicto y las dinámicas bélicas en los procesos de formación. 3.2 La relación entre los procesos de formación ciudadana, la movilización y la acción política. 4. A modo de reflexión final.

**Resumen:** El artículo presenta un balance sobre los procesos de formación ciudadana en Colombia. En primera instancia, realiza una reconstrucción de la formación ciudadana como una estrategia educativa con una larga tradición que ha estado presente en las propuestas de construcción de la nación desde el proceso de independencia y que aún sigue apareciendo como alternativa para la democratización del país. Posteriormente, se muestran los rasgos generales de la formación ciudadana, los énfasis puestos y los asuntos desatendidos u omitidos hasta la década del ochenta. El análisis se detiene en el decenio del noventa por considerarlo importante por el auge que cobró la figura del ciudadano con ocasión de la Carta Constitucional de 1991, la Ley General de Educación y los planes de cultura ciudadana. Finalmente, se puntualizan algunos aprendizajes y retos que tienen estos procesos en un contexto como el colombiano caracterizado por la desposesión de derechos, por la exclusión y por las dinámicas bélicas.

**Palabras clave:** Formación ciudadana; Ciudadanía; Educación y ciudadanía; Democracia escolar; Contextos conflictivos.

**Abstract:** This article shows a balance of the processes of citizen formation in Colombia. First it make a reconstruction of the citizen formation as an education strategy with long tradition, present in the national building designs since the process of the independence and that which still an alternative for the democratization of the country. Secondly, the paper shows the general features of citizen formation, the emphatized and neglected aspects until the eighties, and highlights the nineties as an important decade because of the peak achieved by the citizen, as a result of the 1991's Constitution, the Education General Law and the citizen culture plans. Finally the article states some treachings and challenges that these processes have in the Colombian context characterized by destitution of right, exclusion and the warlike dynamics, as the Colombia case.

**Key Words:** Citizen formation; Citizenship; Education and citizenship; School democracy; Conflict contexts.

**Artículo recibido:** diciembre de 2006. **Aprobado:** diciembre de 2006

**Deicy Patricia Hurtado Galeano:** Socióloga. Candidata a Magíster en Filosofía Política. Profesora investigadora del Instituto de Estudios Políticos de la Universidad de Antioquia.

**Correo electrónico:** deicy.hurtado@udea.edu.co

**Didier Álvarez Zapata:** Bibliotecólogo. Magíster en Ciencia Política. Profesor de la Escuela de Bibliotecología e investigador asociado del grupo de investigación *Estudios Políticos*.

**Correo electrónico:** dial@bibliotecologia.udea.edu.co

## La formación de ciudadanías en contextos conflictivos\*

Deicy Patricia Hurtado Galeano  
Didier Álvarez Zapata

### Introducción

En este artículo se propone hacer un balance sobre los procesos de formación ciudadana como estrategia para cerrar la brecha entre unas ciudadanías diagnosticadas como deficitarias y el ideal de ciudadano cívico y virtuoso que ha estado en el horizonte normativo colombiano, es decir, tanto en la constitución y las leyes, como en los contenidos curriculares de la educación. Se realiza, en primera instancia, una rápida reconstrucción de la formación ciudadana como una estrategia educativa con una larga tradición histórica en Colombia, que ha estado presente en las propuestas de construcción de la nación desde el proceso de independencia y que aún sigue apareciendo como alternativa para la democratización del país. En esta reconstrucción de los procesos de formación, que no pretende ser una juiciosa cronología, se muestran sus rasgos generales, los énfasis puestos y los asuntos desatendidos u omitidos hasta la década del ochenta. El análisis se detiene en el decenio del noventa, por considerarlo de vital importancia no sólo por el auge que cobró la figura del ciudadano, sino también porque se puso en evidencia que los procesos de formación ciudadana se han tomado como camino para construir alternativas al déficit democrático y de ciudadanía. Finalmente, se puntualizan algunos de los aprendizajes y retos que tienen estos procesos en un contexto como el colombiano, signado por la desposesión de derechos, la exclusión y las dinámicas bélicas.

---

\* Este trabajo se inscribe en la línea de investigación *Ciudadanía, Cultura y Prácticas Políticas*, del Instituto de Estudios Políticos de la Universidad de Antioquia, y hace parte del proyecto *Ciudadanía y cultura política. Una exploración desde programas gubernamentales*, que contó con la participación de la comunidad educativa de la institución Alfonso López Pumarejo y con el profesor Adrián Restrepo Parra en calidad de coinvestigador.

Antes de presentar los argumentos de esta reflexión, es importante hacer algunas acotaciones relacionadas con el enfoque de la investigación y sus implicaciones teórico-metodológicas. En primer lugar, el enfoque desde el cual se desarrolló la exploración rescata la dimensión cultural de la política y la ciudadanía, de lo que se desprende que la lente de atención se haya puesto en las experiencias y los procesos de la ciudadanía realmente existente, así como en los aprendizajes que de allí se derivan, antes que en los ideales de ciudadanía que emergen en el horizonte normativo; pues hipotéticamente se plantea que con ello sería posible empezar a despejar un camino que permite pensar al ciudadano a partir de otras matrices conceptuales, políticas y culturales, más acordes con un contexto complejo y conflictivo como el colombiano.<sup>1</sup>

En segundo lugar, en la investigación se abordaron dos campos de exploración: las experiencias de ciudadanía, y los programas y escuelas de formación ciudadana, pues, como ya se dijo, es fundamental explorar estos últimos, reconstruirlos críticamente en sus fundamentos teóricos y políticos, en sus componentes contextuales y en sus procesos pedagógicos.

La hipótesis que ha servido de brújula al proceso de investigación es que desde el movimiento preconstituyente y la promulgación de la Constitución Política de 1991 se plasmaron aspiraciones e ideales para formar un ciudadano activo, participativo y responsable frente a lo público, de tal suerte que se consolidara como dique de contención a la violencia y como vía para acceder al desarrollo y a la democracia; un ideal y un marco normativo que ha sido recogido por los programas de formación ciudadana como intencionalidad pedagógica. No obstante, en el primer quinquenio del nuevo milenio reaparece con una evidencia contundente el desfase entre los ideales de ciudad y de ciudadano planteados por las experiencias y programas de formación ciudadana, respecto de las ciudadanías realmente existentes, es decir, aquellas históricamente construidas en Colombia, que aún se siguen configurando en medio de la desposesión de derechos, la inequidad, el conflicto armado y las dinámicas bélicas.

---

1 De ahí que se haya pretendido consolidar nociones y conceptos más adecuados para comprender e interpretar la realidad colombiana, como los de ciudadanías mestizas y culturas políticas híbridas. En el posicionamiento de estos conceptos han sido fundamentales los trabajos de la profesora María Teresa Uribe de Hincapié. “Órdenes complejos y ciudadanías mestizas: una mirada al caso colombiano”. *Estudios Políticos*, 12, Medellín, Instituto de Estudios Políticos de la Universidad de Antioquia, enero-junio de 1998; y los aportes de Néstor García Canclini. *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México, Grijalbo-Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 1989.

## 1. Una rápida mirada desde la larga duración

Historiadores y educadores colombianos han mostrado que la formación de ciudadanos ha sido un eje de pervivencia de las políticas estatales desde la creación de la República en 1810,<sup>2</sup> y que esa formación ha sido planteada bajo distintas modalidades: civilización, educación cívica, urbanidad, educación democrática, entre otras. Podría decirse que uno de los rasgos centrales de esta estrategia desde 1810 hasta 1960, ha sido poner a la escuela como el epicentro de la formación ciudadana, con la idea de que la educación formal estuviera al servicio de la educación cívica de los *sectores populares*, bajo el supuesto de que estos sectores requieren ser controlados, civilizados o contenidos en sus demandas y que sería la educación la encargada de rescatarlos de su condición de sujetos fracasados por su propia culpa.<sup>3</sup> Ahora bien, si se desagregara un poco este largo y heterogéneo período se pueden identificar cuatro momentos en los que, si bien se mantiene la idea de la escuela como instrumento de la educación cívica, se presentan algunos rasgos distintivos sobre las intenciones que dicha estrategia comporta:

Para empezar, entre 1810 y 1850 el énfasis estaba puesto en la “civilización” y en la formación de una conciencia ciudadana mediante la enseñanza de la obediencia a los valores republicanos. Estrategia de educación cívica que era obvia ante el reto político que la élite criolla tenía entre manos: construir una nueva nación, generar lealtades y adhesiones hacia la nueva clase dirigente y lograr la apropiación de los nuevos procedimientos que una república democrática requería (elecciones, división de poderes, partidos políticos, constitución). Luego, entre 1853 y 1885, con el triunfo de los liberales radicales, el sistema escolar se concibió como el escenario que debía formar ciudadanos para contrarrestar la educación cívico-religiosa que la Iglesia

2 Para una ampliación de la trayectoria histórica véase: Jorge Orlando Melo. “Educación para la ciudadanía: ¿nueva encarnación de un viejo ideal?”. 2002. Disponible en: <http://www.geocities.com/historiaypolitica/ciuda.htm> Véase también: Javier Sáenz Obregón, Óscar Saldarriaga y Armando Ospina. *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*. Medellín, Colciencias, Foro Nacional por Colombia, Uniandes, Universidad de Antioquia, 1997, vol. 2; María Teresa Uribe de Hincapié. “Proceso histórico de la configuración de la ciudadanía en Colombia”. *Estudios Políticos*, 9, Medellín, Instituto de Estudios Políticos de la Universidad de Antioquia, julio-diciembre de 1996.

3 Lo que resulta consecuente con el liberalismo decimonónico, para el que se requerían estrategias y mecanismos que protegieran a las clases propietarias de la invasión de los pobres. El gobierno y los mecanismos de representación para la economía clásica tenían esa función. Sobre esta mirada del liberalismo hacia los sectores populares, véase: Harold Laski. *El liberalismo europeo*. México, Fondo de Cultura Económica, 1981, p. 220.

Católica había impartido desde la Colonia. Durante el período de 1886-1930, conocido como el Régimen Conservador, se enfatizó en la enseñanza de la historia, los símbolos patrios y la tradición nacional tamizada por la tradición cristiana, lo que implicaba ponerle límites al individualismo liberal y al igualitarismo democrático; los textos y manuales de educación cívica hacían transcripciones de la constitución y de las normas legales, descripciones de las instituciones públicas y los mecanismos electorales; difundían, además, las normas de buena conducta y comportamiento a través de los famosos catecismos de urbanidad. Finalmente, entre 1930 y 1960, además de asumir la escuela como un lugar privilegiado para la educación cívica, se le impuso un nuevo reto: convertirla en escenario de participación democrática que implicaba la conformación del gobierno escolar, la elección de representantes, la publicación de periódicos escolares, entre otros. Desde entonces se inauguraron estos mecanismos con la idea de que el aprendizaje se lograra mediante el ejercicio de la participación real y de preparar a niños y jóvenes para una participación democrática en la sociedad.

Podría decirse, en un intento de síntesis, que en este largo período no se prestó atención a la inestabilidad producida por la violencia y por las guerras civiles, ni a la dificultad para garantizar la sucesión de regímenes democráticos, dada la permanente tensión entre quienes pugnaban por acciones militares y quienes consideraban la urgencia de garantizar los procedimientos democráticos en el país. Esto impidió que desde los procesos de formación se tuvieran en cuenta los rasgos autoritarios y jerárquicos incorporados en la cultura colombiana, costumbres que se evidenciaban en las interacciones sociales en los diferentes ámbitos: la familia, la escuela, la política, el trabajo, el barrio, la función pública y la Iglesia. Lo anterior implicó una escisión entre los contenidos formales e ideales con que se estructuraban los programas de educación cívica y participación democrática, y la realidad cotidiana marcada por la fuerza, la ilegalidad, la exclusión, el autoritarismo y la intolerancia.

Un acercamiento a coyunturas más recientes muestra que entre las décadas del setenta y el ochenta se mantuvo cierta línea de continuidad con la formación cívica desde la escuela formal, pero este período marca una inflexión en la manera como se venía desarrollando la formación ciudadana, porque se inauguran “nuevas escuelas ciudadanas”: los movimientos cívicos, los movimientos de mujeres, la lucha campesina, estudiantil, indígena y obrera; y se habla de escuelas ciudadanas en la medida en que los actores sociales —los colectivos directamente afectados por las acciones gubernamentales o privadas— se movilizaron para reclamar directamente al Estado sus derechos.

Se trataba de escuelas de ciudadanía en las que lo importante no sería formar ciudadanos bien comportados, virtuosos, conocedores de la ley y prestos a legitimar

las acciones del gobierno y a las élites políticas; sino sujetos con conciencia de sus necesidades e intereses y con capacidad de acción y visibilización en la esfera pública, así que se restó importancia a la preocupación por la coherencia de los modelos y propuestas pedagógicas, mientras que lo fundamental era la efectividad de la acción política en el acceso a los derechos ciudadanos. No obstante, el organicismo y funcionalismo propios de nuestros esquemas de pensamiento (paradigmas) obsesionados por la homogeneidad, impidieron ver estas escuelas de ciudadanía como tales, y fueron a parar al lugar estigmatizado de lo ingobernable, lo extraño y lo peligroso, de aquello que requería control.

## **2. Los procesos de formación ciudadana en la coyuntura reciente**

La década del noventa se constituyó en un período en el que, además de que la figura del ciudadano tuvo un lugar central en la vida política de Colombia, se le dio impulso a diversos espacios y experiencias de discusión pública, así como a programas y pedagogías que tenían como propósito la formación ciudadana, tanto desde la educación formal como no formal. Se trató de un período que recogió esa larga tradición de educación ciudadana formal que tenía como epicentro la escuela, muestra de ello fue la promulgación de la Ley General de Educación de 1994 y los decretos que la reglamentaron, donde se planteó un sinnúmero de propuestas para convertir la escuela en un escenario de “educación para la democracia”, incluyendo contenidos formales en los currículos, tales como convivencia, resolución de conflictos, cultura de la legalidad, paz; también promovía procesos de participación al interior de la escuela con la conformación del gobierno escolar, la elección de personeros y representantes estudiantiles. Este nuevo escenario se ha denominado “democracia escolar” y su intención ha sido preparar a los niños y jóvenes para la participación ciudadana en la vida adulta, recogiendo así lo que la reforma educativa liberal propuso durante la década del treinta.

Los balances<sup>4</sup> realizados sobre estas nuevas disposiciones institucionales para el fortalecimiento de la democracia escolar coinciden en mostrar que la participación

---

4 Véase, entre otros, las investigaciones realizadas por el Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Iesco, entre los años 2000 y 2004. “Gobierno escolar y educación ciudadana. Estudio de casos”; “Modalidades comunicativas en la formación ciudadana escolar”; “Comunicación, educación y ciudadanía. Discursos de actores escolares”. En esta línea también se encuentran las investigaciones realizadas por el grupo de investigación *Educación y Cultura Política* de la Universidad Pedagógica Nacional; sus balances y argumentos pueden rastrearse en: Martha Cecilia Herrera y Carlos Díaz. *Educación y*

de los jóvenes escolares, expresada en los mecanismos del gobierno escolar, han terminado reproduciendo el funcionamiento del Estado y del sistema político del país (la “fiesta electoral”<sup>5</sup> para la elección del personero) y reforzando instrucciones convencionales para inducir aquellas normas, actitudes y comportamientos considerados como deseables por la sociedad mayor (los lineamientos curriculares en los componentes de ética, democracia y ciencias sociales están cargados de guías de buen comportamiento).

Podría decirse, entonces, que los mecanismos y los contenidos de la democracia escolar han afianzado la matriz de cultura política hegemónica anclada en la delegación de la representación, en prácticas de participación reglamentadas, en la ausencia de debate y argumentación en torno a problemas comunes y en el autoritarismo. En definitiva, no se ha logrado realizar la anhelada transformación de la interacción política dentro de la escuela ni se ha avanzado en la formación democrática de los jóvenes escolares, lo cual ha reforzado la idea de una moratoria política, esto es, de un aplazamiento de la reflexión y de la acción política para la vida adulta.

Otro de los elementos significativos de este período fue que la educación cívica y la educación para la democracia dejaron de pertenecer casi exclusivamente al ámbito de la escuela formal, pues se crearon múltiples programas de formación ciudadana y escuelas de liderazgo democrático que fueron coordinados y ejecutados tanto por organizaciones no gubernamentales como por los gobiernos locales, o en alianzas estratégicas entre ambos sectores. Estos programas, aunque no hacían parte de la educación formal, contaban con fines, metas formativas, currículos, así como con estrategias pedagógicas y didácticas.

Ahora bien, la exploración de estos programas<sup>6</sup> ha mostrado su enorme énfasis en la dimensión normativa (construcción de ideales de ciudad y ciudadanía), en lo

---

*cultura política. Una mirada multidisciplinaria*. Bogotá, Plaza & Janés, Universidad Pedagógica Nacional, 2002. Otros balances importantes son los realizados por Juan Francisco Aguilar y José Betancourt. “Dramas y tramas en el escenario escolar. La transformación innovadora de los conflictos”. Bogotá, INNOVE, 2002.

- 5 Esta expresión fue utilizada por el presidente de la Asociación de Padres de Familia de la institución educativa Alfonso López Pumarejo para referirse a la elección de personero estudiantil. Véase el video “No somos ciudadanos, somos estudiantes”, realizado en el marco del proyecto *Ciudadanía y cultura política. Una exploración desde programas gubernamentales*. Medellín: 1990-2003.
- 6 Se hace referencia a los programas de formación ciudadana y educación para la democracia, escuelas de liderazgo democrático impulsados en Medellín y en Antioquia por las siguientes Ong: Corporación Región, Cleba, Corporación Mujeres que Crean, Corporación Vamos



jurídico-político (la pedagogía constitucional, la carta de derechos y deberes ciudadanos) y en los conocimientos teóricos (desarrollos conceptuales sobre sistemas políticos, democracia y Estado). Ellos también mantienen aquella caracterización de ciudadanías deficitarias, de lo que les falta a esos sujetos que llegan a las escuelas para constituirse en ciudadanos cívicos, participativos, comprometidos con la vida pública, conocedores y respetuosos de la ley. En este punto es importante resaltar que, aunque eran persistentes esos diagnósticos deficitarios de ciudadanía, algunas experiencias intentaban romper ese esquema e identificar potencialidades derivadas de la experiencia previa y del entorno cultural de los participantes, haciendo alusión, por ejemplo, a la solidaridad, la tradición de lucha y de trabajo comunitario en los sectores populares, a la resignificación de la política desde la perspectiva de los jóvenes y las mujeres.

Durante la década del noventa los programas de formación ciudadana no logran desprenderse de esa condición de estar orientados a fortalecer los conocimientos enciclopédicos y los desarrollos conceptuales sobre democracia, convivencia, derechos humanos, género, medio ambiente, paz. También han contribuido a desarrollar habilidades para la participación ciudadana tradicional mediante la democracia escolar y, en el caso de los procesos desarrollados por organismos no gubernamentales, se han empeñado en que los escuelantes conozcan y manejen la estructura de planeación y gestión de los recursos públicos para involucrarse en las dinámicas de participación en los niveles de información, consulta y, en alguna medida, de control.

Por otro lado, las dinámicas del conflicto armado siempre se han analizado como si transcurrieran de manera paralela a los procesos de formación, pero lo cierto es que en ciudades como Medellín, estas dinámicas se han imbricado en los procesos de constitución de ciudadanía. Imbricación que va desde poner como ideal futuro una situación de paz, no violencia y eliminación del conflicto por la vía de la formación, hasta los condicionamientos y limitaciones al ejercicio efectivo de los derechos ciudadanos. En otras palabras, en relación con el contexto conflictivo, los procesos de formación ciudadana contraponen los ideales futuros de ciudad (condensados en los llamados “proyectos colectivos”) a los ambientes bélicos, pero no involucran suficientemente el análisis del contexto, no hacen un análisis de cómo ha funcionado

---

Mujer, Instituto Popular de Capacitación (IPC), Conciudadanía, Escuela Nacional Sindical, COMBOS, Escuela de Animación Juvenil. Para una ampliación, véase el informe de investigación: “Exploraciones sobre la formación de ciudadanía. Una reconstrucción de aprendizajes sociales para la formulación de pedagogías ciudadanas en contextos conflictivos de urbanización”. Medellín, Instituto de Estudios Políticos de la Universidad de Antioquia, 2003.

esa histórica relación entre guerra y política, ni se proponen incidir sobre la transformación de dichos contextos.

En la exploración de las experiencias no gubernamentales se encontró que el contexto, la guerra y el conflicto armado eran nombrados con diferentes niveles de profundización en todas las justificaciones hechas por las organizaciones a la hora de formular sus proyectos para gestionar recursos: por un lado, mediante un análisis de la coyuntura social, política, económica y cultural del país y de la región, que se tomaba como el marco contextual para abordar el análisis de las condiciones de existencia de los grupos sociales con los que trabajaban, e insinuaba las condiciones de inequidad y de exclusión que caracterizan al país. Por otro lado, en cambio, se hacía menos énfasis en la violencia y el conflicto como obstáculos al ejercicio de la ciudadanía; en la manera como las dinámicas bélicas permeaban la escuela formal y no formal, las organizaciones sociales, la familia, el barrio; en las formas en que los actores armados deterioraban sistemáticamente la capacidad organizativa y de reivindicación de los diferentes actores sociales. Así, en los procesos de formación ciudadana no se puso en el debate la manera como las formas de violencia seguían construyendo referentes de cultura política según los cuales la fuerza, la violencia y las armas eran un recurso de incorporación, de reconocimiento y de atención por parte del Estado, que resultaban más eficaces que la participación, el debate, la argumentación o el voto.

Este período, igualmente, mostró la pervivencia de la brecha entre el discurso de la educación cívica y democrática y las experiencias cotidianas a las que se ve abocado ese sujeto que participa en las escuelas de formación ciudadana; es decir, por un lado estaban los contenidos aprendidos sobre convivencia, tolerancia, democracia, paz, gobernabilidad y planeación participativa, y por otro las experiencias cotidianas de discriminación, exclusión, sometimiento a los actores armados, eliminación del oponente, ilegalidad, clientelismo y corrupción.

En cuanto a las propuestas pedagógicas en las que están soportados los procesos de formación ciudadana, se puede plantear que existe una relación directa entre el aumento de los programas de formación ciudadana y una creciente despolitización de quienes participan en ellos y de la sociedad en su conjunto.<sup>7</sup> En ese sentido, las propuestas pedagógicas de los programas explorados se estructuraron a partir de diferentes enfoques pedagógicos, entre los cuales la pedagogía crítica, la educación

---

7 El gran eslogan de los años noventa, “pasar de la protesta a la propuesta”, encontró en los programas de formación ciudadana un canal adecuado para consolidarse. Tenemos la sospecha de que en la medida en que disminuían las formas de participación ciudadana directa, tan recurrentes en las décadas precedentes (marchas, mítines, protestas, paros), aumentaban las escuelas de formación ciudadana.

popular y la animación sociocultural fueron los más relevantes. Esta diversidad de enfoques configuró una suerte de mixtura pedagógica (igual de mestiza que la ciudadanía) que no logró deshacerse suficientemente de los enfoques clásicos ilustrados.

Si bien teóricamente se planteaban fines pedagógicos emancipatorios del sujeto y transformadores de la realidad sociopolítica, algunas evaluaciones realizadas por los participantes en los procesos pusieron en evidencia que las escuelas mantenían componentes tradicionales que enfatizan en la transmisión de conocimientos. Aunque persistía una búsqueda de los modelos pedagógicos pertinentes para la formación de ciudadanos desde la sociedad civil, la reflexión lograba importantes avances en los componentes metodológicos y didácticos, mientras que los rendimientos en la construcción de sentidos renovados de la política y del ejercicio de la ciudadanía, así como en el desencadenamiento de nuevas formas de organización y de acciones políticas aún no eran tan claros, pues a pesar de que lograban percibirse algunos rasgos novedosos, búsquedas identitarias y acciones políticas, estos no habían sido suficientemente reconstruidos, reflexionados ni potenciados.

### **3. Aprendizajes y retos de la formación ciudadana en el presente milenio**

Durante los años transcurridos de esta década, se mantiene una línea de continuidad con el fortalecimiento de la educación democrática por la vía de los contenidos y los procesos de la democracia escolar que se han intentado profundizar con el debate y la aplicación de las Pruebas Saber en Competencias Ciudadanas, como estrategia estimulada por el Ministerio de Educación Nacional. Además, se siguen desarrollando procesos y escuelas de formación impulsadas por Ong, fundaciones y gobiernos locales. Adicionalmente, vale la pena resaltar dos aprendizajes fundamentales para este período: por una parte, el lugar del conflicto y las dinámicas bélicas en los procesos de formación; por otra, la relación entre los procesos de formación ciudadana, la movilización social y la participación política.

#### ***3.1 El lugar del conflicto y las dinámicas bélicas en los procesos de formación***

Si bien desde finales de los años noventa se había abierto la brecha de personas afectadas por el conflicto que se agrupaban en movimientos ciudadanos,<sup>8</sup> es en este

---

8 La primera Ruta Pacífica de las Mujeres para la Resolución Pacífica de los Conflictos se llevó a cabo en 1996 y el primer concierto de Antimilitarismo Sonoro organizado por la Red Juvenil en Medellín se realizó en 1998.

último quinquenio cuando se puede ver más claramente que las experiencias de formación ciudadana con mujeres, jóvenes y líderes sindicales lograron ponerse de frente al tema, generar reflexión al interior de los procesos de formación y articularse al movimiento de resistencia a la guerra. Especialmente, adquirieron capacidad reflexiva para ver con mayor claridad que la guerra impone fuertes limitaciones a la capacidad organizativa y de movilización, por las presiones directas que ejerce en los líderes y organizaciones, y por la manera como el miedo se va generalizando; pero también para aceptar que, paradójicamente, desata iniciativas y potencia capacidades.

El análisis de estas experiencias de formación ciudadana lleva a plantear que para pensar la formación ciudadana en contextos marcados por la guerra, el primer paso es dejar de creer que se están formando ciudadanos para una sociedad estable, inclusiva, pluralista y que resuelve sus conflictos por medio de procedimientos democráticos (deliberación pública, control a la gestión pública, participación política y elección de representantes). Por el contrario, ante la pervivencia histórica del conflicto armado y de la violencia —que impone fuertes determinaciones en los espacios macro de la vida nacional, pero también en los micro de la vida personal y de la subjetividad—, es necesario involucrar más decididamente esos aspectos como contenidos fundamentales de los procesos de formación ciudadana en Colombia. Esto, sin llegar a pensar que quienes diseñan y participan de esas experiencias tienen en sus manos la resolución del conflicto, pero sí con la convicción de que los contextos conflictivos y las dinámicas bélicas deben ser abordados como elementos que condicionan y marcan tanto el proceso de formación, como las experiencias ciudadanas y las acciones políticas que despliegan los diferentes actores sociales en la esfera pública.

Finalmente, es necesario que las experiencias de formación ciudadana dediquen una mayor atención a esa relación entre guerra y política, como una característica de la cultura política colombiana, para comprender cómo esa relación se ha arraigado en la estructura cognitiva, en las representaciones y en las experiencias. Ponerse de cara al problema de las dinámicas bélicas y tratar de comprender su lógica y sus manifestaciones en las personas, en las familias, en la comunidad, en la ciudad y en el país tendría cuatro sentidos: uno, desarrollar capacidades interpretativas, analíticas y críticas sobre la manera como se configuran los conflictos, las lógicas que los sustentan, los intereses que subyacen entre los actores en contienda. Dos, saber de qué manera la guerra está afectando las dinámicas organizativas y políticas, y asumir conscientemente que, en efecto, la guerra milita en contra de la creación de una sociedad democrática. Tres, y paradójicamente, identificar las experiencias ciudadanas y las acciones políticas (por la paz y contra la guerra, por la defensa de los derechos fundamentales) que las dinámicas bélicas desatan, y que permiten hacer

visibles esas fuerzas democratizadoras que aún perviven en nuestra sociedad. Y cuarto, pensar, en compañía de las personas afectadas por el conflicto, las situaciones a las que se ven enfrentados en su vida cotidiana, para diseñar estrategias de autocuidado, solidaridad, apoyo mutuo y protección tanto para los sujetos como para los procesos organizativos ante los embates de la guerra.

### ***3.2 La relación entre los procesos de formación ciudadana, la movilización y la acción política***

Si algo se ha puesto en evidencia en los años más recientes, es lo insuficiente que resultan los procesos de formación ciudadana cuando se limitan a la insistencia en un ciudadano responsable y al conocimiento de las leyes, de la estructura institucional, de la planeación y la gestión de los recursos públicos, pues con ello pareciera que esos procesos de formación ciudadana lograran el cometido que tradicionalmente han tenido: legitimar las élites políticas, los gobiernos, el orden social, mientras sigue postergándose la búsqueda de soluciones a los problemas fundamentales de la sociedad colombiana: la inequidad, la injusticia y la exclusión.

De ahí que resulta significativa la conciencia adquirida por quienes han estado involucrados en estos procesos de formación ciudadana —como escuelantes, tutores, coordinadores, asesores— de lograr una articulación más fluida con los movimientos sociales y políticos, lo cual ha mostrado la necesidad de pensarlos más allá de los contenidos curriculares, para rescatar otros escenarios de formación y reconstruir experiencias que no han sido valoradas suficientemente como espacios de ejercicio y aprendizaje ciudadano. Se trata de los escenarios de la acción colectiva, la movilización, la lucha social, en las que se articulan intereses comunes y heridas compartidas que puestos en la esfera pública se convierten en desafíos políticos para los representantes políticos y para los gobiernos locales y nacionales.

Aceptar este necesario enlace de los procesos de formación ciudadana con movimientos sociales y políticos, también ha mostrado la urgencia de pensar la participación y la representación a través de partidos y movimientos políticos, porque es desde allí donde se pueden tramitar en el Estado las demandas de los diferentes sectores, sobre todo de aquellos que sistemáticamente han sido excluidos del poder político, del sistema económico y de la cultura, y porque desde allí podrán dejar de ser concebidos como beneficiarios de programas sociales para convertirse en constructores de políticas públicas.<sup>9</sup>

---

9 A partir de 2000 algunas organizaciones y experiencias avanzaron significativamente en este sentido, es el caso del Movimiento Social de Mujeres, de la Ruta Pacífica, de la formación política de ediles en Itagüí, de los círculos de convivencia y asambleas por la

En este punto se instala, entonces, la pregunta por la importancia de los procesos de formación ciudadana en un contexto de desposesión de derechos. Si acordamos que la justicia social sigue siendo una deuda del Estado colombiano, las escuelas de formación ciudadana y las entidades académicas que las apoyan tienen la responsabilidad de fortalecer la capacidad reflexiva y crítica de los sujetos frente a su situación social, su posicionamiento como sujetos de derechos y su capacidad de acción política. En otras palabras, deben contribuir a cualificar las reivindicaciones por una efectiva redistribución socioeconómica, de reconocimiento legal y cultural frente al Estado nacional, incluso, frente a los poderes transnacionales, dadas las condiciones de globalización en que están inmersos. Pero el reto también está en reconocer, apelando a las enseñanzas de Nancy Fraser, que la redistribución económica y el reconocimiento cultural, esto es, la justicia social, sólo podrá garantizarse si se piensa la representación política.<sup>10</sup>

Remover las estructuras económicas que niegan los medios necesarios para que más del 60% de la población colombiana pueda interactuar con los demás en condiciones de igualdad (injusticia distributiva) es una tarea pendiente del Estado; de igual manera, reorganizar las estructuras jerárquicas institucionalizadas que impiden a miles de personas y grupos participar en pie de igualdad en la interacción social y les niega el adecuado reconocimiento (injusticia cultural), es una cuestión pendiente en la sociedad colombiana. Tanto la redistribución económica como el reconocimiento cultural sólo pueden tramitarse adecuadamente en el ámbito de la representación política, porque desde este ámbito se determinan los criterios de redistribución y de reconocimiento cultural, es decir, desde allí se traza la estructura institucional para determinar quiénes tienen derecho a la justa redistribución de los

---

paz en el Oriente. Ello estaba mostrando, desde aquel momento, la necesidad de trascender la formación que había estado guiada por enfoques ilustrados, y dirigida al fortalecimiento de las organizaciones comunitarias y a la gestión participativa del desarrollo, para redimensionar la importancia de la representación y la acción política de los sectores con los que se trabaja.

- 10 En los términos de la autora, la justicia social tiene tres dimensiones: la económica, desde la que se garantiza la redistribución; la cultural, relacionada con el reconocimiento, y la política, que implica la representación. Véase: Nancy Fraser. "Redefiniendo el concepto de justicia en un mundo globalizado". En: Manuel Escamilla y Modesto Saavedra (editores). *Derecho y justicia en una sociedad global. Anales de la Cátedra Francisco Suárez*, 39, Sesiones plenarias. Ponencias del 22 Congreso Mundial de Filosofía del Derecho y Filosofía Social. Granada, Asociación Internacional de Filosofía del Derecho y Filosofía Social, Universidad de Granada, 2005. Sobre la teoría del reconocimiento véase también: Axel Honneth. *La lucha por el reconocimiento*. Barcelona, Crítica, 1997.

recursos y quiénes están incluidos y reconocidos como miembros plenos de la sociedad. En consecuencia, una tarea inaplazable es luchar contra las diferentes formas de injusticia política, remover los obstáculos que impiden la “paridad participativa”, que han obstruido o cancelado históricamente la representación de inmensos sectores sociales, políticos y culturales.

#### **4. A modo de reflexión final**

Los aprendizajes que se acaban de plantear esbozan retos en cuatro dimensiones: epistemológica, pedagógica, metodológica y política.

Por un lado, a pesar de que los procesos de formación ciudadana informales y desarrollados desde el tercer sector han enfatizado en la recuperación de saberes previos y en el diálogo de saberes, el espacio de las escuelas de formación ciudadana no ha sido visto como un escenario de producción de conocimiento, ni se ha logrado potenciar eficazmente la construcción de nuevo conocimiento, de nuevas nociones que permitan hacer emerger esos significados que no hacen parte de los enfoques clásicos, esas perspectivas invisibilizadas por las teorías sobre ciudadanía construidas en y para Occidente. Potenciar políticamente la subjetividad, la sensibilidad y el diálogo de saberes sería definirlos como estrategias fundamentales para la desestabilización de los consensos teóricos y políticos de la sociedad mayor (obsesionados por una ciudadanía homogénea y que afianzan la inequidad y la exclusión) y para la resignificación de la acción política.

En efecto, en estos procesos de formación y en los estudios sobre la ciudadanía y la cultura política, se ha hablado mucho sobre los rasgos y referentes tradicionales de nuestras identidades políticas, pero más allá de hacer referencia a ideas generalizadas a este respecto, ni la academia, ni las organizaciones que impulsan los procesos formativos han investigado suficientemente cuáles son esos rasgos, cómo operan, de qué manera se han actualizado y cómo se reproducen incluso en los espacios más íntimos y micro de la vida.<sup>11</sup> Mucho se ha hablado también de la resignificación de la política, de la emergencia de nuevas identidades y de nuevas formas de organización, representación y acción política, pero poco se ha reflexionado en torno a su verdadera novedad y a la forma como se distancian o no de las representaciones y prácticas políticas tradicionales.

Por otro lado, en el aspecto pedagógico, se trata de volver a conectar la política y la pedagogía, pues creemos que la repolitización de la formación ciudadana pasa

---

11 Salvo la prolífica literatura que se ha producido en Colombia sobre el clientelismo como práctica de intermediación política y como referente de cultura política.

por dos asuntos esenciales: el primero tiene que ver con reforzar aquella idea de que formar ciudadanos es formarlos en un determinado enfoque de cultura política (democrática, intercultural, emancipatoria) que reconstruya sentidos (culturas políticas híbridas); y el segundo hace referencia a que en lugar de un modelo pedagógico, es necesario proponer el concepto de “programa político-pedagógico”, que favorezca tanto la formación de la subjetividad (es decir, las esferas del sujeto: autocomprensión-acción, interpretación de la propia existencia de manera intersubjetiva estableciendo una relación de coimplicación), como la formación política (es decir, las esferas de la ciudadanía: familia, barrio, ciudad, país, mundo, medios de comunicación). Un programa como éste, además de ser formativo, debería ser un programa de producción de conocimientos sobre prácticas, hábitos y estilos de los ciudadanos realmente existentes. Asimismo, se debería constituir en un programa de acción política, en tanto que busca la transformación de los problemas sociales más cruciales.

Metodológicamente, esta exploración asumió la década del noventa como punto de partida para la reflexión sobre la ciudadanía, la cultura política y la formación de ciudadanía, porque de alguna manera pone la lente de indagación sobre un período de relativa corta duración, pero de gran intensidad en la producción de discursos y normativa sobre este campo. Situarse en ese momento obliga a quienes se ocupan del tema de la ciudadanía y la cultura política a pensarlas y a rastrear sus huellas tanto desde los discursos normativos más elaborados (La Carta Constitucional de 1991, la Ley General de Educación, los planes de cultura ciudadana), como desde los recodos, los bordes, las fronteras, en la liminalidad y la exclusión (la guerra, el conflicto y la pobreza como elementos del contexto conflictivo).

Esta delimitación temporal mantiene una correspondencia con un reto teórico y metodológico para este campo de indagación, según el cual el punto de partida no debe ser esa ideal ciudad de ciudadanos, sino los ciudadanos y las ciudadanías realmente existentes; no sólo el ciudadano tal como aparece definido en la Constitución y en la ley, sino también los “contrapúblicos subalternos”, aquellos desposeídos de derechos que han luchado históricamente y siguen luchando por la inclusión, por el reconocimiento y hasta por construir un orden que les garantice cierta “seguridad”. En ese sentido, las indagaciones no deberían estar enfocadas sólo en la esfera convencional de la participación electoral, sino también en la esfera pública plebeya, configurada como un campo de tensiones y demandas de reconocimiento y participación, donde se desarrollan acciones y palabras con sentido político, cuya finalidad ha sido la reivindicación de viejos y nuevos derechos no reconocidos o incumplidos.

Es una perspectiva metodológica que nos avoca a la reconstrucción de las experiencias, los procesos, las acciones colectivas emprendidas por diferentes grupos



en sus luchas por solucionar problemas de supervivencia social, por hacerle esguinces al hambre y al desempleo, por intentar participar en la gestión de los destinos urbanos, por mantener la convivencia y gestionar nuevas demandas en medio de la guerra y el autoritarismo impuesto por los actores armados y la propia institucionalidad estatal. Teóricamente, el cometido sería pensar la ciudadanía desde la perspectiva de la acción como el camino para visibilizar actores, luchas, negociaciones y conquistas que desaten la madeja que por largos años se ha tejido en torno de la ciudadanía deficitaria, y permitan ver en qué medida se han configurando demandas innovadoras, actores políticos inesperados y, por qué no, ciudadanías alternativas.

En lo referido a la acción política para la transformación de la sociedad, repolitizar la formación ciudadana en contextos marcados por la desposesión de derechos y por las dinámicas bélicas, además de partir de las ciudadanías realmente constituidas, también implica volver a poner en el centro de los procesos formativos cuestiones como la justicia social, la igualdad, la libertad y la pluralidad. Estos temas se constituyen en elementos indispensables para que los estudiantes comprendan los problemas sociales que provoca una sociedad basada en profundas desigualdades, y para que, apelando a su condición jurídica como sujetos de derechos, puedan emprender luchas y acciones cooperativas por la erradicación de las desigualdades y de la exclusión, y por el desarrollo como derecho humano fundamental.

Para finalizar, entonces, el reto fundamental de los procesos y programas de formación ciudadana y de quienes están interesados en la democratización del país, es poner en el centro del debate la participación y la representación política de los distintos sectores de la sociedad, y en especial, remover los obstáculos para que aquellos tradicionalmente excluidos, puedan acceder a ellas. Sólo mediante canales y escenarios adecuados de representación política de los distintos intereses, expectativas y propuestas de vida buena que coexisten en una sociedad como la nuestra, los colombianos víctimas de la inequidad, la injusticia, la estigmatización y la exclusión multiforme podrán dejar de ser beneficiarios de los programas gubernamentales o de la caridad y benevolencia del sector privado, para constituirse en sujetos con capacidad de hacer reivindicaciones fundamentales en su propio nombre, de ser partícipes en la toma de decisiones. Sobre todo, se trata de garantizar las condiciones y el marco institucional para que aquellos históricamente excluidos puedan manifestar sus demandas de justicia; es decir, para que todos aquellos afectados por las actuaciones del Estado, por poderes económicos (nacionales o transnacionales) y por actores armados puedan recuperar su voz en la esfera pública y su perspectiva sea considerada a la hora de tomar decisiones, formular políticas y diseñar programas.

Es el momento de que la insistencia histórica en el buen comportamiento, en la urbanidad, en la civilidad y en la formación de un ciudadano responsable esté precedida por lo que la teoría y la filosofía política siempre han puesto como su condición, como el paso previo: ciudadanos con derechos económicos, sociales y culturales que se conquistan en tanto sujetos de derechos civiles y políticos. Pues, tal como lo están dejando consignado los filósofos contemporáneos preocupados por la justicia en un contexto de globalización, “ninguna redistribución ni reconocimiento pueden ser posibles sin representación”.<sup>12</sup>

---

12 Nancy Fraser. *Op. cit.*, p. 84.