



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Tesis doctoral

Formación Ciudadana, Proyecto Político y  
Territorio

Por:

Alejandro Pimienta Betancur

Directora:

Dra. María Raquel Pulgarín Silva

Universidad de Antioquia  
Facultad de Educación  
Doctorado en Educación  
Medellín, octubre de 2012

**A mi Madre por su apoyo y comprensión incondicional.**

**A Luis y Claudia, por su fraternidad.**

**A mi Padre, In memoriam.**

**A mis amigos y amigas, colegas,  
con quienes las tertulias siempre terminan  
en la discusión sobre el sentido de lo político.**

**A la Universidad de Antioquia,  
especialmente al colectivo del INER,  
porque con ellos accedí al mundo de la investigación.**

**A la Profesora Raquel,  
porque me dio el gusto, el respeto y la pasión por la educación.**

**Y a mi Venus, porque hizo conjunción con su Júpiter.**

## TABLA DE CONTENIDO

Presentación	7
Introducción	14
<b>1 La Formación Ciudadana como problema de investigación para el Análisis Político del Discurso</b>	<b>23</b>
1.1 Punto de partida: el proyecto de investigación	24
1.2 La Formación Ciudadana (FC) como configuración discursiva	36
1.3 Objetivos	42
1.4 Estrategia analítica	42
<b>2 Sedimentaciones discursivas de la Formación Ciudadana</b>	<b>52</b>
2.1 Nivel Histórico-Político	54
2.1.1 El legado grecorromano: la polis y la aretè	55
2.1.2 El poder pastoral y Medioevo	73
2.1.3 Las ciudadanías en la modernidad	81
2.1.4 Incidencias para la formación ciudadana	114
2.2 Nivel Educativo Pedagógico	116
2.2.1 La formación ciudadana en el ámbito de la educación formal	118
2.2.2 La formación ciudadana en el ámbito de la educación no formal	120
2.2.3 La formación ciudadana en el ámbito de la educación Informal	123
2.2.4 La formación ciudadana como proceso educativo: una identificación teleológica	125
2.2.5 La Conceptualización de la Formación y la Educación	127
2.2.6 La intención de formación ciudadana en la escuela: Educación para la Ciudadanía	131
2.2.7 La formación ciudadana como componente de la esfera pública	133
<b>3 El Análisis de la Formación Ciudadana y su relación con el proyecto político del territorio</b>	<b>138</b>
3.1 Lógicas de intelección	141
3.2 La formación ciudadana como proceso pedagógico-político	147

3.3	Proyecto político y Ciudadanía	151
3.4	La formación ciudadana y la pedagogía	159
3.5	La formación ciudadana, el territorio y el lugar	163
<b>4</b>	<b>La Formación Ciudadana en el proyecto político de <i>Medellín la Más Educada</i></b>	<b>170</b>
4.1	Contexto territorial, histórico y político	171
4.1.1	Ciudadanía-territorio: aproximación jurídica	171
4.1.2	Ciudadanía-territorio: conflicto violento y planeación local	176
4.1.3	Algunos datos del contexto actual	185
4.2	Configuración Discursiva del Proyecto Político	188
4.2.1	El proyecto político como exterioridad constitutiva y sistema de exclusiones	188
4.2.2	La enunciación y argumentación del Proyecto Político	194
4.3	Programas y Experiencias de Formación Ciudadana en Medellín	199
4.3.1	Programa: Colegios de Calidad	199
4.3.2	Programa: Salidas que Enseñan Ciudad	220
4.3.3	Programa de Planeación y Presupuesto Participativo	228
4.4	La cadena ciudadanía-educación-territorio en <i>Medellín la Más Educada</i>	246
<b>5</b>	<b>Derivaciones Pedagógico-Políticas: La Formación Ciudadana de sujetos políticos para la democracia</b>	<b>253</b>
5.1	A modo de conclusión: hallazgos teóricos y conceptuales	253
5.2	Recomendaciones: Hacia un proyecto político democrático	264
5.2.1	Identificación de la política pública	266
5.2.2	Principios de la política pública	269
5.2.3	Planteamiento de líneas de acción	272
5.3	Estado de la discusión actual	277
	<b>Lista de Referencias</b>	<b>284</b>
	<b>Bibliografía</b>	<b>294</b>

## LISTA DE CUADROS

Cuadro 1. Descripción del primer proceso: Problematización	47
Cuadro 2. Descripción del segundo proceso: Conceptualización	49
Cuadro 3. Descripción del tercer proceso: Significación	51
Cuadro 4. Sedimentaciones discursivas del histórico político: el legado de la antigüedad	71
Cuadro 5. Relaciones entre significantes de la ciudadanía de la polis y la ciudadanía pastoral	79
Cuadro 6. Significantes de los precursores de la ciudadanía liberal y republicana	91
Cuadro 7. Las tradiciones modernas de ciudadanía	113
Cuadro 8. La Formación Ciudadana como proceso educativo	123
Cuadro 9. Proyecto Colegios de Calidad	210
Cuadro 10. Síntesis de los Programas	247
Cuadro 11. El discurso de los sujetos en <i>Medellín la Más Educada</i>	249
Cuadro 12. Presentación de avances y resultado preliminares de la tesis	277

## LISTA DE ESQUEMAS CONCEPTUALES

Esquema 1. Planteamiento del Problema	44
Esquema 2. Problematización de la Formación Ciudadana	54
Esquema 3. Problematización de la FC desde la perspectiva histórica-política	115
Esquema 4. Problematización del nivel educativo pedagógico	131
Esquema 5. Educación para la Ciudadanía (EpC) y Formación Ciudadana (FC)	134
Esquema 6. Lógicas de Intelección	146
Esquema 7. Formulación de la política pública.	265

## PRESENTACIÓN

Esta presentación no la escribo en el lenguaje impersonal de la tercera persona tal como lo dictamina el *canon* científico al que se deben plegar las tesis de doctorado, sino en primera persona del singular porque es necesario que en este momento inicial aparezca mi subjetividad representada en los intereses, necesidades y problemas académicos por los que he transcurrido en los últimos años y que me han traído, como en un viaje por distintos territorios, a esta tesis doctoral que finalmente denominé *Formación Ciudadana, Proyecto Político y Territorio*.

En efecto, esta tesis representa la condensación de intereses y preguntas académicas que, podría decir, iniciaron a finales de los años noventa cuando estudié sociología y me interesé por entender de manera crítica cómo es la relación de los individuos con lo social. Por supuesto, esa pregunta nunca la podré responder en su totalidad, pero el interés por las posturas críticas me llevó a profundizar en autores como Marx, Gramsci, los de la Escuela de Frankfurt y Zigmund Bauman, entre otros. Particular importancia tuvo para mí un autor maravilloso que aún me sigue acompañando: Pierre Bourdieu, quien con su perspectiva analítica de los campos y *habitus* me accedió a tratar de mirar siempre los vínculos como el asunto fundamental desde el cual se pueden dar explicaciones a lo social.

Esa deuda intelectual aparece en la tesis, dado que fue en él que me apoyé para entender que la Formación Ciudadana, FC, es un tipo de vínculo entre estructura social y subjetividades políticas.

No obstante mi formación sociológica, nunca me hallé complacido sólo con lo que los sociólogos le legaron a la disciplina y más pronto que tarde, la pregunta por la cultura, lo

político y lo histórico, sobre todo desde la historia y la antropología, se alojó en mis intereses académicos. La fortuna estuvo en que las oportunidades que tuve para comenzar mi trayectoria investigativa por el año 2000, estuvieron en el Instituto de Estudios Regionales, INER, un centro de investigaciones de la Universidad de Antioquia cuyo interés estaba en indagar sobre los problemas regionales y locales del departamento de Antioquia con una perspectiva interdisciplinaria. En el INER tuve la oportunidad de participar en procesos investigativos con preguntas que fueron desde cómo se configuraba la cultura y la identidad en los territorios locales, hasta preguntas sobre la violencia, el conflicto armado, las organizaciones sociales o el desarrollo, pero que tuvieron en común la perspectiva territorial, es decir, la comprensión de los fenómenos sociales con el territorio, no como un epifenómeno o un simple contexto, sino como una construcción social que interviene en la naturaleza de dichos fenómenos.

Uno de los hallazgos más importantes de ese período fue el acercamiento a la geografía y a las teorías del espacio social, no sólo por las actividades propias de los proyectos de investigación sino porque pude participar en todo el proceso de discusión que tuvo el colectivo de investigadores del INER en la creación de una maestría en *Estudios Socioespaciales*,<sup>1</sup> que actualmente va por la tercera cohorte. En esos acercamientos a la geografía fue fundamental leer al geógrafo Milton Santos y entender que no tiene sentido disociar el sistema de objetos y el sistema de acciones. Se reforzaba, por otra vía, no sólo la postura crítica sino el interés por ver las articulaciones y vínculos. Fundamentalmente es desde Milton Santos, que no puedo entender los asuntos de la ciudadanía sin territorio.

En el 2004 me vinculé con la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia como docente del programa de licenciatura en ciencias sociales, y en 2006 hice parte de un grupo de docentes que nos unimos para conformar el grupo de investigación *Com-prender* cuyo interés estaba en la reflexión sobre la didáctica de las ciencias sociales y la formación

---

<sup>1</sup>Ver: <http://iner.udea.edu.co>



ciudadana (FC).<sup>2</sup> Mi paso como docente de la Facultad de Educación me abrió otras posibilidades analíticas desconocidas por mí hasta ese momento, como fue pensar el territorio como una estrategia de formación que integraba la visión crítica de la sociedad, es decir, aun sin entenderlo muy bien, descubrí que el territorio podía ser trabajado en la perspectiva de la formación ciudadana. Para el descubrimiento de esa hipótesis inicial por los años 2005 y 2006 y la animación para hacer de esa hipótesis todo un proyecto intelectual de formación doctoral, fue esencial el diálogo y la comunicación con quien se convertiría en mi directora de tesis, la Profesora Doctora Raquel Pulgarín Silva, pues sin esos diálogos no hubiese llegado a este resultado, por lo cual le agradezco todo su apoyo. Con ella comencé a entender el sentido de la educación, la pedagogía y la didáctica, siempre en diálogo con la educación geográfica y con el territorio. Así tomó fuerza en mí el interés por la formación ciudadana, en una línea de énfasis inédita en el doctorado en educación.

Es importante señalar sobre esta línea de formación ciudadana del doctorado en educación, que fue una experiencia pionera en el sentido que antes no se habían presentado experiencias formativas similares, ni siquiera a nivel de maestría, lo cual requería un trabajo colaborativo de docentes y estudiantes, para construir la teoría y la reflexión sobre la formación ciudadana. De hecho, de partida en el 2007 era prácticamente inexistente la producción bibliográfica propia, situación muy diferente hoy en día, que ya la línea cuenta con una producción significativa que debe ser sometida a revisión y actualización permanente.

Son pues tres los intereses intelectuales que me llevaron a ingresar al doctorado en educación, línea formación ciudadana: primero, mantener una línea crítica de las ciencias sociales con un foco puesto en la intersección y en los vínculos del sujeto con las estructuras sociales, tal como me lo había mostrado Bourdieu. Segundo, de la mano de Milton Santos y las teorías del espacio, entender que no hay ciudadanía sin territorio y que el lugar, como espacio existencial, es la posibilidad de resistencia a las hegemonías de la globalización

---

<sup>2</sup>En adelante FC.

perversa y, tercero, que la educación ha jugado un papel esencial en la formación de los ciudadanos que hacen parte de nuestro espectro sociopolítico.

En el trayecto recorrido en estos cinco años de doctorado, esos intereses se ajustaron y desplazaron un poco, aunque en esencia, se mantienen. Lo que debo señalar, y que da a entender el sentido de esta tesis, es que en este proceso de formación tuve la oportunidad –de hecho la necesidad– de participar en diversos procesos investigativos y educativos que me permitieron analizar el problema de la formación ciudadana desde ópticas muy diversas, pero con resultados más o menos compartidos. Primero por el rol que tuve en varios procesos como formador en ciudadanía, esto es como coordinador, docente, facilitador, tallerista o mediador –entre otros títulos que le otorgan a los profesionales que tienen las responsabilidades educativas– en procesos de formación y capacitación dirigidas, por un lado, a docentes y directivos de escuelas de educación básica y, por otro, a líderes comunitarios, a jóvenes y a servidores públicos.

Esta experiencia formativa con públicos diversos vivida entre 2007 y 2011, me llevó a ver claramente que la formación ciudadana y su relación con el territorio es un asunto de la educación en un sentido amplio y no sólo de la escuela. También se me hizo más claro que hoy, todos los actores políticos, educativos y del desarrollo, hablan de la necesidad de implementar y usar la formación ciudadana, aunque no se conoce muy bien a qué se refiere eso y cómo se convierte en proceso educativo, por lo cual un aporte insoslayable de una tesis doctoral, en formación ciudadana, sería aclarar a qué se refiere y cómo se significa.

Un segundo rol que tuve en estos años de formación doctoral fue como investigador de procesos directa o indirectamente relacionados con la formación ciudadana y con las políticas públicas, de lo que se denomina en la tesis el proyecto político *Medellín la Más Educada*. En ese aspecto, resalto que en el 2007 fui parte de un equipo de investigación que sistematizó la experiencia del *Programa de Planeación y Presupuesto Participativo en Medellín*, experiencia que me permitió comenzar a pensar el vínculo que hay entre la educación, la formación y el proyecto político.

También tuve la oportunidad de ser investigador en el análisis de procesos educativos escolares, como fue la experiencia de competencias ciudadanas denominada *Salidas que Enseñan Ciudad* y de analista en los resultados de las pruebas que miden las competencias ciudadanas en Colombia. Esas experiencias me acercaron mucho más a la política educativa que en materia de formación ciudadana tiene el Estado colombiano y a nivel local el municipio de Medellín. Eso, sumado a otras experiencias de investigación, como fue el análisis de otras prácticas relacionadas con la gestión de la calidad educativa, me permitieron hallar la gran coherencia discursiva que hay entre el programa de planeación participativa del territorio, como es el presupuesto participativo y las políticas educativas de educación básica de la ciudad. ¿Por qué esta situación? La respuesta estriba, tal como se aborda en la tesis, en que la formación ciudadana es el dispositivo discursivo que permite la apropiación y reproducción de todo el proyecto político, y su uso y significación se cuele por todo tipo de políticas, programas y acciones. Justo eso fue lo que me propuse demostrar en esta tesis.

Finalmente, hay otro asunto que me resultó esencial: la posibilidad de tener acceso a un amplio espectro de experiencias, publicaciones y trabajos a nivel local, nacional e internacional, relacionados en forma amplia con la formación ciudadana, así como poder discutir y presentar los avances de mis reflexiones en diversos escenarios. Primero, porque hice parte como estudiante doctoral de una investigación sobre el Estado del arte de la investigación en didáctica de las ciencias sociales en Colombia, coordinado por una de las docentes del doctorado, Profesora Doctora Ruth Elena Quiroz Posada –a quien le agradezco todos sus aportes–; dicho proyecto me permitió conocer y relacionar la didáctica de las ciencias sociales con la FC, lo cual derivó en diferenciar la *formación ciudadana*, como intención e ideal político de la educación y de la sociedad, de la *Educación para la Ciudadanía*, más relacionado con los asuntos curriculares y didácticos de la escuela.

Así mismo, la experiencia del doctorado me permitió llevar a cabo dos pasantías internacionales. La primera en 2009 en la Universidad Autónoma de Barcelona (España), con

el recibimiento de los Profesores Dr. Joan Pagès y Dr. Antoni Santiesteban, claros referentes internacionales de la educación para la ciudadanía. Dicha experiencia permitió conocer el estado del arte en el ámbito europeo y anglosajón de la formación ciudadana, con lo cual pude corroborar que tiene todo el sentido decir que la FC no se restringe a la escuela, sino que también es del ámbito de las denominadas educaciones sociales o no formales e informales. La segunda pasantía la realicé durante el primer semestre del 2010 en la Universidad de Buenos Aires (Argentina) bajo la tutoría de la Doctora María Laura Silveira, quien es una autoridad académica a nivel internacional en geografía y estudios del territorio - a quien también le agradezco sus valiosos aportes y apoyo-. Esa segunda experiencia de pasantía, que culminé con una estadía de quince días en la Universidad de Sao Paulo (Brasil), me permitió completar el panorama del estado del arte sobre la FC a nivel latinoamericano y verificar que el concepto de territorio y lugar, especialmente en la perspectiva de Milton Santos, se configura como la posibilidad de darle sentido y dimensión histórico-espacial a la formación ciudadana. En otro aspecto me resultó esclarecedora la pasantía en la Universidad de Buenos Aires, y fue por el encuentro sostenido con la Doctora Rosa Nidia Buenfil Burgos en un curso de doctorado que tomé sobre el Análisis Político del Discurso, con el cual y gracias a su gentileza de brindarme varias asesorías, logré hallar un camino analítico que le diera sentido a todo lo que vengo diciendo.

En todo este trayecto del doctorado, y por la misma multiplicidad de experiencias en las que participé, fui presentando avances en capítulos de libro y artículos de revista nacionales e internacionales que referenciaré en el texto de la tesis, y que aquí se retoman de una manera problematizada, es decir, si bien en la tesis cito apartes de los avances publicados, estos han sido sometidos no sólo a autocrítica sino al tamiz atento dado por la discusión con la directora de tesis. De la misma manera tuve la oportunidad de presentar y someter a crítica los avances y hallazgos preliminares en diez eventos académicos de nivel nacional, cinco eventos académicos a nivel internacional en: México, Ecuador, Argentina, Brasil y Chile, así como socialización de avances y presentaciones ante investigadores

expertos y estudiantes de grado y posgrado en más de 12 universidades de países como: México, Ecuador, España, Portugal, Argentina, Brasil y Chile.

Reconstruir de esta manera unos recorridos que le dan sentido a mis subjetividades no es tarea fácil ni ingenua, primero porque implica des-estructurar una urdimbre de elementos empíricos, analíticos y conceptuales contruidos en el tiempo y, segundo, porque justifica que la tesis se teje de manera inter y trans-disciplinaria, en búsqueda de vínculos, como una forma de encontrar sentido discursivo a lo que inicialmente aparecía en la literatura académica y en las experiencias políticas y educativas, de manera naturalizada y confusa: la formación ciudadana.

## INTRODUCCIÓN

La formación ciudadana aparece en el panorama educativo, político y social del siglo XXI, cada vez con mayor frecuencia, y aunque algunos la ven como una novedad, sus sedimentaciones discursivas son tan antiguas como las ideas de ciudadanía y educación. Más bien, lo novedoso –aunque escaso–, son las investigaciones pedagógico-políticas que buscan comprenderla, precisar sus formas de uso y las implicaciones educativas y políticas por esas mismas formas de uso.

La tesis doctoral *Formación Ciudadana, proyecto político y territorio* es esencialmente un esfuerzo de crítica, comprensión y teorización de la FC, justificado en que, no obstante su uso frecuente, tiene poca consistencia teórica como campo de investigación y como discurso académico, lo cual, no es reconocido ni abordado por la mayoría de las investigaciones y reflexiones que la referencian como objeto y/o que se orientan con preguntas sobre la relación educación-política, desde la perspectiva de la formación y, por el contrario, su significación casi siempre es sobreentendida por un uso práctico y naturalizado.

El término FC se ha naturalizado de tal manera en la reproducción de los proyectos políticos que la instrumentalizan para su fines, que bien puede hacer parte de lo que Bourdieu llamó la *nueva vulgata planetaria*, un imperialismo cultural que ejerce “violencia simbólica que se apoya en una relación de comunicación hecha para adornar la sumisión y cuya particularidad consiste en que universaliza los particularismos relacionados con una experiencia histórica singular, de modo que son desconocidos en tanto que particulares, pero reconocidos como universales” (Bourdieu, 2000, p. 1). La consecuencia es un obstáculo epistemológico porque se ocultan las condiciones y las significaciones originales; el juego de las definiciones previas y de las deducciones escolásticas reemplaza la apariencia de la

necesidad lógica por la contingencia de las necesidades sociológicas denegadas, y tiende a enmascarar las raíces históricas de todo un conjunto de preguntas y nociones (Bourdieu, 2000, p. 2).

Esta dificultad epistemológica no sólo no es reconocida en la mayoría de investigaciones y reflexiones que se podrían inscribir en ese campo y discurso académico, sino que, consecuentemente, es poco el interés que la mayoría de investigaciones muestran por aportarle alguna consistencia teórica; la referencia conceptual en las publicaciones y los resultados de investigaciones, generalmente no pasan de un marco teórico sin mucha problematización, es decir, la teoría –cuando la hay– tiene un uso ritual o normativo (Buenfil, 2006, p. 38), pues queda reducida a un mero formalismo de tener unos referentes conceptuales sobre ciudadanía y sobre educación, pero completamente ajenos al tema específico de las investigaciones. Este tipo de usos de la teoría en el campo de la FC es común encontrarla en los trabajos de grado universitarios y también en las tesis de maestría y doctorado a nivel nacional e internacional; de la misma manera se encuentra este uso de la teoría en los resultados de investigaciones universitarias. Esta situación deja ver que la FC muchas veces no es significada en problemas concretos sino a partir de ciertos conceptos desarticulados, por lo cual muchas veces termina presentándose la FC como educación ciudadana, educación ética, cultura política, educación política, fortalecimiento de la democracia, educación en valores o educación para la convivencia, entre otros significantes, con la consecuente implicación de la impunidad de la teoría, es decir, que dicho uso ritual o normativo de la teoría no tiene ninguna implicación en el desarrollo de la investigación.

En cambio, otros estudiosos del tema de la Formación Ciudadana, por un sesgo inductivo, hacen un uso descalificador metodológico (Buenfil, 2006, p. 40) de la teoría porque piensan que la investigación debe retratar la realidad libre de preconcepciones o dejar que fluya una especie de constructivismo mal enfocado en la cual únicamente deben aparecer las voces de los actores sociales. Infortunadamente, esta posición aparece en muchos ejercicios de sistematización de experiencias en los que el interés sólo es describir lo que sucede en la

realidad del fenómeno, como si esta realidad fuese algo en sí misma y no dependiera de los sujetos que la miran.

El caso contrario, y que tampoco le aporta a la consistencia del campo y el discurso de la FC cuando el uso de la teoría en la investigación es ingenuo (p. 40); tal es el caso de investigaciones y discursos academicistas que reflejan la posición según la cual una buena teoría sobre la FC podría solucionar los problemas de la ciudadanía, la convivencia y hasta del desarrollo de una sociedad. Lo ingenuo o inocente radica en creer que las teorías son cuerpos de conocimientos fijos que se pueden aplicar a diversas situaciones concretas y a la solución de problemas sin la mediación entre teoría y problemas; o sea, sin tener en cuenta el territorio. Ese reclamo es posible evidenciarlo en diversas posiciones de agentes educativos que ven la solución de la FC, en la aplicación de modelos teóricos y pedagógicos abstractos o en intenciones formativas cuyos ideales son descontextualizados, por ejemplo, cuando las referencias en nuestros contextos latinoamericanos son el ágora y la polis griega, o los modelos de las ciudadanía liberal o republicana, o incluso, cuando se dice que se debe volver a una ciudadanía basada en los valores del ideario cristiano. De la misma manera, hay un uso ingenuo de la teoría cuando se comparan sin más, los resultados de las pruebas estandarizadas de FC –competencias ciudadanas– o de cultura cívica a nivel internacional, y se concluye que estamos en muy mala posición respecto a los resultados –que serían los ideales– de países como Corea del Sur o los países nórdicos, sin la contextualización adecuada.

Un uso de la teoría que tampoco le aporta consistencia al campo y discurso de FC es el ideológico, con lo cual se refiere al uso irreflexivo de modelos hipotético- deductivos y un racionalismo que no se deja interpelar por la realidad, tal como es el caso de perspectivas que la abordan desde corrientes cercanas al marxismo, incluso a la pedagogía crítica pero con una única perspectiva ideologizada. En este tipo de estudios y discursos no se observan las crisis, las tensiones y los conflictos y, en general, lo político, sin más foco que la lucha de clases o como simples derivaciones de las relaciones económicas. Por supuesto que no se



está descalificando las corrientes marxistas y la pedagogía crítica, sino su uso limitado e ideologizado.

También es posible encontrar en el campo investigativo y en el discurso académico de la FC, usos de la teoría fatuo u ostentoso, cuando la teoría aparece como un cuerpo de conceptos altamente sofisticados y difíciles de entender (Buenfil, 2006, p. 40), como si el lenguaje de la FC fuera sólo de iniciados, como a veces aparece cuando algunos académicos hablan de las competencias ciudadanas como si fuesen su propio invento, o cuando se relaciona la FC con discursos educativos, éticos, morales o políticos, aglutinando de manera simplista diversas posiciones y, en cierta jerga posmoderna, terminan en individualismos teóricos y metodológicos, que no posibilitan una interlocución académica.

Otro uso que no aporta a la consistencia teórica de la FC, de hecho uno de los más recurridos en el campo educativo es el que Buenfil (2006, 40) denomina descalificador práctico, cuando se sustenta que la teoría desvía la atención de los problemas urgentes, con lo cual se quiere significar que la labor conceptual es una ociosidad intelectual. Ese tipo de discurso es el que ha llevado a muchos docentes, directivos docentes y políticos a pensar que la FC sólo tiene sentido cuando es práctica, cuando es vivida, cuando es tomada como una actitud de disciplina y de buen comportamiento. Su correlato en la sociedad, es que un buen ciudadano es el que se comporta bien y que hace suyas las buenas maneras civilizadas, lo cual, no necesita ser teorizado ni pensado sino simplemente hecho conducta. Hay otras posiciones sobre la FC que la descalifican políticamente bajo consignas ideológicas o morales, según las cuales la escuela y la educación no deben ser el escenario de la política sino un templo de conocimiento, y que la formación política de los niños debe ser una responsabilidad de la familia y no del Estado.

Todos estos usos académicos frecuentes de la FC que se exponen, no representan un intento de ser una tipología ni una caracterización de la misma, sino simplemente una primera aproximación al tema de esta tesis, y permiten comenzar a sustentar la idea que la FC no tiene suficiente consistencia teórica, lo cual, no sólo no permite un conocimiento del

campo de la realidad social, política y educativa que se pretende significar con esto, sino que de la misma manera, es un limitante pedagógico para las acciones educativas que se emprenden dentro y fuera de la escuela y que tienen pretensiones de formar al sujeto para la política porque no se reconoce de manera problematizada el ideal formativo al que responde la acción educativa.

Afortunadamente la reflexión sobre la FC también ha tenido aportes significativos que, si bien no permiten hablar de un campo y un discurso con consistencia teórica, sí permiten reconocer que hay ciertos avances que sirven para problematizar lo que aparece como inmediato o natural y que ofrecen una vigilancia epistemológica al trabajo del investigador. Ese, justamente, es el sentido que tiene esta tesis, aportar a la consistencia conceptual del campo y el discurso de la FC evidenciando un uso de la teoría que tiene estrecha ligazón con la particularidad misma del tema estudiado; es decir, aquí no se hace un tratado de la FC sino que se referencia en relación al proyecto político y al territorio.

No obstante, la problematización que se plantea en la tesis, no se queda en la discusión conceptual a partir de los análisis documentales y hermenéuticos y en la aproximación histórica a los conceptos, sino que reflexiona sobre una realidad empírica concreta que se denomina el proyecto político de *Medellín la Más Educada*. Este análisis empírico es un pretexto para evidenciar lo que teóricamente se plantea, o sea que en cada proyecto político que se autodenomina democrático y progresista hay un fuerte componente de FC que cumple una función de reproducción social del mismo proyecto, por lo cual, la formación ciudadana en sí misma, carece de esencia discursiva, y ésta le es provista por el proyecto político en el que se instala. Sin embargo, y eso es lo más importante, desde la perspectiva política y pedagógica, aunque los proyectos políticos tienden a la hegemonía, siempre tienen dentro de sí las resistencias (Laclau y Mouffe, 2010), como sedimentaciones que conllevan ciertas significaciones diferentes a las hegemónicas, y que se condensan en discursos alternativos de FC y que, a la postre, se puede convertir en el dispositivo de cambio social de todo el proyecto político.

El interés de analizar un proyecto político particular que ha servido de discurso ordenador para gestionar el territorio de la ciudad de Medellín, también se dio porque se verifica que los usos mencionados anteriormente de la teoría de la FC, han posibilitado que emerjan en la política pública y en los discursos hegemónicos, una serie de referencias que con impunidad apuntan exactamente a lo contrario de lo que sostienen defender, en tanto como procesos de FC en diferentes ámbitos educativos procuran fortalecer lo público y la participación democrática, pero en realidad lo que logran es la privatización de lo público, el repliegue del ciudadano en la esfera de lo privado y el convencimiento en la lógica –no de los derechos– sino de los privilegios del mercado. Esto es, que actualmente la ciudadanía debe entenderse y, adquiere su sentido, en la tensión que se produce entre diversos proyectos de construcción y gestión del territorio.

Al respecto, en una reflexión sobre la ciudadanía y el territorio en la perspectiva de Milton Santos (Pimienta, 2009) se señaló el aporte de este autor para comprender el real sentido de la globalización y la hegemonía del mercado, con la erosión que conlleva de la ciudadanía, al sugerir que se tienen que construir categorías analíticas que desmitifiquen las hegemonías. Siguiendo a Santos se planteó que esas categorías analíticas deben permitir la construcción de teoría para la crítica de manera que, primero, posibiliten tomar conciencia y reconocer los discursos que ven la globalización y las hegemonías como algo natural, inexorable y beneficioso para todos; segundo, analizar y teorizar para comprender estas situaciones hegemónicas en el contexto del período histórico ligado al desarrollo del capitalismo que ha reducido el ejercicio de la ciudadanía; y tercero, reconocer los actores sociales como agentes políticos y sujetos históricos; esto es, como ciudadanos que tienen la posibilidad de construir una sociedad más humana mediante la praxis en los lugares, los cuales son una de las acepciones que toma el espacio habitado, cuando se relacionan con el primer nivel de acción de los sujetos.

En ese sentido, subyace en esta investigación un convencimiento en que la investigación social y educativa es una forma de construir conocimiento bajo ciertos

requerimientos de validez, cuya finalidad es intervenir en la comprensión de los problemas de los territorios para aportar, sino a su transformación, por lo menos a percatarse de su existencia. Por eso, hay acuerdo total con Laclau y Mouffe (2010) cuando sostienen que para intervenir en la historia de nuestro tiempo y no hacerlo ciegamente, se debe esclarecer en la medida de lo posible, el sentido de las luchas actuales y los cambios que se avecinan, por lo cual, es necesario, templar las armas de crítica. De esta manera, se concuerda con la vieja idea que las tesis doctorales tienen el encargo de aportar al conocimiento, en este caso de la formación ciudadana.

Para comprender porqué el proceso de investigación que derivó en esta tesis se propuso la tarea de darle consistencia teórica a la FC y cómo se delimitó ese problema, en el primer capítulo *La Formación Ciudadana como problema de Investigación*, se sintetizan los aspectos centrales del proyecto de investigación que sirvió de punto de partida (candidatura a doctor) aprobado en noviembre del 2008, así como la perspectiva teórica-metodológica del Análisis Político del Discurso (APD),<sup>3</sup> que permite significar la FC, desde su vínculo y relación con los proyectos políticos y con el territorio. En este punto se explica porqué se plantea que dicha relación se puede observar siguiendo la pista a la significación histórica de la cadena discursiva que forman ciudadanía-educación-territorio y se explica la estrategia metodológica que llevó a desarrollar tres procesos analíticos: problematización, conceptualización y significación.

El segundo capítulo, denominado *Sedimentaciones Discursivas de la Formación Ciudadana* es un APD de la FC siguiendo la pista a diversas configuraciones discursivas de la relación ciudadanía-educación-territorio, en primer momento desde la óptica socio histórica que va desde la antigüedad hasta nuestra realidad actual. Un segundo momento aborda la mencionada triada desde la óptica de los diferentes ámbitos de la educación: formal, no formal e informal y, el tercero, muestra la relación que tiene la configuración de la triada en el

---

<sup>3</sup> En adelante APD por Análisis Político del Discurso.

conocimiento académico sobre la FC, con lo cual, se termina el capítulo planteando las implicaciones de las sedimentaciones discursivas para la formación ciudadana.

En el tercer capítulo, denominado *El Análisis de la Formación Ciudadana y su relación con el proyecto político del territorio*, se amplía la propuesta analítica y se desarrollan los conceptos que permiten ver a la FC como una configuración discursiva, que toma una posición vinculante entre las estructuras sociales y las estructuras subjetivas, que determinan el proyecto político y el territorio, o mejor, el proyecto político que gestiona el territorio.

Luego, en el cuarto capítulo *La Formación Ciudadana en “Medellín la Más Educada”*, se identifica de qué manera se configuró el proyecto político que gestionó el territorio en Medellín entre los años 2004-2011 y cuál fue el papel de la FC. Para profundizar, en el capítulo se acerca el análisis, en tres experiencias clave de ese proyecto político con el fin de observar las subjetividades políticas, como discurso que emerge de la FC y el proyecto político del territorio.

Al final del trabajo, en el quinto capítulo *Derivaciones pedagógico-políticas: la FC de sujetos políticos para la democracia*, se presentan a modo de conclusiones, primero, los hallazgos teóricos y analíticos para emprender nuevos proyectos de investigación y, segundo, se plantean lineamientos de política pública para la FC, con su identificación diagnóstica, con los principios que rigen la política y la formulación de las líneas de acción, tanto para la participación política en la sociedad como en la escuela, y específicamente en lo concerniente con la política pública educativa, se presentan dos líneas: formación de maestros y proyectos pedagógicos, con lo cual se busca aportar a la construcción de proyectos políticos que gestionen el territorio con la lógica de la democracia radical (Laclau y Mouffe, 2010; Mouffe 1999, 2007), y que lleve a transformaciones sociales con la centralidad de la política y de los sujetos.

En síntesis, el aporte de este trabajo es la contribución a la consistencia teórica de la FC, desde su crítica y la construcción de su relación con el proyecto político que gestiona el territorio. Sería contradictorio con el enfoque trabajado, sustentar que eso representa el

marco teórico para abordar cualquier situación que se nombre como FC, porque, al contrario, lo que se pretende es hacer de ésta, un problema de investigación vinculado al objeto, en el sentido que Foucault planteó la *problematización*: “siempre se va hacia lo esencial para atrás, como los cangrejos, y las cosas más generales aparecen en último lugar. Es el precio y la recompensa de cualquier trabajo en el que las apuestas teóricas se elaboran a partir de cierto dominio empírico” (Foucault, 1999, p. 371).

## CAPÍTULO 1

### 1. LA FORMACIÓN CIUDADANA COMO PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN PARA EL ANÁLISIS POLÍTICO DEL DISCURSO

En este capítulo se presenta el punto de partida de la tesis, el proyecto de investigación aprobado como *candidatura a doctor*,<sup>4</sup> retomando los principales argumentos que justificaron la investigación y que delimitaron el objeto. También se desarrolla la analítica del APD, con la cual se plantea la formación ciudadana como problema de investigación, y así emergen las preguntas de investigación y los objetivos. Finalmente, se presenta el componente metodológico.

Este capítulo, no se limita a lo que normalmente en las tesis de doctorado se denomina la metodología o la estrategia metodológica, en el cual comúnmente, se expone la parte técnica del proceso de investigación con el enfoque, la delimitación del referente empírico, las técnicas, los instrumentos y el plan de análisis. Más que la descripción del proceso de investigación, lo que se presenta, por la naturaleza del problema de investigación, es una reflexión sobre la analítica con la que se aborda, en la que hay una imbricación entre método, teoría y problema, por lo cual se deben presentar algunas precisiones y problematizaciones que generalmente se obvian. Hacerlo de otro modo sería inconsistente con la misma analítica del APD.

---

<sup>4</sup> En el doctorado en educación la candidatura a doctor es el paso intermedio en el cual se avala al estudiante a desarrollar su proyecto de investigación, mediante un proceso de evaluación escrita y verbal del proyecto, que se hizo en noviembre del 2008. Después de la realización de las pasantías en la Universidad Autónoma de Barcelona (España) en el primer semestre de 2009 y en la Universidad de Buenos Aires (Argentina) en primer semestre del 2010, el proyecto de tesis fue ajustado formalmente, especialmente en la estrategia analítica, que incluyó de manera determinante el APD.

## 1.1 Punto de partida: el proyecto de investigación

La justificación socio-política de este trabajo radica en que la realidad latinoamericana actual permite evidenciar que se ha logrado la consolidación formal de la democracia, pero que aún falta mucho por mejorar en justicia social, eficacia gubernamental e inclusión política, lo que ha generado gran insatisfacción de la ciudadanía, tal como lo diagnosticó desde el año 2004 el Informe sobre la democracia en América Latina presentado por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD (p. 13) que identifica esa situación como la “extraordinaria paradoja”.

La generalización de la democracia en términos formales no es suficiente, de ahí la insatisfacción ciudadana, las crisis políticas y la deslegitimidad de muchos gobiernos latinoamericanos en los últimos años, por lo que el propósito ahora, se encamina a consolidar la democracia, lo cual, según el mismo informe del PNUD, se entiende como “profundizar tanto la gobernabilidad democrática, entendida como el fortalecimiento institucional del régimen, como, sobre todo, la cultura política, que supone construir espacios de participación equitativa” (PNUD, 2004, p. 32).

Ese propósito de consolidar la democracia, es compartido por los organismos multilaterales, por los gobiernos en sus diferentes niveles territoriales, por muchas ONG y demás actores sociales involucrados con el desarrollo, lo cual, dicho de otra forma, lleva a reconocer que ya nadie plantea públicamente, y no hay proyecto político, de izquierda o de derecha, que proponga que se deba limitar la democracia o impedir su desarrollo. Ese discurso, ahora hegemónico, se ha vertido en un sinnúmero de planes, programas y proyectos que pueden ser entendidos como procesos de innovación democrática, de ampliación del campo de la política y construcción de la ciudadanía, los cuales, según Evelina Dagnino (2006, p. 15), son experiencias que están re-significando la idea misma de democracia porque hay “una gran disputa de proyectos políticos que, usando los mismos conceptos y apelando a discursos parecidos, son de hecho completamente distintos”.



Dagnino se refiere, por un lado, al proyecto democrático-participativo, y de otro, al proyecto neoliberal de privatización de amplias áreas de las políticas públicas que se acompaña de un discurso participacionista y de revaloración simbólica de la sociedad civil, entendida como tercer sector (2006, p. 16). Un proyecto político, en esta argumentación, alude a “construcciones simbólicas que mantienen relaciones cruciales con el campo de la política y con culturas políticas particulares. Los actores que formulan y difunden los proyectos políticos expresan, por un lado, un aprendizaje normativo e impulsan nuevos principios culturales; y por otro, con frecuencia reproducen también, especialmente en sus prácticas concretas, peculiares combinaciones de culturas políticas que muestran la coexistencia y la tensión entre los nuevos y viejos principios culturales” (Dagnino, 2006, p. 32).<sup>5</sup> Los proyectos políticos no se delimitan a los proyectos de gobierno a nivel municipal, provincial o nacional en tanto la fuente de su fuerza política y de su cohesión social no está en un actor sino en las relaciones que se establecen entre diferentes actores y entre éstos y el territorio, por lo cual es mucho más claro entender que los proyectos políticos son proyectos territoriales para la gestión de espacios concretos y que mantienen relaciones con proyectos que gestionan otros territorios en diferentes escalas.

De manera complementaria, y desde una perspectiva analítica, los proyectos políticos funcionan con la lógica de los campos, en el sentido de Bourdieu lo cual implica pensar relacionamente y entenderlo como una configuración de relaciones objetivas entre posiciones, las cuales para este autor “están objetivamente definidas, en su existencia y en las determinaciones que imponen sobre sus ocupantes, agentes o instituciones, por su situación presente y potencial (*situs*) en la estructura de distribución de especies del poder (o capital) cuya posesión ordena el acceso a ventajas específicas que están en juego en el campo, así como por su relación objetiva con otras posiciones (dominación, subordinación, homología, etcétera)” (Bourdieu y Wacquant: 2005, p.150). En esa lógica de Bourdieu, el proyecto político que gestiona el territorio, en tanto *campo*, no se puede desarticular de lo

---

<sup>5</sup> En el Capítulo 3 se retomarán a profundidad los planteamientos de Dagnino sobre proyecto político y sentido de la democracia en América Latina.

que sería el *habitus* y el *capital*, que sería lo que permitiría comprender las mediaciones entre esa estructura objetiva y las estructuras subjetivas, que en nuestra operación analítica sería la FC.

La resignificación de la idea de democracia, en el seno de la disputa de los diferentes proyectos políticos, no se visualiza fácilmente por el uso y abuso de las mismas nociones para referirse a la consolidación de la democracia. Incluso, lo que se evidencia muchas veces, es un vaciamiento del sentido político de los diferentes proyectos políticos desde la óptica de los ciudadanos. Es común pues, que las políticas públicas, los planes y los programas que encarnan los proyectos políticos usen nociones comunes como “ampliar la participación”, “lograr el desarrollo”, “mejorar los niveles de equidad”, “convivencia en paz”, “fortalecer las organizaciones sociales”, “generar capital social”, “fortalecer el tejido social” o “formar en ciudadanía”; las cuales, generalmente, no tienen mayor problematización y sirven por igual para cualquier proyecto político. Esta situación ha sido señalada como una “confluencia perversa” (Dagnino, 2002, p. 10) que oscurece las diferencias, la cual, se puede definir por el encuentro entre los “proyectos democratizantes que se formaron en la resistencia contra los regímenes autoritarios y continuaron en la búsqueda del avance democrático y los proyectos neoliberales que se instalaron con diferentes ritmos y cronologías, desde fines de los años ochenta. La perversidad se localiza en que, apuntando en direcciones opuestas y hasta antagónicas, ambos proyectos políticos utilizan un discurso y nociones comunes y reclaman una sociedad civil activa y propositiva” (Dagnino, 2004, p. 14). En realidad, estos proyectos políticos tienen sentidos muy distintos pero esta confluencia perversa oscurece las diferencias, homogeniza los matices y reduce los antagonismos (Panfichi, 2007).

Desde una perspectiva territorial, Milton Santos también se ocupó de los aspectos relacionales entre diferentes proyectos políticos que llevan a pensar las tensiones entre la razón global y la razón local (Santos, 2000) de lo cual se deriva la globalización en su manera actual, se configura como perversa (Santos, 2004) porque con sus comandos

tecnocientíficos y de mercado tienden a imponer un orden que erosiona la ciudadanía en los lugares concretos en los que habita la gente (Silveira, 2011; Pimienta, 2009).

En este horizonte latinoamericano, aparece la situación colombiana y la situación de la ciudad de Medellín. Al respecto, María Teresa Uribe planteaba en 1995, unos análisis que siguen siendo válidos hoy: en Colombia hay un malestar con la representación política porque históricamente se ha escindido la representación política y la dimensión de lo público, lo cual configura una crisis en la dimensión de lo público (Uribe, 1995, p. 25).<sup>6</sup> Esta crisis también puede entenderse como crisis de ciudadanía, que se evidencia de manera clara en la gran brecha entre el ciudadano ideal que proclama la Constitución Política de Colombia (1991), que debe participar del sistema democrático, empoderarse de su estatus de ciudadano, ser poseedor de unos valores éticos, una voluntad y un conocimiento político, por un lado, y por otro, el habitante de la ciudad que manifiesta otros intereses locales, que reproduce algunos vicios políticos del Estado o que simplemente está ausente de su actuación como ciudadano. Es decir, hay una incongruencia entre el ciudadano normativo, virtuoso-abstracto-universal y el ciudadano cotidiano, imperfecto-concreto-local.

En el contexto de ese malestar de representación política, apareció en la ciudad de Medellín lo que se denomina como el proyecto político de *Medellín la Más Educada*, que ha sido significado por diversas fuentes oficiales y periodísticas, como un proceso de transformación denominado *del miedo a la esperanza* logrado por la llegada de gobiernos progresistas: primero Sergio Fajardo (2004-2007) y luego, Alonso Salazar (2008-2011) a la gestión de la ciudad, caracterizados por no tener los vicios políticos tradicionales y, en cambio, promover el ejercicio ciudadano y educar para eso, tal como se puede observar en este fragmento pronunciado por Sergio Fajardo “el cambio de hacer la política (...) vamos del miedo a la esperanza con educación como motor de transformación social”.<sup>7</sup> Esa perspectiva

---

<sup>6</sup> María Teresa Uribe es otra de las autoras que se retoman en profundidad en el Capítulo 3.

<sup>7</sup> Discurso de Sergio Fajardo el 16 de noviembre del 2007 al recibir el galardón como mejor alcalde del país dado por el proyecto Colombia Líder.

oficial y autojustificada, fue compartida por gran parte de la opinión pública, no solo local sino nacional e, incluso, internacional y también por muchos medios de comunicación.

Este proyecto político se entiende como un proyecto de gestión del territorio de la ciudad en que la idea fuerza es la construcción de una ciudad con espacios públicos que sean apropiados por la gente bajo ciertos parámetros, la formación de ciudadanos para que participen en diferentes instancias estatizadas y, en general, lo que han denominado los mismos promotores de dicho proyecto, el cambio hacia una cultura ciudadana democrática, que tiene como estrategia central la FC. Esa estrategia apareció en los Planes de Desarrollo de las dos últimas alcaldías mencionadas, nombradas como educación ciudadana, pedagogía ciudadana, educación cívica, participación ciudadana, generación de capital social o fortalecimiento del tejido social, todo eso para promover la participación ciudadana y generar gobernabilidad (Pimienta, 2010).<sup>8</sup>

Subyace en este planteamiento la idea que hay una brecha casi abismal entre la ciudadanía real, la que se objetiva con prácticas y discursos en los lugares, y la ciudadanía ideal, global y abstracta que aparece en la teleología de los proyectos políticos. La apariencia es que el primero, el ciudadano local-concreto es deficitario, con poca educación política y lleno de vicios políticos, mientras que el segundo, el ciudadano global-abstracto es virtuoso, educado políticamente y encarna los valores de la democracia.

En síntesis, la justificación socio-política del proyecto de investigación radica en la situación actual de la democracia latinoamericana y colombiana en la cual, diferentes proyectos políticos de gestión de los territorios, se están disputando los sentidos de la democracia, con la FC como mecanismo para legitimarse y disminuir el malestar de la representación política, con lo cual, el sujeto político (o ciudadano de la formación) aparece en primer plano. En ese contexto, el caso de *Medellín la Más Educada* se configura como una oportunidad de aprender por su complejidad y naturaleza.

---

<sup>8</sup> En el Capítulo 4 se plantea con detenimiento porqué *Medellín la Más Educada* es un proyecto político.

Desde la perspectiva educativa, el reto de analizar la FC actual en el marco de proyectos políticos del territorio reside en develar cómo ha llegado a ser lo que es hoy, es decir, en cómo se ha formado la ciudadanía. De acuerdo con lo anterior, la comprensión de la ciudadanía y la FC sólo tiene sentido en el marco de los proyectos políticos particulares en los que se desarrolla, pero en la medida que se entienda que la ciudadanía es un proceso que llegó a ser, no es una constante sino una variable, y que por eso mismo, se debe comprender cómo llegó a ser lo que es, en ese marco de los proyectos políticos.

La relación política y educación, es posible de ser analizada en los procesos de FC, que son entendidos como procesos de educación que buscan configurar determinado tipo de ciudadano y de esfera pública. Por eso se puede plantear que los procesos de FC son intenciones político educativas –ideales formativos– que buscan constituir un sujeto con imaginarios y prácticas (discursos) en relación con lo público, consecuente con la lógica del proyecto político con el que se relaciona.

Desde el planteamiento del problema, por el acercamiento inicial al estado de conocimiento al tema de la FC, se identificó que adolece de inflación e imprecisión conceptual, por la polivalencia de sus componentes, formación y ciudadanía.<sup>9</sup> El concepto de ciudadanía, es uno de los conceptos que Andrew Vanderber (2000) llama conceptos esencialmente controversiales. Lo mismo se podría decir de la FC. Con esto se refiere a conceptos ampliamente analizados, pero difíciles de definir, dado que son internamente complejos y susceptibles de múltiples interpretaciones sobre sus características constitutivas. El reconocimiento de esa polivalencia y de la brecha entre lo real y lo ideal conlleva a plantear que este concepto sea vacío por sí mismo y que se “signifique” de acuerdo al contexto.

---

<sup>9</sup> La polivalencia de la FC fue uno de los problemas abordados por el autor (como estudiante en formación) en la investigación “Estado del Arte de la Didáctica de las Ciencias Sociales” (Proyecto coordinado por la Dra. Ruth Elena Quiroz Posada 2008-2010). A esta misma perspectiva llegan los estados de arte y *handbooks* consultados, así como lo plantearon en las entrevistas algunos de los expertos nacionales e internacionales que acompañaron el doctorado: Joan Pagès, Francois Audigier, María Luz Moran, Gustavo Fichman, Cristina Sánchez, Hugo Casanova y Alberto Martínez Boom. En el cuerpo de la tesis se sustenta este planteamiento.

En ese sentido, los significados de la palabra ciudadanía cambian si aparecen en el contexto de las obligaciones y los derechos, en las prácticas o en la identidad. Esta investigación sobrepasa su referencia normativa que la entiende como un modelo único de ser ciudadano y de ejercer la ciudadanía que tiene que ver con un estatus conformado por el acceso a los recursos básicos para el ejercicio de derechos y deberes. Más allá, la ciudadanía se entiende como un constructo histórico que se rehace en la formación y en lo local, como espacio existencial de los sujetos. Aquí se reconocen referentes culturales propios de la situación social en que está inmerso el sujeto político, para luego construir identidades políticas, referentes normativos universales, teniendo en cuenta que en su construcción constante entran en juego intereses y conflictos, para construir vínculos colectivos.

Esta idea, más que reñir con algunas concepciones modernas de ciudadanía, o instalarse en el debate entre republicanos, liberales y comunitaristas, que muchas veces sitúa a la primera, en el ámbito de las prácticas, la segunda, en los derechos y la tercera, en la identidad; lo que se busca es pensar la ciudadanía en los procesos educativos, tanto sociales como escolares y de manera transdisciplinaria. Como se ha venido exponiendo, esta perspectiva de pensar la ciudadanía más que identificar sus esencias y lograr delimitarla, busca significarla a partir de sus relaciones de manera que se observe su potencial explicativo para entender las estructuras objetivas de los proyectos políticos que gestionan el territorio y las estructuras subjetivas de la formación ciudadana. De esta manera, la reflexión planteada es pedagógica porque no se permite desarticular la ciudadanía de los procesos de constitución política del sujeto, esto es la FC. Con esta perspectiva, aparece el sujeto en primer plano, su existencia como ser social, político y territorial, y en esta línea es que el lugar, como espacio existencial de los sujetos, se torna como recurso no sólo de comprensión sino de transformación política, con la idea de superar las abstracciones y lugares comunes, buscando concretizar las acciones, las prácticas y los aprendizajes.

Respecto a los referentes de política, Estado y el sentido de la democracia se parte de las ideas de Hanna Arendt (1997, 1999, 2007, 2004) y a nivel latinoamericano Dagnino

(2002, 2006) y Uribe (1995, 1996, 1998, 2001, 2005) pero a lo largo del texto se toman referencias más críticas sobre la comprensión de la política, sobre todo por los aportes de Ernesto Laclau y Chantal Mouffe (1987, 1999, 2007, 2010), buscando los vínculos entre estas posiciones discursivas, que inicialmente podrían aparecer como antagónicas. Para Arendt la política es el espacio de relación de la acción, pero en la medida que esta acción es política, o sea, cuando va acompañada con palabra (lexis) y con praxis (práctica con intención). La política es lo que le da sentido al mundo, puesto que “la condición indispensable de la política es la irreductible pluralidad que queda expresada en el hecho de que somos alguien y no algo” (Arendt, 1997, p. 15). La política no es pues, una condición natural sino una construcción que permite realmente alcanzar la *condición humana*. Sobre la política hay muchos prejuicios que ponen en riesgo la existencia misma de la política (p. 41). Estos prejuicios pueden terminar por vaciar de sentido lo político como algo sin utilidad y meramente administrativo-burocrático, que llevan a pensar el destino del mundo como algo inexorable, por fuera del resorte de lo humano, lo cual termina situando la transformación social en la utopía.

Por el contrario, “si entendemos por político un ámbito del mundo en que los hombres son primariamente activos y dan a los asuntos humanos una durabilidad que de otro modo no tendrían, entonces la esperanza no es en absoluto utópica” (1997, p. 42). Es en este punto que Arendt permite entender que la democracia no brinda, automáticamente, un espacio para la política y que ésta se debe dotar de sentido para que posibilite la política con la presencia de una verdadera esfera pública y así llevar la reflexión de la política al campo de la FC. El sentido de la democracia está dado por el sentido que tiene lo político, lo cual lleva a considerar que, de cara a los procesos de FC, su real sentido radica en considerarla como un “modo de vida” y no sólo un régimen político (O`Donnell, 2004, p. 41).<sup>10</sup>

Sobre la FC en el proyecto de tesis, se planteó que la educación siempre ha contemplado normas o disposiciones legales que buscan construir identidades políticas y

---

<sup>10</sup> En el Capítulo 3 se retoman los aportes de Arendt para comprender lo político y la ciudadanía, articulado con los aportes de Laclau y Mouffe.

ofrecer referentes normativos universales sobre el deber ser de la ciudadanía, con lo cual se establece una relación entre la FC y el ciudadano como producto social, lo cual lleva a entender que la FC, más que un deber moral, un compendio de buenas intenciones para que el ser humano se desarrolle o para que sea lo más feliz posible, es un factor sustancial en la configuración de lo público en las sociedades.<sup>11</sup>

Dado que la esfera pública se constituye de ciudadanos con discurso, con acción política, la situación actual de muchos proyectos políticos deja ver que no hay verdadera esfera pública. Incluso, con Arendt (1994) se puede decir que la esfera pública está vaciada de contenido en la modernidad, porque la conducta reemplazó la acción como principal forma de relación humana; los hombres no actúan políticamente sino que meramente se comportan sin conciencia, frente a los demás. Ella planteó que se estatizó lo público y se dio una tecnificación de lo social que hace previsible el comportamiento humano, por lo cual, el ciudadano ha perdido el carácter emancipatorio y libertario que poseía, ya que si sus acciones son predecibles, disciplinadas y están normalizadas, jamás podría surgir de la esfera pública estatizada, lo nuevo, lo aleatorio, lo contingente. Por el contrario, aquellos ciudadanos que no observen las normas de comportamiento y que no se acojan a la disciplina podrían ser considerados como asociales o anormales (1994).

Por una vía diferente pero complementaria, Zigmunt Bauman, quien en su obra se ha ocupado de comprender la sociedad actual en el escenario de la modernidad líquida, en la que la aceleración del tiempo tiende a reducir y eliminar el espacio, y en la que las tendencias actuales son la individualización y la globalización, emerge de nuevo la política, entendida como un espacio de relaciones sociales y conjunto de prácticas políticas, como una posibilidad para buscar que la libertad individual sea producto del trabajo colectivo (Bauman, 2006, p. 15). Este autor, al igual que Arendt, considera que la política ha sido desplazada, el ágora devastada y que los sujetos se han refugiado en lo individual, siempre

---

<sup>11</sup> Las ideas iniciales de FC fueron presentadas en el Congreso Latinoamericano y Caribeño de Ciencias Sociales con la ponencia que fue publicada en las memorias: Pimienta, A. (2007) "El reto de la educación: formar en ciudadanía locales para la transformación social". Quito: FLACSO.



amenazados por los totalitarismos, en los que la lógica reemplaza la argumentación (p.98), con lo cual, la FC como dispositivo de reproducción de esas lógicas, queda encerrada en una racionalidad del interés y la necesidad individual, más que en el problema de lo político.

Para terminar este apartado, la tesis también encuentra justificación sociopolítica en la problemática evidente en Latinoamérica, donde la ciudadanía como estatus, la ciudadanía jurídica que titula derechos en los habitantes de un territorio, en muchos casos, se ha convertido en una cuestión sin sentido práctico, tanto para el Estado como para el mismo ciudadano, con lo cual se configura lo que algunos expertos han denominado la *extraordinaria paradoja*. Esa situación, que también podría entenderse como la *brecha* entre el ciudadano ideal que tiene un estatus, el ciudadano de derechos, el de la nación y el ciudadano real que aunque tiene el estatus no ejerce, no hay como garantizar sus derechos y es imperfecto y local, lo que ha hecho, por lo menos en Colombia, es profundizar el *malestar de representación* política.

Ante este panorama han surgido a nivel de territorios micro, como los municipios, proyectos políticos progresistas que quieren, en los términos aquí usados, resolver la paradoja, cerrar la brecha de la ciudadanía y aliviar el malestar de representación política.

Este tipo de proyectos políticos locales, buscan dar el sentido a la democracia desde lo local, buscando que el ciudadano real, el que camina por las calles, el que consume, el que paga los impuestos y el que participa de las reuniones cívicas y culturales, se movilice y se integre a los asuntos más cercanos a su cotidianidad: que no sólo tome decisiones sobre quién lo va a representar en el Concejo Municipal y en quién va a gestionar ejecutivamente el territorio, sino en asuntos más concretos: dónde se debe construir una vía o un polideportivo, qué tipo de programas sociales y culturales se deben realizar en su barrio, qué tipo de subsidios deben recibir los niños y jóvenes que estudien y qué tipo de capacitación y educación no formal es necesaria para lograr el desarrollo. Este tipo de asuntos son ejemplo de los procesos y programas que los proyectos políticos locales han venido articulando para acercar la democracia a la gente, es decir, para que la participación sea sinónimo de

ciudadanía y, así, tanto ciudadanía como democracia, se convierten y se significan como modo de vida. En otras palabras es abrir el territorio, su gestión y su vivencia, a la ciudadanía, dado que el territorio, por lo menos en teoría de la democracia, es asunto de todos.

No obstante esos proyectos políticos “progresistas” que están disputando a nivel local el sentido de la democracia con su influencia en las subjetividades políticas de la población, no necesariamente tienen como finalidad (como ideal formativo) el fortalecimiento de la ciudadanía y de lo político en los términos de Arendt (1997), Laclau y Mouffe (2010) o Santos (1996, 2004), es decir, que la esfera pública sea la esfera de los ciudadanos que actúan (acción) con libertad y pluralismo para aportar a la vida buena de la sociedad y desde sus lugares. De la misma manera, por ser proyectos autodenominados progresistas, que buscan abrir el territorio y que se fundan en la participación, no necesariamente tienden a lo que teóricamente se entiende como una democracia radical, en el sentido de Mouffe y Laclau (2010), quienes plantean la política como el espacio en que las diferencias y antagonismos son establecidas como relaciones políticas.

Se viene planteando que muchos proyectos políticos aparentemente progresistas no necesariamente tienen esos ideales formativos del ciudadano y la política, porque operan como proyectos hegemónicos. En ese sentido, los ideales formativos son lo que permiten la reproducción del mismo proyecto, con lo cual, las acciones educativas emprendidas para instalar en las subjetividades los ideales de ciudadano y política, son en realidad, prácticas hegemónicas y, como tal, promueven ciertas ideas de orden, ciertas consideraciones sobre el bien común, sobre lo incluido y lo excluido, sobre la libertad, la igualdad, la identidad, el territorio y su forma de gestionarlo.

Los proyectos políticos progresistas, en tanto, intenciones de significar y fijar una idea de democracia, ciudadanía y territorio, operan como hegemonías que lideran y promueven unas subjetividades políticas para configurar unas identidades con el mismo proyecto. Surge la pregunta, ¿cómo hace el proyecto político para constituir esa identidad e incidir en las

subjetividades políticas de la población? Uno de los procesos más importantes y que permite visualizar cómo opera esa hegemonía es lo que denominamos Formación Ciudadana.

La FC, entonces, es el proceso que usa el proyecto político para generar identidad con el mismo proyecto e influir en las subjetividades políticas, esto es, en el sujeto político que es por definición, el sujeto de la FC. Por esa razón, surge otra pregunta, ¿Cómo es esa relación entre la FC y el proyecto político? Pero para responder cuestiones como estas se tiene que tener en cuenta que tanto los proyectos políticos como la misma población, la ciudadanía en nuestro caso, no se relacionan en abstracto sino en territorios que han sido pensados, semantizados, sobre los cuales inciden prácticas y representaciones, es decir, sobre proyectos que se gestionan. Así, el territorio es lo que aparece en primera instancia como lo común, como el vínculo, entre la ciudadanía y el proyecto político, y por tanto es lo que en últimas está en disputa, en tanto los asuntos de la política, la democracia, la participación y la ciudadanía se concretan en los territorios. Por eso los proyectos políticos son en realidad proyectos para la gestión de los territorios, que tienen relaciones escalares, abiertas e incompletas con lo global y lo local. De manera complementaria, para la población, el territorio es un abstracto, y en realidad su relación espacial es con el lugar, con el espacio de lo existencial, lo cual implica que la FC, como proceso que llega hasta las subjetividades políticas no pueda ser un asunto solamente del territorio del proyecto político, sino que debe acercarse hasta lo existencial, hasta el lugar.

Hay pues, un problema de investigación, tanto al nivel epistemológico como empírico que se resume en la pregunta ¿Qué es la FC?, la cuál debe ser respondida transdisciplinariamente e integrando la comprensión de los proyectos políticos, los territorios y los lugares.

## 1.2 La Formación Ciudadana (FC) como configuración discursiva

El Análisis Político del Discurso (APD),<sup>12</sup> que es la perspectiva analítica con la cual se van a responder las preguntas de investigación, no es una teoría en el sentido estricto de un conjunto de hipótesis substanciadas, o como un sistema hipotético- deductivo; ni tampoco es un método en el estricto sentido de instrumento para la representación de un campo dado, desde una perspectiva exterior a él, o como un conjunto de operaciones ordenadas con el que se pretende obtener un resultado. Más bien, el analista del discurso es un *bricoleur*, en el sentido que lo entiende Derrida (1988), es decir, alguien que usa las herramientas analíticas a la mano y sabe almacenarlas para un uso posterior si su valor de verdad es seriamente cuestionado (Torfing, 1998, p. 33).

El APD es una analítica “en el sentido foucaultiano de análisis contexto-dependiente, histórico y no objetivo, de las formaciones discursivas” (Torfing, 1998, p. 32). Su propósito coincide con la *problematización* de Foucault (1976, 1982, 1992, 1999, 2007), que es una forma de plantear preguntas sobre los regímenes de verdad donde determinados problemas aparecen como objetos del pensamiento y pueden llegar a plasmarse en programas o tecnologías concretas.

Es clara la alusión que se hace aquí a la FC como objeto y problema, y la educación y la gestión del territorio como programa o tecnología concreta. Foucault quiso analizar el proceso de objetivación de los elementos que los historiadores consideran como dados objetivamente “la objetivización de las objetividades, me atrevo a decir” (Foucault, 1982, p. 79), esto es, tomar como objeto lo que aparece como dado, preguntarse por su obviedad y naturalidad que las mantiene por fuera del campo del pensamiento, de sus visibilidades, esas objetividades evidentes, en este caso la FC, sobre la que se construyen los proyectos políticos y la educación, es lo que precisamente se aborda en este proyecto.

---

<sup>12</sup> El APD es una perspectiva de análisis de discurso desarrollada desde la Universidad de Essex con el liderazgo de Ernesto Laclau y Chantal Mouffe. En América Latina es notable el liderazgo de Rosa Nidia Buenfil Burgos (UNAM) en el uso de esta analítica para la educación.

El concepto de *problematización*, en Foucault, se refiere al “conjunto de las prácticas discursivas o no discursivas que hace que algo entre en el juego de lo verdadero y de lo falso, y lo constituye como objeto para el pensamiento (bien sea en la forma de la reflexión moral, del conocimiento científico o del análisis político, entre otros) (Foucault, 1999, p. 371). En tanto las problematizaciones no son una expresión directa, inmediata ni necesaria de los procesos sociales, políticos y económicos, se pueden dar disímiles respuestas, varias problematizaciones, ante una misma constelación de dificultades, de des-familiarizaciones e incertidumbres en un determinado dominio de la acción o comportamiento (Foucault, 1999, p. 360).

El *discurso* en la perspectiva del APD alude a “una constelación significativa, una estructura abierta, incompleta y precaria que involucra el carácter relacional y diferencial de los elementos y la posibilidad de construir los significados” (Buenfil, 1997, p. 26). Lo que interesa analizar, en este caso sobre la FC, son las relaciones de contigüidad entre instancias de significación, por lo cual la sustancia y la positividad del significado es irrelevante. Así, la identidad del discurso, como constelación significativa, es accesible por su relación con otros discursos y por su uso en contextos específicos.

Fue Ferdinand de Saussure (1959) quien aportó los primeros elementos para el estudio lingüístico, al proponer el concepto de signo como una entidad doble, compuesta por concepto (significado) y una imagen acústica (significante), cuya relación es arbitraria aunque una vez instituida permanece como condición de comunicación dentro de un sistema lingüístico. La significación nunca es absoluta, porque los conceptos no se fijan a los significantes de manera única y definitiva, sino que cambian de lugar dependiendo del lugar que ocupan en un sistema más amplio de significaciones (Buenfil, 2006). No hay pues, *isonomía* –un carácter fijo– entre el significante FC y las significaciones que generen, sino que se deriva de las relaciones y vínculos que se puedan establecer en los diversos espacios-tiempos (contexto, dirían algunos).

De manera similar, desde la perspectiva de Wittgenstein (1988), el significado de una palabra es su uso en el lenguaje y las acciones con las que está entrelazado (p. 25), las significaciones son polisémicas e inestables, lo cual se explicó por medio de los *juegos de lenguaje*, con ello alude que hay significantes que, por su uso en los juegos de lenguaje, terminan con significaciones comunes, con semejanzas y parentescos.

En el caso del juego del lenguaje de la FC esos parentescos son con la educación política, la educación cívica, la cultura política y, más recientemente, con las competencias ciudadanas, entre otros, que, siguiendo a Wittgenstein, “forman una complicada red de parecidos que se superponen y entrecruzan. Parecidos a gran escala y de detalle” (1988, p. 87). Dice Wittgenstein que “no puedo caracterizar mejor esos parecidos que con la expresión parecidos de familia; pues así como se superponen y entrecruzan los diversos parecidos que se dan entre los miembros de una familia: estatura, facciones, color de los ojos, andares, temperamento, etcétera. –Y diré: los juegos componen un familia” (1988: 89). En tanto, cuando en esta tesis se refiere la FC no se está delimitando en su significante –en la *isonomía*– sino a lo que en el *juego de lenguaje* se configura como parecidos de familia alrededor de la FC, con lo cual se plantea que es el contexto dentro del cual aparece lo que marca su significado.

En el APD, una *configuración discursiva* se entiende como un ordenamiento de elementos y un núcleo de regularidades cuya fijación y significación no tiene un carácter absoluto, ni cerrado (Buenfil, 1994), con lo cual, es posible inferir que si la FC se desarrolla como configuración discursiva, lograría articular la dimensión conceptual de las relaciones entre educación y política, desde la perspectiva de la formación. Dichas relaciones son históricas, espaciales, epistemológicas, políticas y educativas, y podrían expresar sociológicamente, las relaciones entre las estructuras sociales y las estructuras subjetivas de lo político. Con ese planteamiento, la FC sería inherente al discurso de los proyectos políticos de los territorios, en cuya articulación se entiende la emergencia de los sujetos políticos, es decir, los ciudadanos mediados por la subjetividad política. Con la FC como configuración

discursiva se podrían abordar las subjetividades políticas de los ciudadanos, dígase el discurso de los sujetos políticos para comprender cómo, en su proceso de constitución, ha influido el proyecto político y la FC. Por eso, el ciudadano de la Formación Ciudadana es el sujeto político.

La Formación Ciudadana, como *configuración discursiva*, se convierte en una estrategia analítica porque permite problematizar lo que aparece como inmediato y aporta un uso analítico (perspectiva teórico metodológico para abordar la FC) que pretende llegar a la producción de conocimiento. Situar el foco analítico en el discurso, no quiere decir que todo se reduce a las palabras sino que “toda configuración social es significativa (...) y que es el discurso el que constituye las posiciones del sujeto y no que el sujeto origina al discurso” (Buenfil, 1997, p. 27). El discurso se refiere a la construcción y apropiación social de la realidad, es decir, éste “no se opone a la realidad, particularmente si concedemos con la fenomenología que la realidad no es una materialidad extrasocial sino que es una articulación significativa de materialidad e idealidad, es decir, que involucra ambos planos en una relación significativa y socialmente compartida” (p. 27).

Con el APD la FC se entiende como una realidad construida socialmente, no como una proyección de lo empírico (como programas y políticas) sino discursivamente; de hecho, el discurso de la FC es el que permite constituir la como objeto definible, pensable y comunicable. Lo anterior no niega su empiricidad sino que dialoga con ésta y resalta la dialéctica entre lo concreto y lo abstracto que se sintetiza en el discurso. En la perspectiva de la FC, el APD puede entenderse como el análisis del proceso de constitución de las subjetividades políticas, las cuales se posicionan en relación con campos particulares de los proyectos políticos de los territorios. Así, la analítica que surge de este tratamiento de la FC, se constituye a partir de su uso, con lo que se está apelando a las formas singulares de creación de sentido que si bien dejan ver ciertas regularidades, éstas son transitorias y

difusas (Buenfil, 2006),<sup>13</sup> pero que sirven para identificar los cruces que se generan en su proceso de constitución en espacios particulares. La configuración discursiva de la FC implica entenderla como un discurso con identidad, pero teniendo en cuenta el carácter relacional de toda identidad, con lo cual el reto es identificar cuáles son las relaciones discursivas que se deben establecer.

El sentido de analizar la FC desde esta perspectiva analítica es, en palabras de Ernesto Laclau, “disolver la aparente obviedad de ciertas categorías que son el precipitado trivializado y entumecido de una tradición, y tal sentido, de mostrar el problema originario respecto al cual constituyeron una respuesta” (1988, p. 2). Sobre todo lo que aporta a la FC su configuración discursiva es que permite ubicar cómo ésta se va significando en los contextos de los diferentes proyectos políticos, qué es lo que hace posible su emergencia y su permanencia y, en últimas, tener una lectura política que aprueba identificar qué es lo incluido y qué lo excluido. Esta perspectiva permite entender que un mismo programa o política, es decir, una misma empiricidad puede estar discursivamente construida de diversas formas, dependiendo de la formación discursiva desde la cual se le nombra.

Cuando se refiere a la intención de lograr la configuración discursiva de la FC para delimitar objetos y problemas de investigación que aporten al conocimiento científico del mismo –consistencia conceptual– y, al mismo tiempo, proponer una analítica para el abordaje de esos problemas, se está entendiendo que *configuración*, alude a “la forma articulada cuyo centro no es fijo, sino un valor que depende del contexto discursivo en que se ubique, es decir, dependiendo de la articulación significativa dentro de la cual se relaciona con otros elementos y adquiere su significado (válido en esa configuración, en su juego del lenguaje)” (Buenfil, 1995, p. 21).

---

<sup>13</sup>La noción de uso tiene un sentido reflexivo y determinante, al mismo estilo que lo aborda Buenfil cuando reflexiona sobre los usos de la teoría en la investigación educativa, quien retoma la máxima de Wittgenstein para plantear que el significado de un término no es una entidad positiva o que se define por sí misma, sino que se entiende por el uso que de éste se hace en algún juego del lenguaje.



La anterior aproximación a la FC desde el APD permite plantear que hay un interés por conocer su *uso* en el proyecto político (Wittgenstein, 1988) porque en los juegos del lenguaje las cosas no son lo que dicen ser sino que su significación es contexto-dependiente y se entiende es en términos relacionales. Por eso, para analizar la FC no hay que buscar sus definiciones sino la forma en que se articula con otras significaciones, que en este caso son: la ciudadanía, la educación y el territorio (como territorio usado y como lugar).

También queda claro, con este punto, que una forma de lograrlo es con la problematización de la FC (en el sentido mencionado de Foucault), lo cual implica desentrañar la forma cómo se han ido posicionando ciertos discursos de verdad, tanto históricamente como epistemológicamente, que le dan sentido a las prácticas actuales. Y, finalmente, con lo desarrollado hasta aquí, se hace necesario ver el fenómeno en un caso concreto y local, con unos ciudadanos localizados, con lo cual cobra vigencia analizar *Medellín la Más Educada*.

Así, la pregunta central de investigación es: ¿Cuál es la relación que hay entre la FC y los proyectos políticos que gestionan el territorio?

De estas preguntas se desprenden otras: ¿Cuáles son los elementos que han configurado la relación de la FC con los proyectos políticos? ¿Qué tipo de derivaciones teóricas y conceptuales se podrían plantear del reconocimiento de la relación entre la FC y los proyectos políticos? ¿Cómo sería un análisis de la relación de la FC y el proyecto político en un caso concreto? ¿Cuáles serían las implicaciones prácticas para la educación y la gestión del territorio en este tipo de análisis?

### 1.3 Objetivos

El objetivo general se definió de la siguiente manera:

Analizar la Formación Ciudadana (FC) desde su relación con el proyecto político y el territorio en el que se desarrolla, con el fin de aportar a la consistencia teórica y a la investigación en este campo.

Los objetivos específicos son:

- ✓ Identificar los elementos que han configurado la relación de la FC con los proyectos políticos
- ✓ Articular una propuesta analítica para la FC, a partir del análisis de su relación con el proyecto político que gestiona el territorio.
- ✓ Analizar la relación de la FC con el proyecto político en el caso de *Medellín la Más Educada*.
- ✓ Discutir las implicaciones que el análisis realizado tiene para la política pública de educación y gestión del territorio.

### 1.4 Estrategia analítica

Desde el mismo planteamiento del problema así como en su desarrollo, por la perspectiva del APD, la investigación tuvo dos dimensiones que se influenciaron mutuamente:

La primera es la teórica, que tuvo un proceso de identificación y comprensión de las narrativas de la FC y la construcción de las categorías teóricas para comprender la FC y los proyectos políticos, desde la perspectiva del APD.

La segunda dimensión, de un carácter más empírico, se enfoca hacia el caso *Medellín la Más Educada*, y se desarrolló con procesos de análisis documental e identificación y comprensión de las subjetividades políticas de algunos actores del proyecto político. Es

importante señalar que esta segunda dimensión, que concierne al análisis del caso específico, no tuvo como propósito la comprensión del proyecto político de *Medellín la Más Educada* en su estructura interna, caracterizarlo o describirlo; tampoco se pretendió historizar su desarrollo, ni mucho menos evaluarlo. Este análisis sólo es un contraste, y una verificación la forma cómo la FC es inherente a un proyecto político. Se debe hacer ese señalamiento para dimensionar el alcance de la investigación y evitar malos entendidos que juzguen este trabajo como excesivamente teórico o que pretendan encontrar en él la comprensión de lo que ha pasado en Medellín en los últimos ocho años.

Sin embargo, los procesos de ambas dimensiones respondieron a una misma lógica que, en el sentido más general se podría inscribir en el enfoque cualitativo, con la articulación de aspectos de la fenomenología, por su interés por el significado y la experiencia de los actores; y la hermenéutica, por su aporte para la comprensión de los discursos.

Pero realmente, en lo que habría que insistir es que la investigación sigue la estrategia analítica del APD, que como se planteó, más que un esquema metodológico es un recurso que articula diversas herramientas, con el cuidado de mantener la mayor consistencia posible entre los presupuestos antiesencialistas que se han desarrollado en diversos tópicos y las formas de abordar la realidad.

El esquema Nro.1 permite visualizar la relación que se trata de plantear y discutir, cuando se hace inteligible la FC como configuración discursiva dada por la relación entre el proyecto político que gestiona el territorio y el sujeto político, que es el sujeto de la formación ciudadana. En medio de esa configuración discursiva, como los elementos que le dan el orden y el sentido de significación a la mencionada relación, se encuentra la triada educación, ciudadanía y territorio. La estrategia discursiva que nos permite operacionalizar y visualizar las relaciones que plantea el esquema son la argumentación y la enunciación, las cuáles se explican más adelante.

**Esquema conceptual Nro. 1 Planteamiento del problema**



De acuerdo a lo que se ha venido planteando, lo que más interesa es ver las articulaciones discursivas entre la FC y el proyecto político, que políticamente son un mismo proceso de configuración de una hegemonía; para este propósito lo que resultó útil fue seguir los aportes que con APD ha hecho a la reflexión sobre la educación Rosa Nidia Buenfil Burgos (1994, 1997, 2001, 2002, 2006), que recurre a las teorías críticas de la pedagogía y la política. En la obra de esta autora se identifica su inscripción en la línea de investigación de APD que en la Escuela de Exxes, con el liderazgo de Chantal Mouffe y Ernesto Laclau.

Sobre la validez del APD, Buenfil (1994, 1997), plantea que depende de varios planos: por una parte, de la consistencia de la articulación conceptual, por otra, de la pertinencia de la articulación conceptual y la estrategia analítica que se diseñe, además de la construcción que el investigador haga de los vínculos entre el horizonte de significación y el horizonte de su propio marco de significación (1994).

De acuerdo con lo anterior, lo que se designan en el *canon* científico y en las tesis doctorales como el método, es lo que se podría asimilar aquí como el APD, complementado

con ciertas herramientas de la teoría de la enunciación (Benveniste, 1983) y de la teoría de la argumentación (Perelman, 1989),<sup>14</sup> que se exponen a continuación.

**La enunciación y la argumentación como estrategia metodológica.** Para analizar la FC y sus relaciones se retomaron dos estrategias del análisis lingüístico: enunciación y argumentación, como elementos de carácter práctico. En esta perspectiva se entiende que mediante discursos de diversa índole, es que se proponen los modelos de identificación que interpelan y construyen las identidades políticas en las prácticas hegemónicas, como los procesos de formación ciudadana.

En cuanto a la enunciación, fue clave la contribución de Benveniste (1983) que focaliza en el acto de enunciación, más que en el texto mismo, y enfatiza la perspectiva del actor (hablante o locutor) que usa el lenguaje como un instrumento, por lo cual las características del actor (maestro, líder, servidor público, alcalde) son considerados aquí como un parámetro de las condiciones de enunciación, que se entiende como el proceso mediante el cual el lenguaje es apropiado por el actor (locutor) para establecer su posición frente a lo público (audiencia), la posición del sujeto al que se dirige y para expresar una relación particular con el mundo.

Así, el análisis de la enunciación es la herramienta metodológica que permite dar cuenta de los procesos específicos, en los que mediante estrategias lingüísticas el proyecto político intenta establecer una identidad política, con referencia a la cual las políticas, los programas y las acciones adquieren sentido y consistencia. Se buscan los modelos de identificación del proyecto político, tanto desde sus condiciones de producción como de recepción (Ipola, 1982).

---

<sup>14</sup>En el tercer capítulo se retomarán algunos de estos aspectos y se profundizará en las relaciones que hay entre FC y proyectos políticos.

De manera complementaria se tuvo la estrategia de argumentación en el sentido que Perelman (1989) plantea las estrategias retóricas como las formas de argumentación mediante las cuales el locutor persuade o convence a la audiencia (persuasión y convencimiento para generar consenso). Aquí es donde entra con mayor claridad la FC, como forma de interpelación para la construcción de identidades sociales y consenso.

**Procesos analíticos:** La investigación se desarrolló en tres procesos simultáneos, denominados problematización, conceptualización y significación, que se desarrollaron como un ir y venir de lo abstracto a lo concreto, de los resultados preliminares a la práctica, de los avances conceptuales en FC a la perspectiva del APD y del estudio de caso a los análisis más teóricos. Por eso, más que fases, fueron tres procesos analíticos que se desarrollaron de manera paralela en esta investigación, los cuales son esquematizados de la siguiente manera:

**Problematización:** Seguimiento y análisis de los diversos significados y sentidos que ha tenido la FC a partir de la forma como se configura la cadena discursiva ciudadanía-educación-territorio. Este proceso fue fundamentalmente un ejercicio de rastreo y análisis bibliográfico de las fuentes académicas más autorizadas que, de alguna manera, han articulado la ciudadanía, la educación y el territorio, como una cadena de significación, con el fin de observar en las estrategias de *enunciación* y *argumentación*, el sentido que le aportan a la FC y su relación con el proyecto político.

Se abordaron esos tres significantes, no aislados sino como cadenas de significación que articulan y definen diversas posiciones (históricas, políticas, educativas, epistemológicas). Esos elementos de la cadena: ciudadanía, educación y territorio son los significantes ordenadores de la FC y, a su vez, los que posibilitan la articulación, que se refiere a cualquier práctica que establezca relaciones entre elementos de manera que sus

identidades sean modificadas como resultado de la práctica articuladora (Laclau y Mouffe, 1987, p. 105).

El resultado fue la identificación de dos niveles de sedimentaciones discursivas para la FC y su relación con el proyecto político. Esos niveles son el *Histórico-Político* y el *Educativo-Pedagógico*.

En el Cuadro 1 se describen los procedimientos seguidos en este proceso y el producto obtenido.

**Cuadro 1. Descripción del primer proceso analítico: Problematización**

<b>Problematización</b>		
<b>Actividad</b>	<b>Descripción</b>	<b>Producto</b>
<b>Análisis de textos académicos</b>	Identificación y análisis a textos de gran relevancia y aceptación académica, fundamentalmente, historiográficos, filosóficos y pedagógicos, para ir tras las huellas de la relación ciudadanía-educación-territorio, desde la antigüedad hasta nuestros días.	Matrices en las que se ubicaron las referencias ciudadanía-educación -territorio, con lo cual se ubicaron los momentos y autores clave para las sedimentaciones discursivas.
<b>Análisis de resultados de investigación</b>	Análisis de resultados de investigación sobre FC en diferentes ámbitos educativos. También se analizaron resultados de investigación que abordaron los proyectos políticos desde la perspectiva de la gestión del territorio o del sujeto político.	Fichas analíticas con las que se hizo un balance de la producción académica y se visualizaron mejor las sedimentaciones discursivas.
<b>Identificación de puntos nodales</b>	Se identifica en la narrativa histórica y por la forma de configuración de la triada mencionada, cuáles son los significantes que se van fijando (puntos nodales).	Textos escritos y avances de investigación.
<b>Construcción de categorías</b>	En la relación ciudadanía-educación-territorio se van construyendo categorías	Textos escritos y avances de investigación.

<b>intermedias</b>	para la FC que sirven como puntos de intersección con el proyecto político. Oscilan entre el concepto y la categoría descriptiva.	
<b>Articulación de resultados</b>	Se logra la problematización conceptual que recoge las sedimentaciones discursivas.	Capítulo de tesis.

**Conceptualización.** Articulación de una teoría para analizar la FC planteando su relación con los proyectos políticos del territorio. Este proceso fue un ejercicio de reflexión y creación teórica que incluyó la revisión de resultados de investigación y el diálogo con expertos, para revisar la pertinencia de las categorías que se fueron construyendo. Igualmente, fue una especie de bisagra entre los otros dos procesos, porque los hallazgos del proceso 1 (sedimentaciones discursivas) afectaron la construcción de las categorías y sus relaciones en este proceso. De la misma manera, el análisis del caso *Medellín la Más educada* (proceso 3) interpeló la construcción de la analítica.

El resultado del proceso analítico de conceptualización, fue la propuesta para entender y abordar la FC desde sus vínculos y relaciones con el proyecto político y el territorio. La tarea más compleja de este proceso, fue el ajuste constante para lograr expresar con coherencia que la FC y el proyecto político son dos dimensiones de un mismo proceso que tiende a generar identidades socio-políticas, y que metodológicamente fue visto, la primera como un proceso de argumentación y el segundo como un proceso de enunciación.

En el siguiente cuadro se describen los procedimientos metodológicos seguidas en este proceso y el producto obtenido.



**Cuadro 2. Descripción del segundo proceso analítico: Conceptualización**

Conceptualización		
Actividad	Descripción	Producto
<b>Análisis de textos</b>	Análisis de textos académicos, fundamentalmente provenientes de las tradiciones de la pedagogía y la didáctica, la filosofía y la ciencia políticas, sociología y geografía, para problematizar y conceptualizar la FC en términos de su relación con los proyectos políticos y el territorio.	Fichas de contenido y analíticas, así como ejercicios tipo ensayo académico y de problematización conceptual.
<b>Construcción de categorías intermedias</b>	En la relación FC y proyecto político del territorio se van construyendo categorías. Oscilan entre el concepto y la categoría descriptiva.	Textos escritos y avances de investigación.
<b>Relacionamientos teóricos</b>	La FC como argumentación. El proyecto político como enunciación.	Capítulo 3 de tesis.
<b>Articulación de resultados</b>	Se logra la problematización conceptual que plantea la propuesta teórica.	

**Significación 3.** Análisis de la FC y su relación con el proyecto político en el caso *Medellín la Más Educada*, desde la perspectiva analítica construida. El primer acercamiento y conocimiento del proyecto, fue por la realización de *investigaciones subsidiarias*<sup>15</sup> en las

<sup>15</sup> Por *investigaciones subsidiarias* se alude a los procesos investigativos en los que participó el autor durante el período de desarrollo de la tesis (2007-2011) y que sirvieron para acceso de fuentes primarias y secundarias. Estas son: Coordinador en “**Estudio de Casos del Programa Colegios de Calidad Medellín-Colombia**.” Marzo 2011-octubre 2011, Secretaría de Educación de Medellín; “**El rol del maestro en los Colegios ganadores del Premio Medellín la Más Educada**”. Agosto 2010- febrero del 2011, Red de La Gestión de la Calidad, Secretaria de Educación de Medellín y la fundación Pro-Antioquia; “**Sistematización de la Experiencia de Formación Ciudadana de la Fundación Terpel en Medellín**”, julio del 2007 a febrero del 2008, Universidad de Antioquia, Secretaría de Educación de Medellín, Fundación Terpel; como co-investigador: “**Estado del arte de la investigación en didáctica de las ciencias sociales**” (con la responsabilidad del componente formación ciudadana). Julio de 2008 a julio 2010, Universidad de Antioquia; “**Análisis de los resultados de pruebas SABER en Antioquia**”, responsable del análisis de las pruebas de competencias ciudadanas, enero a agosto del 2009, U. de A.,

cuales se analizaron experiencias concretas como el presupuesto participativo, procesos propiamente educativos de FC en la escuela y la experiencia de ciudad educadora. Esas *investigaciones subsidiarias* le aportaron al proyecto intelectual de la tesis, insumos prácticos como: fuentes, documentación, datos, entrevistas y hallazgos preliminares para este *proceso analítico de Significación*, pero dado que fueron ejercicios de investigación aplicada, su contribución fue limitada porque aquí la intención es de investigación básica.

Este tercer proceso analítico permitió discutir con múltiples comunidades académicas los avances de análisis del referente *Medellín la Más Educada* y se conocieron otras experiencias de otros contextos tanto nacional e internacional, lo cual brindó mayor seguridad para ajustar no sólo lo concerniente a este proceso sino también a los otros dos.<sup>16</sup>

Este puede entenderse como una APD de la experiencia de *Medellín la Más Educada* visto en tres casos concretos en los que se analizaron las enunciaciones y las argumentaciones de manera que se logró comprender su continuidad discursiva a través del ejercicio de contextualización del proyecto político, las configuraciones que tomó la triada educación, ciudadanía y territorio, para llegar a comprender las subjetividades políticas de los actores que hicieron parte de las experiencias, lo cual permitió sustentar, desde el análisis empírico, la coherencia discursiva que hay entre la FC y el proyecto político que gestiona el territorio, en tres ámbitos educativos diferentes (de educación formal, no formal e informal)

En el siguiente cuadro se describen los procedimientos metodológicos seguidos en este proceso y el producto obtenido.

---

Gobernación de Antioquia; “**Evaluación del Programa de Planeación y Presupuesto Participativo del Municipio de Medellín**”, agosto del 2007 a enero del 2008, Secretaría de Desarrollo Social, U. de A.

<sup>16</sup> Para este proceso fue clave la presentación de avances en nueve publicaciones diferentes y veinte presentaciones ante comunidades académicas nacionales e internacionales (ver Capítulo 5). También se tuvo conocimiento de otras experiencias por la realización de dos pasantías en la Universidad Autónoma de Barcelona (España, 2009) y la Universidad de Buenos Aires (Argentina, 2010).

**Cuadro 3. Descripción del proceso analítico: Significación**

<b>Significación</b>		
<b>Actividad</b>	<b>Descripción</b>	<b>Producto</b>
<b>Contextualización</b>	Análisis de narrativas disponibles sobre el proyecto político de <i>Medellín la Más Educada</i> tanto institucionales como académicas. Involucró asignarles valores de confiabilidad, de pertinencia y realizar triangulaciones entre las diversas fuentes.	Fichas de contenido y escritos con el contexto.
<b>Ubicación de procesos y actores clave</b>	Después de avanzar en el contexto del proyecto político, se ubicaron procesos y actores clave que permitían observar la relación de la FC y el proyecto político.	Cuadro con procesos y actores identificados y matriz de análisis para relacionarlos.
<b>Conceptualización</b>	Se identifica en la relación de los procesos y actores, las convergencias y antagonismos para visualizar cuáles son los significantes que se quieren fijar (significantes nodales).	Textos escritos y avances de investigación.
<b>Acceso al campo</b>	Realización y análisis de entrevistas, grupos focales, talleres de investigación y análisis de textos y documentos.	Informes de los procesos analizados.
<b>Significación</b>	Significación de los procesos y contrastes entre ellos.	Textos escritos y avances de investigación.
<b>Articulación de resultados</b>	Se logra la problematización conceptual que plantea la propuesta teórica.	Capítulo 4 de tesis.

Con el desarrollo de los tres procesos analíticos, que como se dijo no fueron independientes sino que se desarrollaron en constante diálogo, se dedujeron a modo de cierre, las implicaciones pedagógico-políticas que esas reflexiones plantean y que se expresan en el Capítulo 5.

## **CAPÍTULO 2**

### **SEDIMENTACIONES DISCURSIVAS DE LA FORMACIÓN CIUDADANA**

A continuación se problematiza la FC para presentar algunos de los elementos que se tendrían que tener en cuenta para formular problemas de investigación, que aporten a darle consistencia teórica a este discurso académico y práctica política-educativa. Con las sedimentaciones discursivas de la FC lo que se busca es la aprehensión-problematización de un objeto de investigación. Como problematización, éste no es un trabajo historiográfico sino que debe entenderse como un APD de la FC, que por supuesto se apoya en narrativas historiográficas, además de narrativas epistemológicas, disciplinares, filosóficas, educativas y políticas.

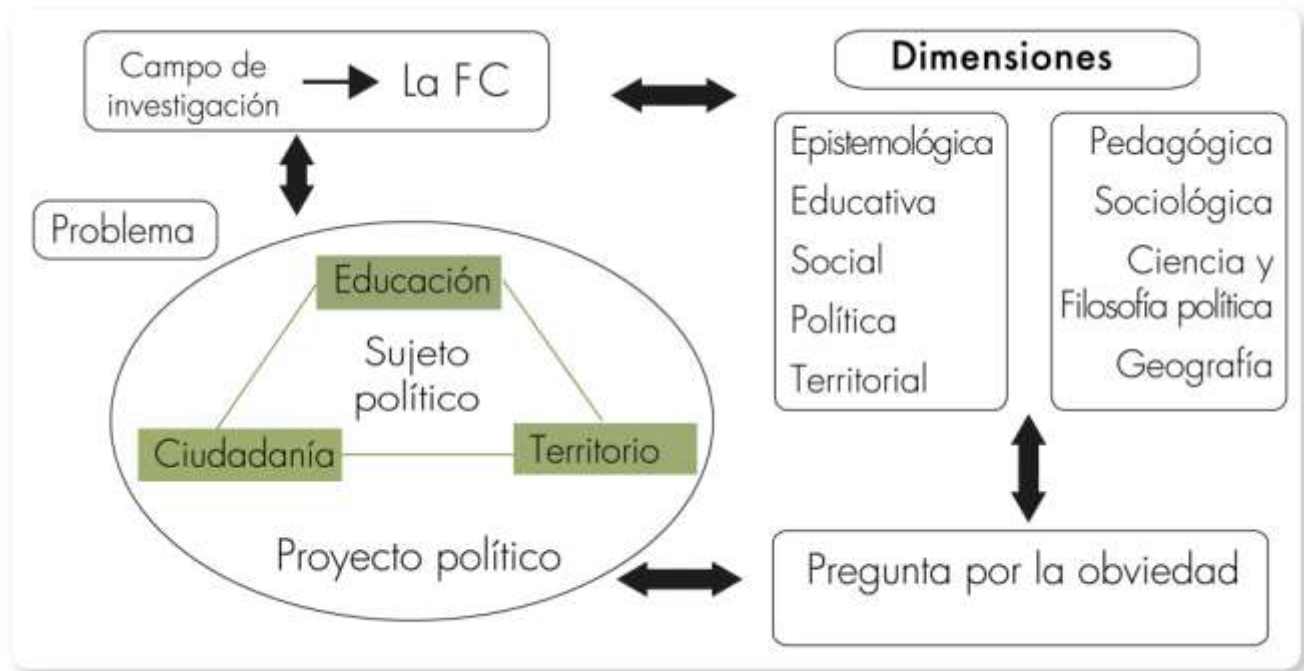
La estrategia para encontrar los sentidos de la FC, fue la de buscar las configuraciones que toma la triada ciudadanía-educación-territorio, porque son los elementos que, dependiendo de su configuración, le dotan del orden que, justamente, debe ser encontrado. Y, este orden, como se explicó en el capítulo anterior, se puede encontrar haciendo visibles las estrategias de enunciación y argumentación por las cuales el discurso configura de una u otra manera la triada. Al respecto, podría decirse, que la elección de esta triada es arbitraria, y que las producciones académicas referenciadas son igualmente arbitrarias, o mejor aun, por criterio del investigador, porque bien se pudo optar por encontrar las sedimentaciones discursivas de la FC en las relaciones entre la ética y la política; o en los contenidos curriculares y las perspectivas didácticas, por ejemplo, pero se optó por esta cadena discursiva por lo que se podría denominar, siguiendo a Zemelman (1992), un proceso de

objetivación, en el que se da al investigador la capacidad de construir objetos de estudio, que en este caso se derivan del interés de situar la FC como un instrumento de intelección para los proyectos políticos que gestionan la ciudadanía en los territorios.

En el esquema conceptual Nro. 2 se puede visualizar la forma como se entiende la construcción del campo de investigación de la FC, en tanto su problematización es multidimensional, por un lado de su reflexión como fenómeno empírico a nivel educativo, social, político, territorial y, por otro lado, con la reflexión epistemológica inter y transdisciplinaria, sobre todo con los aportes de la pedagogía, la sociología, la filosofía y la ciencia política, la geografía. Esta problematización de la FC en los dos niveles, como fenómeno empírico y como constructo epistemológico, permite de manera pertinente hacer la crítica que indaga por la obviedad de ciertas de categorías que se naturalizan en este discurso, para lo cual se re-sitúa el problema de investigación, en tanto la FC se comprende en términos de la configuración discursiva que tiene la triada educación, ciudadanía y territorio en un determinado proyecto político, quedando en el medio de esa configuración el sujeto político, que como se ha dicho es el sujeto de la FC.

Tal como se esquematiza, la problematización de la FC tiene diferentes dimensiones y se expresa en las configuraciones discursivas de la triada mencionada, las cuáles se pueden rastrear en dos tipos de sedimentaciones discursivas. El primero, que se aborda a continuación es el *Histórico-Político*, que se entiende como un APD de los puntos nodales que se han constituido como síntesis discursivas para la FC. Y el segundo, que se aborda más adelante, es el *Educativo-Político*, que justamente es el APD de las sedimentaciones discursivas que de ese campo llegan a la FC.

**Esquema Conceptual Nro.2.** Problematización de la Formación Ciudadana



**2.1 Nivel Histórico-Político**

En este primer nivel se recupera lo que se denominan ideales de formación, los cuales se entienden como síntesis discursivas de las posiciones hegemónicas en distintos discursos históricos y políticos, y que desde la perspectiva actual, son referencias necesarias para la comprensión de la FC. Por ideales formativos se está significando la finalidad de la educación, el deber ser social y político, la dirección intelectual y moral que en distintos momentos tienden a configurar una totalidad discursiva para articular a los sujetos en torno a un proyecto, en el mismo sentido que se configuran las hegemonías para lo cual es clave entender las estrategias de enunciación y argumentación. Estos ideales formativos emergen por la configuración discursiva particular y fruto de la objetivación de la triada ciudadanía-educación-territorio, por lo cual no representan una esencia ni una revelación histórica sino

simplemente una significación inestable incompleta y abierta, pero que permiten ir identificando que el sentido de la FC depende de dichas articulaciones.

### **2.1.1 El legado grecorromano: la polis y la aretè**

#### **Ideal de formación homérico**

El legado griego para el campo semántico y conceptual de la pedagogía, la educación, la filosofía y la política es inconmensurable. Para el discurso actual de la FC también representa una gran sedimentación discursiva sobre la cual se posicionaron los discursos teóricos, disciplinarios y educativos que después, en la modernidad y posmodernidad, configuran las matrices conceptuales y nocionales que lo configuran.

En la *paideia* (educación en griego) que llegó a significar corrección o guía, se tenían como textos básicos las obras de Homero que expresaban el sentir moral y finalidad de la educación: cultivar el heroísmo (la moral del guerrero) con valores como la valentía y el honor. Los referentes eran los héroes que siguieron el código de honor sin asomo de duda tales como Aquiles, Héctor, Áyax y Patroclo. Al respecto Carlos Rojas Osorio plantea que “ese mundo de guerreros y héroes es muy competitivo, pues cada uno pretende superar al otro. El ambiente propio del héroe es el campo de batalla, y en él se configura una moral agonal; de hecho, en la moral griega persistirá este ideal del héroe trágico y del hombre magnánimo que Aristóteles recupera” (Rojas, 2010, p. 2).

En la Grecia clásica, la educación formaba la moral del guerrero en el valor y el honor, lo cual se significaba como la *aretè*, que representaba el vínculo que articulaba al individuo con la polis, era el resultado político de la educación, que siempre era coherente con el propósito político de la polis (lo cual comienza a indicar el vínculo con el territorio, o más precisamente educación-ciudadanía-territorio), y como tal la esencia de la ciudadanía. Esa esencia de la *aretè*, es decir, de la virtud cívica, relacionada con el heroísmo homérico y que lograba su plenitud con el reconocimiento de la polis se mantuvo en todo el mundo griego

aunque tuvo diversos énfasis, tal como se se plantea a continuación. No obstante, se debe reconocer una ambigüedad en el término *aretè*, para algunos significa excelencia y para otros: virtud, pero en todo caso se refiere a las cualidades valoradas por la polis; por eso, se entiende la *aretè* como virtud cívica, que en la antigüedad incluían valores políticos, morales e intelectuales.

Por su parte, la relación *aretè*-educación permite visualizar de entrada, la dicotomía que tenían los griegos frente a la educación, la cual sigue vigente y es crucial para comprender la FC, pues ésta, la educación, tenía un doble significado: por un lado como el verbo latino *educere*, que significa *conducir desde... hacia, llevar hacia afuera*, y el otro del verbo latino *educare*, que significa *criar, alimentar, nutrir* (Rojas, 2010: XXII). Esos dos verbos sitúan la dicotomía entre la educación como un proceso dirigido y directivo de adaptación (*educare*) y la educación como formación en la que el individuo es el agente activo (*educere*).

### **Ideal de formación espartano**

Autores como Heater (2007), basado en los escritos de Plutarco, sitúa los orígenes de la ciudadanía en Grecia en torno al 700 a.C, específicamente en Esparta, con facetas como las siguientes: “principio de igualdad, posesión de una fracción terreno público, dependencia económica del trabajo de los hilotas, un estricto régimen de educación y entrenamiento, celebración de banquetes comunes, realización del servicio militar, el atributo de virtud cívica y, finalmente, participación del gobierno del estado” (2007, p. 22). Puede observarse que la ciudadanía se definía en relación con el territorio y la educación, cuyo ideal formativo era la virtud cívica, *aretè*, que se entendía como ser un buen soldado con las cualidades guerreras del valor a toda prueba, espíritu de cuerpo y lealtad incondicional, sumado a las virtudes del buen ciudadano que cumple con la ley y participa de la asamblea, en ese sentido, la *aretè* se basaba en el valor (servicio militar) y en las obligaciones (servicio político).

En la argumentación de las primeras nociones y descripciones de ciudadanía, ya era clara una inherencia que después pasó a ser naturalizada y sobreentendida. Por un lado, la



ciudadanía dependía de la posesión de un territorio y se lograba mediante la educación, que era entendida como un régimen de entrenamiento severo y estricto (*agoge*). Además, ya desde Esparta, la ciudadanía se significaba en relación con la defensa de un territorio, incluso, la virtud cívica se relacionaba con lo castrense, lo cual, es el germen de los nacionalismos. Resulta interesante reconocer esta significación para la comprensión de rituales modernos en escenarios como la escuela con los actos cívicos y en asociaciones cívicas como el movimiento *Scout*, en los que la educación para la ciudadanía se articula con paradas y simbolismos militares.

### **Ideal de formación sofista**

Para los sofistas la educación era retórica y tenían el encargo de educar a los dirigentes políticos en virtudes que pueden ser enseñadas, principalmente en el arte de hablar bien (elocuencia), aunque también en el arte de escribir bien (la gramática), el arte razonar bien (dialéctica) y el arte del lenguaje métrico (rítmica) o sea, la poesía. El ideal formativo era el dirigente político elocuente, que sabía hablar bien y, por lo tanto, la virtud era la elocuencia.

Rojas (2010, p. 6), apoyado en Jaeger (1962) señala que la importancia de los sofistas en la educación griega era tal que fueron los primeros en formular una teoría de la educación, pues éstos son “los creadores de la formación espiritual y del arte educador que conduce a ella” (Jaeger, 1962, p. 269). Es decir, la educación para los sofistas era un arte (*techné*), un arte político que sirve de vínculo entre lo individual y lo político. Así, para los sofistas, considerados por Jaeger los fundadores de las ciencias de la educación (1962, p. 273), la formación política es la educación general y, en ese sentido, la esencia de la *paideia* es la política (Rojas, 2010, p. 7). Puede observarse que lo concerniente a la FC, así algunos académicos contemporáneos se obnubilen y crean que es un discurso novedoso y aunque otros teóricos de la pedagogía lo desconozcan como un campo de reflexión pedagógica, es un discurso tan antiguo como la educación misma y se ocupa de la esencia de la *paideia*.

De manera complementaria, Jaeger (1963) señaló que si bien los sofistas no promulgaban la educación pública, sí estaban conscientes de que el Estado con su concepción del derecho y con su legislación, suponía su influjo sobre la educación de los ciudadanos (Rojas, 2010, p. 7). En la época griega esta influencia era natural, pues lo bueno, lo moral, lo deseable, la virtud, era lo que sostenía el Estado. Si bien se mencionó que la *paideia* es el término griego para entender la educación, también se debe concebir, siguiendo a Rojas (2010) que ésta alude a la más alta *aretè* humana, esto es a todas las formas de creación espiritual y al legado entero de la tradición. Dice Rojas, que la *paideia* tal como la entendieron los sofistas, es lo que Roma denominará cultura o *humanitas* y lo que los alemanes llamarán *bildung* (formación) (p. 7). Para los sofistas la FC es la misma *paideia*, es decir, es imposible distinguir la educación de la formación ciudadana.

### **Ideales de formación socrático y platónico**

Tanto para Sócrates como para Platón, la virtud es conocimiento y el que obra mal, lo hace por desconocimiento. Por ejemplo, Platón (428-347 a.C) en sus obras *La República* y *Las Leyes*, reflexionó muchas veces sobre la ciudadanía en Atenas a partir del estilo de vida y de la ciudadanía espartana, de la cual admiraba ciertas facetas, en tanto tenía un orden, una estabilidad; también admiraba el valor de los soldados-ciudadanos espartanos que podían dar su vida para defender la ciudad.

Incluso, estaba de acuerdo con la división del trabajo según la cual los ciudadanos de los altos cargos no debían desempeñar labores manuales. Dice Heater (2007), que para Platón el objetivo era la instauración de una sociedad estable y armónica, en la que la amistad y la confianza primaran en las relaciones entre ciudadanos, y los ciudadanos ejemplares eran “aquellos que tratan con deferencia al sistema sociopolítico, respetan las leyes, y ejercitan el autocontrol, cualidades éstas que se inculcan en las escuelas públicas” (Heater, 2007, p. 35). Platón en *La República* y *Las Leyes* prestó gran atención a la educación (Rojas, 2010, xxvii) y plantea una fuerte conexión entre ésta y la ciudadanía, que

por medio de la escuela tenía el encargo social de formar a las clases dirigentes en el virtuosismo cívico.

La educación era el medio para llegar a la perfección y a la virtud, en *Las Leyes* aludía a la educación “como aquello que desde la infancia ejercita al hombre en la virtud y le inspira el vivo deseo de llegar a ser un ciudadano perfecto, que sepa gobernar y ser gobernado de acuerdo con la recta justicia” (1992, p. 643). Es claro desde Platón que la educación debe formar al ciudadano y que hay una convergencia explícita entre la educación, la política y la moral.

Este filósofo tenía una visión aristocrática de la ciudadanía y pensaba que el Estado debía educar a las clases superiores (los sabios regentes y los guardianes) y que sólo los sabios deben gobernar (Platón, 1992, p. 473), en ese sentido, su teoría educativa se dirigía a la forma como se debían educar estas clases superiores (Rojas, 2010, p. 10), por lo cual podría inferirse que la FC es la educación de los educadores. De eso se deducen dos asuntos relevantes: primero, el Estado es necesario para que pueda existir una educación y, segundo, el poder supremo del estado debe recibir la mejor educación.

La importancia de la educación era tal en el sistema teórico de Platón y en su *República*, que la educación, era la única garantía para que los regentes no degeneren en tiranía; de hecho el Estado descansa en la educación, “su regente es el producto supremo de la educación y hasta se identifica con ella y, a su vez, el regente es el educador de la polis” (Jaeger, 1962, p. 631). Con esa sentencia, el mito de la caverna cobra vida, pues el regente, en tanto educador de la polis, debe descender y como el prisionero del mito, salir de la caverna para educar y gobernar. La educación, en este sentido, es el virtuosismo cívico de los gobernantes.

Con esos pensamientos se comienza a configurar la idea, muy extendida hoy, que la FC es una obligación que tienen los gobernantes con los gobernados, la cual se brinda con diferentes dispositivos educativos, como el ejemplo. Esa misma responsabilidad se extiende a la relación docentes-alumnos y, en general, a todas las relaciones desiguales, en las

cuales la FC es una suerte de actitud que se traslada de arriba a abajo. Puede observarse que la idea de educación de Platón no tenía un espíritu democrático, sino más bien aristocrático, de hecho es un dogmatismo antidemocrático para evitar la inmoralidad (Rojas, 2010, p. 14), lo cual, derivó en propuestas contra las expresiones del arte, la poesía y el teatro y, en general, restringiendo a la mínima expresión la libertad. Así, el Estado platónico es un Estado doctrinario, poseedor de una teología y una poética que le permiten juzgar los desvíos de la norma y como tal tiene “una educación doctrinaria donde el Estado establece lo verdadero y lo falso, lo correcto y lo incorrecto de lo que debe ser enseñado, se trata de una educación en la que el Estado implanta una férrea normativa sobre lo que debe enseñarse en: poesía, música, danza, teología, matemáticas y astrología. La filosofía da una verdad única sobre la realidad, con el agravante de estar establecida desde el Estado, conduce inevitablemente al absolutismo político” (Rojas, 2010, p. 18).

Este asunto es de crucial importancia como sedimentación discursiva de la FC en el presente, pues en la bibliografía especializada actual y en la mayoría de las propuestas educativas se ha sobreentendido que la FC por definición es democrática y que conduce de manera natural a que los ciudadanos logren la virtud cívica; pero desde Platón es posible y necesario entender que la FC puede tender tanto al fortalecimiento de la democracia como a ser un instrumento de poder útil para la reproducción de cualquier régimen político.

### **Ideal de formación aristotélica**

Aristóteles formuló una definición de ciudadano “ajustada al pleno desarrollo de una comunidad política, en términos de participación activa en la misma” (Sancho, 1991, p. 37) por lo cual, la ciudadanía incluye una conciencia y un vínculo de pertenencia a una comunidad política. Para Aristóteles, el modo de vida político tiene como finalidad el honor, el cual dependía del reconocimiento de los demás, de la polis, por lo cual la medida de la virtud (*aretè*) era el reconocimiento que le otorgaban.

Su idea de ciudadanía fue desarrollada a partir de su comprensión de *zoom polikon*: “el hombre es por definición un animal político; por eso, aun cuando no necesiten la mutua

ayuda, los hombres, buscan la convivencia (Aristóteles, 2005a, p. 128). El ciudadano (en latín *cives* y en griego *polites*) “es el que puede mandar y dejarse mandar, y es en cada régimen distinto; pero el mejor de todos es el que puede y decide dejarse mandar en orden a la vida acorde con la virtud” (p. 128). “Aquel a quién le está permitido compartir el poder deliberativo y judicial, éste decimos que es ciudadano de esa ciudad” (p. 118). El ciudadano ideal es aquel que tiene las virtudes cívicas, la *aretè*, las cuales son dependientes del tipo de constitución y régimen político vigente (Sancho, 1991, p. 70) y, por tanto, el ciudadano debe adaptar su conducta a los requisitos del Estado (Heater, 2007, p. 43).

En Aristóteles hay total coincidencia discursiva entre la polis, lo cívico y lo ciudadano, que amalgamaban lo concerniente a la política, palabra que se derivó de la organización que tenían los griegos en ciudades estado, denominadas polis, nombre del cual surgieron palabras como *politiké* política en general y *politikós*, de los ciudadanos, perteneciente a los ciudadanos. Por lo tanto, en la Atenas de Aristóteles, en términos discursivos, había una homogeneidad en cuanto al ideal político de formación, que no se distinguía del ideal de ciudadano o del ideal cívico, y cualquiera de esos ideales era coherente para el ideal de ciudad.

Con *el Estagirita* se consolidó la relación entre ciudadanía y virtuosismo cívico, lo cual implica que la ciudadanía es una construcción a la que el individuo debe llegar y debe mantener, para lo cual la sociedad y el individuo se vale de diversos medios, pero socialmente la institución encargada de dotar al individuo de dicho virtuosismo era la escuela: “Necesariamente será una y la misma la educación de todos, y que el cuidado por ella ha de ser común y no privado” (Aristóteles, 2005a, p. 305). En ese sentido, es claro que en las nociones originarias de ciudadanía en la Grecia clásica siempre tenían su relación con la educación y lo que cambiaba y se transformaba eran los ideales de formación de acuerdo a los valores del Estado, tal como finalmente lo expresó Aristóteles. La diferencia está en que en Esparta esos ideales que configuraban el virtuosismo cívico y, por ende, conformaban el ideal de formación de la educación, eran el valor militar y la obligación de participación en la Asamblea; mientras que para Platón el virtuosismo cívico se entendía como un respeto

profundo hacia el sistema sociopolítico, sumado al autocontrol, y como tal configuraban el modelo de formación para los dirigentes. Para Aristóteles, más que intentar promover un tipo específico de virtuosismo cívico, señalaba que dichas virtudes eran las que promovía el Estado, es decir, la *polis* (ciudad en griego) pues “ningún ciudadano se pertenece a sí mismo, sino todos la ciudad” (Aristóteles, 2005a, p. 307).

Podría decirse que, desde Aristóteles, estaba sedimentada la idea que la formación del ciudadano y el ideal formativo, residen en el proyecto que representa la política (en ese caso en la polis) y en la lógica política que va en la vía de conformarse como hegemonía. Justo era la *aretè* el valor que variaba y que vinculaba de manera lógica la FC y el proyecto político de la polis.

La Atenas de su tiempo, la polis, determinaba como virtudes ciudadanas: la templanza, la justicia, el valor –que conllevaba el patriotismo– y la sabiduría o prudencia (Heater, 2007, p. 43), pero según Aristóteles, esas virtudes no eran innatas al ciudadano ni se obtenían por el desarrollo moral natural, sino que debían ser cultivadas en la escuela pública por medio de programas educativos, con lo cual, también fue con él, cuando se instaló la idea de que la ciudadanía tiene la doble condición, por un lado, de pertenencia a una comunidad de iguales y, por otro, de construcción del carácter y de las actitudes a través de un proceso educativo homogéneo que, como ideal de formación, tiene unos valores coincidentes con el fortalecimiento del Estado, que por lo tanto, son denominados como virtuosismo cívico.

Así, la escuela y la educación eran procesos de homogenización política para los ciudadanos, de acuerdo con lo que hoy se denominaría el discurso político hegemónico de su tiempo. Sin embargo, la escuela pública ateniense de la que hablaba Aristóteles, no era de tipo académico y lo que se pretendía como fin último era la formación del buen carácter moral, dado que una educación adecuada hace que uno desee ser buen ciudadano y sea consciente de sus obligaciones, y este estilo de vida sólo puede resultar eficaz cuando el conjunto de ciudadanos conforma una comunidad real” (Heater, 2007, p. 44). Por esa razón prestó atención especial a la comunicación de los principios éticos a las nuevas

generaciones como parte ideal de la vida ciudadana (vida de la polis) (Rojas, 2010, xxvii). En Aristóteles se veía una coincidencia en el ideal formativo entre la formación ética-moral del individuo y el virtuosismo cívico que deviene de los intereses del estado. En Aristóteles como en Platón, ética y política se complementan entre sí (Naval, 2002, p. 33).

Aristóteles establecía las virtudes cívicas del ciudadano según los requerimientos del Estado, de la polis, por lo que un buen ciudadano es aquel que cumple a cabalidad con estas funciones y, por lo tanto, su virtud dependerá de las especificidad de ella. El sentido de la virtud se determinaba por lo constituido por la polis, la ciudad-estado de Atenas, que estableció como forma de gobierno la democracia (del griego *demokratía*, gobierno del pueblo, formada por *demos* “pueblo” y *kratein* “gobernar”, de *kratos*, “fuerza”) cuyo esplendor fue en la época de Pericles (siglo V). La democracia parte del supuesto que un buen gobierno es el que se basa en la voluntad del pueblo y en éste, reside la máxima autoridad política.

Con esa forma de gobierno se inauguró en Grecia la denominada ciudadanía democrática, que partía de tres principios básicos: el ideal de igualdad, el disfrute de la libertad y la creencia en la participación (Heater, 2007, p. 51). Al respecto, Heater planteó que en la democracia ateniense, la ciudadanía democrática no podía existir si no venía acompañada de la libertad para expresar las propias opiniones y para participar con impunidad en la puesta en marcha de las medidas políticas aprobadas por decisión popular, es decir, requiere de libertad de pensamiento y de acción. El rasgo fundamental de la ciudadanía ateniense estaba representado por la Asamblea y, a ella, cada ciudadano tenía el derecho y la responsabilidad de asistir para determinar la vida de la polis.

Los ciudadanos, además, deben

mostrar la voluntad de querer ejercer esa libertad de modo positivo, mediante su participación en debates con sus conciudadanos sobre los asuntos del día en el llamado *ágora* (plaza pública de mercado y reunión), así como estar dispuestos a cumplir sus obligaciones a través de las instituciones de gobierno

y justicia. Es, precisamente, mediante esta participación como se observa la conexión entre libertad e igualdad: los ciudadanos atenienses colaboraban en estas actividades como iguales, a pesar de la división de clases (Heater, 2007, p. 53).

Otro aspecto de relevancia fue lo concerniente a la *isegoría*, que según Sancho, fue con Clístenes que se instauró, y significa “igualdad ante la ley, o a través de la ley; igualdad de reparto o participación política; equiparación entre dos partes (aristocracia y demo)” (Sancho, 1991, p. 70). La cuestión era saber quiénes estaban incluidos, es decir, quienes conformaban la comunidad de iguales. Esas decisiones también evidenciaron el uso, hoy diríamos populista, de la ciudadanía, por su vinculación con la comunidad política, esto es la articulación de la ciudadanía y el nacionalismo populista. Al respecto, Sancho dice:

No creo que en el siglo VI la ciudadanía se agote en la residencia, pero tampoco es legítimo deducir de las reformas constitucionales de Solón un radical cambio de conciencia en la población ática. El fenómeno de concienciación cívica es un proceso y no un simple acto legislativo y, como arriba se dijo, fue decisivamente impulsado por los tiranos quienes al depender de las clases populares para su sostenimiento frente a las otras dinastías, desarrollan los símbolos de la identidad de la comunidad. En consecuencia las propuestas, y las realizaciones, de Clístenes hallaron un caldo de cultivo adecuado para el surgimiento del *polítes* (Sancho, 1991, p. 70).

Se puede observar que desde ese momento histórico se reconocía una doble dimensión de la ciudadanía, la jurídica y la de concienciación cívica, aunque hoy algunos no ven esta doble dimensión y sólo se ocupan de una de ellas.

Lo problemático es saber si la noción de pertenencia deriva de origen genético o de derechos adquiridos. Al respecto, Sancho plantea que esa mentalidad de pertenencia a la



comunidad era predominantemente de origen genético, aunque hay una tendencia a articular “la conciencia de pertenencia a una comunidad de sangre al ámbito de la ciudadanía política” (p. 86). Así, concluye Sancho, “resulta sintomática la comprobación de que está más arraigada la noción “genética” de la pertenencia a la polis –lo que es manifiesto a través de la práctica judicial y de la psicosis persecutoria contra los extranjeros– que la de pertenencia a una comunidad de derechos políticos” (p. 91).

En términos del análisis del discurso, que nos interesa, vale resaltar el aporte aristotélico para comprender la ciudadanía como una pertenencia, como una inclusión –y por su supuesto con la exclusión de otros– a la ciudad con la consecuente identificación, es decir, aparece con Aristóteles la ciudadanía como un vínculo de identidad política con la polis –ya no se circunscribe al vínculo genético de nacimiento– y la educación asume el rol de estrechar esos vínculos, esto es, la FC como una educación para la ciudad. Hay una suerte de simbiosis entre el territorio -la ciudad- y el ciudadano, y la educación se encarga de unificarlos, tal como lo plantea Naval, “la felicidad de la ciudad depende de la virtud pero ésta vive en cada uno de los ciudadanos, y por ello la ciudad puede llegar a ser feliz, en realidad, en la medida que llegue a ser feliz cada ciudadano” (Naval, 2002, p. 34).

La ciudadanía, por ser un despliegue ético, político y moral, llevaba a la felicidad: cada hombre que conforma la polis es y se realiza cuando ejecutan la tarea que le es propia y esencial como ser humano. Ésta sólo se hace posible si se llevan a cabo acciones que la permitan y, en esa medida, que estén de acuerdo con lo que lo dispone y lo orienta a su plena realización; de esta manera alcanza la felicidad, la cual no es más que la expresión de este logro” (Cárdenas, 2003). No hay pues, en este discurso, diferencia entre ética y política-polis. El territorio, si lo entendemos en la acepción de polis, era el que formaba al ciudadano.

### **Ideal de formación romano**

La ciudadanía en Roma, que en muchos sentidos fue diferente a la de Grecia, empezando porque los romanos instituyeron varios tipos de ciudadanía, un “estatus que le

permitía al individuo vivir bajo la orientación y protección del derecho romano, lo cual afectaba tanto su vida pública como privada, independientemente de su interés por participar en la vida política” (Heater, 2007, p. 62). Como estatus, la ciudadanía suponía obligaciones (prestar servicio militar, pagar impuestos) y derechos en la esfera privada (contraer matrimonio, poder comerciar con otros ciudadanos, protección contra la autoridad de un gobernador provincial) y en la esfera política (votar a los miembros de las asambleas, y a los candidatos que ocupaban cargos políticos, tener un escaño en la Asamblea y convertirse en magistrado).

No obstante, más allá de obligaciones y derechos, se conservó algo del ideal de virtud cívica (*virtus*), similar al concepto griego de *aretè*, aunque en Roma el ciudadano no llegó a tener la misma importancia que en Grecia, en parte porque no era una democracia, es decir, la ciudadanía no tenía un poder real de decisión directa. Sin embargo, autores como Quintiliano, incluso Cicerón, tenían como ideal formativo del ciudadano al hombre elocuente, basado en la retórica (Rojas, 2010, p. xxvii).

Por la expansión territorial de Roma, la participación práctica de todos los ciudadanos en la Asamblea no era posible, no obstante el título ciudadano romano tenía bastante prestigio, así no se tuviera la posibilidad de participar; la expresión *Civis Romanus Sum* (soy ciudadano romano) era una expresión de orgullo (Heater, 2007, p. 66). Por la expansión territorial se implementaron fórmulas en las que se otorgó la ciudadanía con derechos diferenciados. Así, para el año 338 a.C, poblaciones de territorios cercanos a la polis romana recibieron la llamada *civitas sinne suffragio* (ciudadanía sin voto).

Lo importante de señalar en el interés de significar la cadena discursiva ciudadanía-territorio, es que las poblaciones de los territorios originarios de Roma, gozaron de una ciudadanía plena, con derechos civiles y políticos, mientras ciertos habitantes de los territorios cercanos a la polis, comenzaron a tener una ciudadanía de segunda clase, con derechos civiles (de reconocimiento del vínculo con Roma) pero sin derechos políticos (sin posibilidades de votar y ser elegido). Esa distinción se basaba en el reconocimiento que la

ciudadanía tenía dos caras: la privada, que se expresaba en derechos civiles que permitían comerciar en idénticas condiciones con un romano o casarse con un romano. La otra cara era la ciudadanía pública, relacionada con los derechos políticos, y quienes la tenían podían votar. Resulta interesante visualizar que mucho antes de la muy mencionada reflexión de T.S Marchall sobre la ciudadanía y los tipos de derechos en Inglaterra, en Roma ya se había hablado de ciudadanía y tipos de derechos.

La mencionada ciudadanía de segunda clase no se expandía a los territorios lejanos de la República, sólo los territorios cercanos a la ciudad de Roma, lo que hoy es Italia, por lo cual, alrededor del año 100 a.C la ciudadanía romana era parecido a un estatus nacional, en ningún caso delimitado geográficamente a la ciudad de Roma. Después, con el Imperio, el territorio romano se expandió mucho más de las actuales fronteras de Italia, y para el segundo siglo de nuestra era, en tiempos del emperador Caracalla se promulgó la *Constitutio Antoniana* (año 212), con la que “prácticamente desaparecieron las fronteras geográficas y variaciones de grados de ciudadanía mediante un significativo acto de simplificación en virtud del cual se otorgaba el consabido derecho a todos los habitantes libres del Imperio” (Heater, 2007, p. 72). Dicha ampliación geográfica de la ciudadanía, aumentó el recaudo de impuestos pero a su vez, quitó a la ciudadanía el reconocimiento que tenía y que se ostentaba con orgullo, pues ya no poseía un significado de distinción. En realidad, la reforma de la Constitución Antoniana tenía unos fines prácticos y económicos para el Imperio y no significó un proceso de igualdad o equiparación, pues cada vez eran más las diferencias sociales de clases.

De acuerdo con la anterior, si por un lado fue en Grecia, especialmente con Aristóteles, que se articuló discursivamente la ciudadanía y la educación con un *continuum* hacia la virtud cívica (*aretè*) y el territorio de la ciudad, la polis, era el lugar connatural de esa relación. Es decir, no se concebía ciudadanía sin polis, y por fuera de la polis no había ciudadanía, sólo bárbaros; por otro lado, fue en Roma donde el territorio, la pertenencia territorial, comenzó a tener importancia para el vínculo sociopolítico de la ciudadanía, con lo cual se comenzó a desnaturalizar dicha relación y surgieron ciudadanía diferenciadas en virtud de la

pertenencia territorial. En Roma, los habitantes de los otros territorios pudieron acceder al estatus de una ciudadanía restringida o de segunda clase, durante la República, pero con el Imperio se generalizó la ciudadanía a los habitantes de territorios muy lejanos de Roma, con lo cual a la par que se desvalorizó el orgullo de ser ciudadano de Roma, se diluyó la relación ciudadanía-virtuosismo cívico, y con ello el ideal de formación.

### **Ideal de formación estoico**

Para los propósitos de encontrar las sedimentaciones discursivas de la FC, siguiendo el rastro a la relación ciudadanía, educación y territorio, se hace necesaria una referencia al estoicismo, escuela de pensamiento filosófico que proclamaba “los estrictos requisitos necesarios para dedicarse al Estado, así como la obligación de desempeñar algún servicio público, es decir, la virtud cívica en su máxima expresión” (Heater, 2007, p. 74). Además, con los estoicos surge una idea que también llega a nuestro tiempo, “el convencimiento de que todos deberíamos ser ciudadanos del mundo y vivir en armonía con un código moral y universal de buena conducta (Heater, 2007, p. 75).

El ideal de formación del estoicismo tenía dos dimensiones: por un lado, el individuo como ser político virtuoso, debía lealtad y fidelidad hacia su Estado, pero por otro, debía tener un respeto a la ley natural universal, dado que se tenía la concepción de que el individuo “pertenece tanto a la *polis* o ciudad (un estado constitucional legalmente establecido) como a la *cosmopolis* o ciudad del mundo, una comunidad teórica, moral y universal de carácter metafórico” (Heater, 2007, p. 75). Con los estoicos, la obligación cívica volvía tener similitudes al *aretè* espartano, ya que implicaba el compromiso de cumplir, sin queja, los deberes, responsabilidades y obligaciones. Sin embargo, surgió un elemento nuevo, dado que la filosofía del estoicismo era consciente de que dicha virtud cívica no podía ser alcanzada por todos los ciudadanos sino por una élite, que tendría el modelo perfecto de vida. El modelo de formación para el estoicismo era el de una élite que llegaría a la perfección mediante la adquisición de la sabiduría, y ésta, a su vez, se logra mediante el ejercicio de la facultad racional humana (Heater, 2007, p. 77).

Así, para los estoicos, la ciudadanía también tenía que ver con la racionalidad, la cual era una cualidad humana, que permitía ampliar, por lo menos metafóricamente, la ciudadanía a todos los hombres, entendido como *kosmopolites*, ciudadano del mundo, o más preciso, ciudadano del cosmos. Al respecto, Marco Aurelio, en sus Meditaciones escribió: “Si la capacidad intelectual no es común, también la razón, por lo que somos racionales, nos es común. Si es así, también es la razón que prescribe lo que debemos hacer o no. Si es así, también la ley es común. Si es así, somos ciudadanos. Si es así, participamos de alguna clase de constitución política. Si es así, el mundo es como una ciudad” (Marco Aurelio, 2005, p. 51). Resulta también muy interesante reconocer que la ciudadanía cosmopolita no es un invento del siglo XX y ni siquiera de Kant, como muchos lo referencian sino que tiene sus sedimentaciones en los estoicos.

Más allá de que esta referencia de la ciudadanía cosmopolita estoica no tenía efectos prácticos, si conlleva un asunto bastante relevante para la relación ciudadanía-educación que se viene registrando, dado que se ponía en cuestión el ideal formativo del virtuosismo cívico anclado a la polis: “La creencia en una ciudadanía mundial cuestiona el modelo por el cual el Estado tiene el monopolio de lo que está bien y hace lo propio con la afirmación aristotélica de que el hombre puede alcanzar la excelencia moral y social sólo mediante su pertenencia a una polis” (Heater, 2007, p. 79). Con Marco Aurelio, Cicerón y Séneca, estoicos, el ideal de ciudadano y, por lo tanto, el ideal formativo, se desplegaba de la razón universal –razón global– y no de la polis –razón local–, y la cualidad del ciudadano, lo político, se significaba en función de la moral universal que dictamina las leyes naturales universales. Con eso se estableció que el ideal formativo del ciudadano es abstracto y universal en términos de moral y justicia y no concreto de la polis en términos de derechos, con lo cual se planteaba una dicotomía entre una ciudadanía humanista, global, abstracta, a la que pertenecían todos los hombres por ser seres racionales y morales, y que se vivía de manera contemplativa y autodidacta (Heater, 2007, p. 81) y otra ciudadanía mundana, local y concreta, a la que se debía prestar atención de manera activa. Séneca se ocupó de esta dicotomía y planteaba “abarquemos con la mente dos repúblicas, una grande y verdaderamente pública y en la que

cabem los dioses y los hombres. La otra república es aquella a la que quedamos adscritos por nuestro nacimiento” (Séneca, 2005, p. 111).

Así, con los estoicos, la cadena de significación ciudadanía, educación y territorio se desarticula y tomó un sentido diferente al aristotélico y romano; es decir, fue un punto de inflexión que no sólo representó el antecedente de la tensión local-global de la ciudadanía, entendida en ellos como la tensión entre la ciudadanía (de la polis) y la ciudadanía cosmopolita, sino porque sitúan los ideales formativos del ciudadano en referentes universales de razón, moral y justicia. ¿Se puede ser de Roma y del universo al mismo tiempo? Séneca pensaba: “abarquemos con la mente dos repúblicas, una grande y verdaderamente pública en la que cabem los dioses y los hombres (...) la otra república es aquella a la que quedamos adscritos por nuestro nacimiento” (Séneca, 1996, p. 112).

La cosmopolita no era una ciudadanía en el sentido real, práctico, sino de naturaleza contemplativa (Heater, 2007, p. 81), tal como fue después la ciudadanía pastoral. De hecho, en esa contemplación, como un estado de reflexión interior para lograr la virtud se puede identificar la sedimentación discursiva del gobierno de sí mismo, como una condición para gobernar a los demás, que luego a finales de la Edad Media sería retomado por “El Príncipe”.

En conclusión, con Séneca se configura una dicotomía entre lo abstracto y lo mundano, que después fue retomada por la cristiandad, con implicaciones en la comprensión de la ciudadanía, lo cual se expresa en el consejo de Jesús de Nazareth “pues lo del César devolvédsele al César, y lo de Dios a Dios” (Mateo, 22,21). Así, lo más significativo es identificar que ya en el pensamiento político estoico se vislumbraba la desarticulación que tuvo la ciudadanía –como ideal virtuoso– y el territorio, por el influjo de la dicotomía mundo-territorio y alma-virtud y se sedimentaba un discurso para la ciudadanía, ya no activa como fue la griega, sino contemplativa.

### Sedimentaciones del nivel histórico político

La anterior aproximación al legado griego y romano, que se sintetiza en el cuadro, permite visualizar, a modo de síntesis, elementos que representan para los discursos contemporáneos de la FC, las sedimentaciones de este legado. Allí se visualiza que si bien las configuraciones de la ciudadanía, la educación y el territorio fueron variadas, los elementos de mayor significación, por las articulaciones que configuran son la *polis* y la *aretè*. Al respecto Hanna Arendt planteó que la polis, aquel invento griego para actuar y hablar juntos “el espacio donde yo aparezco ante otros como otros aparecen ante mí” (1993, p. 221), fue el lugar donde el “discurso retórico, con sus formas y funciones, realizaba un papel persuasivo que –como tal– tenía por fin motivar e inducir a la realización de determinadas acciones” (Cárdenas, 2003, p. 52).

**Cuadro 4. Sedimentaciones discursivas del histórico político:  
el legado de la antigüedad**

Sedimentaciones discursivas de la Formación Ciudadana (FC)			
Nivel Histórico-Político			
El legado de la antigüedad			
Punto Nodal	ciudadanía-educación-territorio	Ideal formativo (arete)	Implicaciones para la FC contemporánea
<b>Esparta</b>	El ciudadano tiene que poseer un territorio. La educación es un régimen de entrenamiento severo y estricto ( <i>agoge</i> ).	La <i>aretè</i> es el valor (servicio militar) y en las obligaciones (servicio político).	La FC para defender el territorio.
<b>Sofismo</b>	La educación era retórica para que los dirigentes pudieran convencer. El territorio es la polis.	El dirigente político elocuente, que sabe hablar bien. La virtud es la elocuencia. Se forma el espíritu y en el legado entero de la	Lo bueno, lo moral y lo deseable es la virtud que sostiene al Estado. Una FC para cultos, iniciados, para gobernar.

		tradición.	
<b>Sócrates y Platón</b>	Hay indistinción entre la educación, la política y la moral. El territorio es la polis.	La educación es el medio para llegar a la perfección y a la virtud, que es conocimiento Para el autocontrol.	Virtuosismo cívico de la clase dirigente. FC es la educación de los educadores. Los dirigentes educan con el ejemplo. Es una FC aristocrática.
<b>Aristóteles</b>	El ciudadano como <i>zoom polikon</i> . Coincidencia entre la polis, lo cívico y lo ciudadano. Educación pública e igual para todos los ciudadanos (homogeneización). El territorio es la polis y la polis es la que educa.	El ciudadano debe adaptar su conducta a los requisitos del Estado. Continuidad entre ideal político, ideal de ciudadano, ideal cívico e ideal de ciudad. Se necesita de igualdad y libertad.	La FC es la formación de la conciencia de tener un vínculo de pertenencia a una comunidad política. Conciencia de las obligaciones y deberes. Es concienciación cívica.
<b>Roma</b>	La ciudadanía como derechos. El territorio es la república, más extenso que la ciudad.	Para el recaudo de impuestos. No es un ideal, es un título, un estatus.	Ciudadanía diferenciada.
<b>Estoicismo</b>	Se amplía el territorio al mundo. La ciudadanía ya no es de la polis sino del mundo.	Cumplir, sin queja, los deberes, responsabilidades y obligaciones Para lograr la razón, moral y justicia.	Ciudadanía cosmopolita de naturaleza contemplativa. Dicotomía mundo-territorio y alma-virtud Disciplina, autocontrol

En efecto, fue en la polis donde el discurso, como retórica, se convirtió en el mediador de la FC, en tanto configuraba y constituía a la polis como una comunidad de valores y creencias homogénea. El discurso constituía la polis y, por lo tanto, configuraba el ideal



formativo condensado en la *aretè*. En ese sentido, la educación no era el espacio de la discusión, sino el lugar de apropiación de lo que representaba la *aretè*, en la cual había una simbiosis e indeterminación entre lo ético y lo político. La *aretè* representaba el ideal formativo ético-político, el cual está pre-determinado para la educación, lo cual quiere decir que la educación es intermediadora, no mediadora, pues el ideal formativo no se discutía en la escuela sino en la polis.

Hay una identificación entre la ciudad (la polis) y el ciudadano, y tanto la política como la educación, median para que esta relación sea armónica, por lo tanto, en el horizonte de los ideales formativos convergen la política y la educación. Por eso, la ciudad educa a los ciudadanos, en tanto la ciudad (la polis) es la encarnación de la política; la ciudadanía se formaba en con-ciudadanía. Esa es la sedimentación de la ciudadanía activa que tanto se pregonaba hoy.

Por lo anterior, la educación, la ciudadanía y el territorio estuvieron articulados en la antigüedad y sedimentaron las bases discursivas de diferentes *tropos* –naturalizaciones– que hacen pensar que hay un “buen ciudadano”, sobre-determinado por la polis y que la educación tiene como *telos* la formación de ese buen ciudadano. La educación es subsidiaria de la polis y la acción de la política –la ciudadanía activa– sólo es concebida en función del ideal virtuoso.

### **2.1.2 El poder pastoral y Medioevo**

En el mundo grecorromano, como acabamos de ver, el concepto de ciudadanía fue “un elemento fundamental del modelo de gobierno e, incluso, un modo de vida” (Heater, 2007, p. 82). Sin embargo, en la Europa Medieval la ciudadanía se convirtió en marginal, exceptuando las ciudades estado italianas, y emergieron otros sentidos discursivos, bastante diferentes a los mencionados anteriormente, sobre todo por la omnipresencia del cristianismo en la Edad Media, lo cual no se discutía. El influjo de la Iglesia católica, con sus

sedimentaciones discursivas hebreas, llevó a Europa discursos hasta entonces poco conocidos como la relación del pastor con su rebaño y el gobierno de los hombres.

En la Edad Media la ciudadanía, tal como se conoció en Grecia y Roma, si bien no desapareció y se mantuvo de alguna manera en los territorios de Italia, perdió su sentido político, inclusive porque la noción de Estado no tenía un sentido concreto y las relaciones sociopolíticas se empezaron a referir a relaciones concretas y locales, pues *grosso modo* la lógica era: “el príncipe gobernaba, sus súbditos obedecían y los señores feudales dominaban a los vasallos” (Heater, 2007, p. 83). Es decir, la autoridad del Estado se transformó en una autoridad personal.

Lo que interesa, en términos de encontrar las sedimentaciones discursivas que se están identificando, es que en la Edad Media, con la coincidencia de la administración civil y eclesiástica, “los obispos estaban en situación ideal para asumir el liderazgo político, además del pastoral, aunando tanto a los campesinos como a los habitantes de la ciudad en una comunidad cívica con una clara identidad, algo semejante a una polis griega” (Heater, 2007, p. 85), lo cual, no sólo despolitizó, en el sentido tradicional a la ciudadanía, desvinculándola de su relación con el Estado, lo cívico y la ley sino que la volvió a focalizar y restringir a lo local, ya no como polis sino como comunidad pastoral. Por su parte, el ideal de formación, ya no fue en términos de virtuosismo cívico sino coincidente con los ideales cristianos. La relación ciudadanía, educación y territorio se re-politizó con una lógica totalmente diferente, y para comprenderla se debe enmarcar en la identificación del traslape que se dio entre el gobierno político y el gobierno pastoral.

Sin embargo, “cristianismo y ciudadanía no han sido nunca buenos compañeros de cama, pues el cristianismo en esencia, no es una religión de este mundo (...) en la antigüedad, la ciudadanía evolucionaba cuando religión y política constituían dos caras de una misma moneda, cuando se creía que los dioses del Olimpo protegían desde lo alto a las ciudades-estado” (Heater, 2007, p. 85). En Grecia, la virtud cívica debía vivirse en ciudadanía, en la polis, al contrario, para el cristianismo la virtud no estaba en el

cumplimiento de los deberes cívicos y en lo terrenal, que era corruptible y temporal, sino en la dedicación a la oración, tal como lo planteó tempranamente San Agustín en “La ciudad de Dios”.

Más tarde, Santo Tomás de Aquino, reconcilió lo terrenal y lo divino cuando concibió que la vida es la expresión del objetivo de Dios, un asunto aplicable tanto a los asuntos políticos como a cualquier otra faceta de la vida cotidiana (Heater, 2007, p. 86). En Aquino, el *civis* (ciudadano) “es el habitante de la ciudad: *simpliciter* es el que puede obrar como ciudadano, ejerciendo el poder de dar consejo y juzgar en el pueblo” (De Aquino, 2006).

Al respecto, Gonzalo Soto, explicando el problema del poder y la ciudadanía en Aquino, muestra que la *civitas* (sociedad civil) es una comunidad perfecta por dos razones: “la primera porque en ella se realiza el bien común, de modo que sus partes: individuos, familias, gobernantes y gobernados, tienen sentido en función del todo civil. La segunda, porque sólo en ella se logra la felicidad en las relaciones de convivencia (...), para lograrlo se requiere que los ciudadanos sean virtuosos; si no todos, por lo menos los gobernantes” (p. 68). Aparece de nuevo, como en Platón, la responsabilidad que tienen los gobernantes de formar a los gobernados.

En Aquino, como teólogo, también se encuentra una identidad discursiva entre la ética y el deber ser de la política. Al respecto Soto dice que el santo “piensa la bienaventuranza como fin del hombre desde unos medios, que no son otros que las virtudes, en especial las teologales (fe, esperanza y caridad) y las cardinales (prudencia, justicia, fortaleza, templanza)” (p. 76). En Aquino, las virtudes no eran las cívicas del heroísmo espartano o las de la polis aristotélica, sino que provenían de lo divino. La ciudadanía pierde el vínculo que la ató a la polis y se convierte en metafísica.

Sin embargo, para Santo Tomás de Aquino y para la cristiandad, la política es el ámbito de las pasiones y de ahí su ambigüedad ética (p. 77) y, si bien se puede dar una identidad discursiva ente la ética y el deber ser de la política, en la realidad fáctica, la política no puede ser ética: “su realidad fáctica es el juego de odios, envidias y venganzas; es decir,

no puede haber un ejercicio ético del poder” (p. 78). Para ilustrar la posición del Santo, Soto dice que “la política y la ética son como el lobo y la oveja: la ética como la oveja, siempre tiene miedo de la política como del lobo”. El poder, desde una perspectiva metafísica, tiene como esencia ética su definición en tanto carácter de servicio, abnegación y pastoreo y la pureza ética del poder “solo se da en el reino de las ideas divinas y celestes, no en el orden del devenir aparecer en el que los humanos se juegan la vida, la ética y la política” (p. 78). La ciudadanía, en este discurso, no es para el gobierno de la polis sino para el gobierno de las almas, con lo cual se desplazó la articulación de la cadena discursiva ciudadanía-educación-territorio. Ya el problema tenía que ver con el gobierno, no de la polis (y todas las reflexiones sobre sistemas políticos y la democracia) sino con el gobierno de las almas y las conductas.

Al respecto, Foucault es explícito cuando menciona que no cree que la idea de un gobierno de los hombres sea una idea griega (Foucault, p 151), pues el gobierno de éstos era indirecto, pues la referencia, en el mundo griego, era sobre el gobierno de la polis. La sedimentación de ese discurso está en “Oriente precristiano ante todo, y luego en el Oriente cristiano. Y esto en dos formas: primero, la de la idea y la organización de un poder de tipo pastoral y, segundo, la de la dirección de conciencia, la dirección de las almas” (p.151). Para los hebreos, con las sedimentaciones que conllevó en la cristiandad, la relación pastor-rebaño “es esencial, fundamental y casi exclusivamente religiosa”.

El poder pastoral, siguiendo a Foucault, remite a la idea que el rey, el dios o el jefe es un pastor frente a los hombres, que son como un rebaño. Por lo tanto, el pastor representa el poder político y el poder divino, con lo cual la responsabilidad de cuidar y salvar al rebaño es del pastor, no de las ovejas. Las ovejas, como rebaño sólo tienen que seguir los mandatos del pastor. De esta manera, el “pastorado es un tipo de relación fundamental entre Dios y los hombres” (p. 152). En esa perspectiva el pastor de los hombres, en genérico, es Dios y, el pastor en la tierra (el rey, el soberano, el obispo) se configura como una especie de pastor subalterno a quien aquel “ha confiado el rebaño de los hombres y debe, al término de la jornada y en el anochecer de su reino, devolver a Dios el rebaño que se le ha entregado” (p. 152).

Concluye Foucault, que en su forma plena y positiva “la relación pastoral es en esencia la relación de Dios con los hombres. Es un poder de tipo religioso que tiene su principio, su fundamento, y su perfección en el poder que Dios ejerce sobre su pueblo” (p. 153). Por supuesto, sigue Foucault, que los griegos no concebían la idea que los dioses conducen a los hombres como un pastor a su rebaño.

Hay varias sedimentaciones en lo que estamos denominando el poder pastoral. Primero, el poder del pastor es un poder que no se ejerce sobre un territorio; por definición se ejerce sobre un rebaño y más exactamente sobre el rebaño en su desplazamiento. El poder del pastor se ejerce sobre una multiplicidad en movimiento. Al contrario los dioses griegos eran territoriales (Foucault, p.154). En este discurso, la ciudadanía se diluye, pierde su anclaje con el territorio y desaparecen las virtudes cívicas, que son desplazadas por las virtudes del rebaño: la obediencia a los designios del pastor. De la misma manera se desplaza la fuerza que tenía la ciudadanía griega y ahora se habla del gobierno, ya no de la ciudad sino de las almas, del rebaño, de la población.

Segundo, “el poder pastoral es en lo fundamental un poder benévolo” (Foucault, 155), hacer el bien y cómo hacerlo, con el fin último de salvar el rebaño, en lo cual hay una coincidencia discursiva con salvar a la patria, que es el objetivo del soberano. Así, emerge un parecido de familia entre la labor del pastor que debe salvar al rebaño y el político que debe salvar a la patria. Ambos saben lo que es bueno y cómo hacerlo, porque esa teleología es superior a ellos mismos. Ante todo, dice Foucault, la salvación es esencialmente la subsistencia, el pastor es quien alimenta, el poder pastoral es un poder de cuidados: “cuida al rebaño, cuida a los individuos del rebaño, vela porque las ovejas no sufran, va a buscar a las extraviadas, cura las heridas” (p. 156). El poder del pastor se manifiesta, por tanto, en un deber, una misión de sustento, se manifiesta por su celo, su dedicación y su aplicación indefinida.

Y tercero, “el poder pastoral es un poder individualizador” (Foucault, 157), aunque el pastor dirige a todo el rebaño, sólo puede hacerlo bien con la condición de que ni una sola de

las ovejas se le escape. Hace todo por el conjunto del rebaño pero también lo hace por cada uno de sus integrantes.

Para finalizar, para no llevar a engaños debe plantearse un rasgo absolutamente esencial y fundamental: ese poder globalmente pastoral que agenció –y agencia la Iglesia católica– se mantuvo diferenciado del poder político, aunque esto no signifique que el poder religioso nunca se haya asignado otra tarea que la de ocuparse del alma de los individuos, al contrario, el poder pastoral “sólo se ocupa del alma de los individuos en la medida en que esa dirección de las almas implica también una intervención, y una intervención permanente, en la conducta cotidiana en el manejo de la vida, pero igualmente en los bienes, las riquezas y las cosas” (Foucault, 185), se trate en consecuencia, de un poder terrenal –y territorializado– aunque su fin esté en el más allá. Por lo mismo, el poder pastoral de la iglesia y el poder político tuvieron una serie de interferencias y relevos en toda la realidad histórica de Occidente. No que decir de América Latina y Colombia.

En el siguiente cuadro puede verse entonces, que desde la perspectiva que interesa de la cadena ciudadanía-educación-territorio, en la Edad Media, en particular con el poder pastoral, se disloca la ciudadanía, pierde su sentido, cuando ya no tiene el referente territorial de la polis. De la misma manera, la educación pierde su sentido –ya no hay aretè–, pues como se mencionó, las virtudes del poder pastoral no eran las cívicas –mundanas– sino las teológicas y cardinales. Sin embargo, hay una virtud que se destaca porque crea, permite el mantenimiento del orden terrenal: la obediencia. Si en algo aporta el rebaño a su salvación es en mantener la absoluta obediencia al pastor, por lo tanto, la conducta correcta era esa.

**Cuadro 5. Relaciones entre significantes de la ciudadanía de la polis y la ciudadanía pastoral**

Relaciones entre significantes de la ciudadanía de la polis y la ciudadanía pastoral		
Significantes	Ciudadanía de la Polis	Ciudadanía Pastoral
<b>Ciudadanía</b>	Cívica-areté	Pastoral
<b>Autoridad</b>	Del Estado	Personal
<b>Comunidad</b>	Política-polis	Pastoral-rebaño
<b>Gobierno</b>	Cívico-político	Pastoral-político
<b>Poder</b>	Sobre el territorio (la polis)	Sobre la población (el rebaño)
<b>Virtudes</b>	Cívico, Heroísmo, autocontrol, retórica, gobierno de sí, gobierno de los otros, libertad, igualdad.	Fe, esperanza y caridad; prudencia, justicia, fortaleza, templanza.
<b>Política</b>	La libertad, lo humano.	Pasiones mundanas, incoherencia con lo ético.
<b>Formación Ciudadana</b>	Para el gobierno de la polis.	Para el gobierno de las almas.
<b>Relaciones</b>	Gobernante o regentes y ciudadanos. Los esclavos no hacen parte del mundo de la política.	Pastor-ovejas.

Los ciudadanos de la polis (no los individuos sino los ciudadanos) sólo se dejan dirigir por la ley y la persuasión. Es decir, los mandatos de la ciudad, que no es obediencia sino respeto, y por la retórica de los hombres, por el poder del convencimiento (Foucault, p. 205). En cambio, en el poder pastoral, la obediencia se entendía “como un tipo de conducta unitaria, altamente valorada y que tiene lo esencial de su razón de ser en sí misma” (p. 205). La obediencia no tiene un fin –como si lo tenía el aretè– o más bien, la obediencia conducía

a la humildad, consistente “en sentirse el último de los hombres, en recibir las órdenes de quienquiera, en prorrogar así de manera indefinida la relación de obediencia y, especialmente, en renunciar a la voluntad propia” (p. 210). Ser humilde es saber que cualquier voluntad propia es una mala voluntad, por lo tanto, la obediencia, si es que tiene un fin, es la de renunciar a toda voluntad propia. Al respecto, Foucault pone un ejemplo traído de San Benito, cuando definía a los buenos monjes “ya no viven a su libre arbitrio (...) caminando bajo el juicio y el imperio de otro, desean siempre que otro los mande” (p. 211). Desde el orden moral, gobernar significa “conducir a alguien”, “alude al dominio que se puede ejercer sobre uno mismo y los otros y sobre el cuerpo, pero también sobre el alma y la manera de hablar” (p. 149) y, por lo tanto, sólo el pastor gobernaba a las almas de los otros y los miembros del rebaño no pueden gobernar, ni siquiera sus propias vidas.

De estos planteamientos sobre el poder pastoral qué se podría derivar, como sedimentaciones discursivas, para la FC. Diferente al legado del mundo griego que entró por la filosofía, éstas ideas se introdujeron en el mundo occidental por conducto de la iglesia cristiana, lo cual se condensó en mecanismos definidos e instrumentos precisos; el “hombre occidental aprendió durante milenios lo que ningún griego, a no dudar, jamás habría estado dispuesto a admitir: aprendió a considerarse como una oveja entre las ovejas. Durante milenios aprendió a pedir su salvación a un pastor que se sacrificaba por él (Foucault, 159). Podría decirse que en la lógica del poder pastoral apareció el ciudadano-oveja, sin más responsabilidades que las que le impone su pastor, lo cual llegó a nuestros días y al discurso de FC, a través de la Iglesia y sus dispositivos de poder como es la escuela.

Tratando de encontrar discursos con parecidos de familia a la FC, concluyamos este apartado con los planteamientos que hizo Foucault sobre la enseñanza en el proceso del pastado cristiano. Esta era la responsabilidad del pastor que tenía como primera y principal tarea enseñar la verdad, aunque no se daba a la manera de lecciones sino por medio del ejemplo, con su propia vida (pp. 213, 214). Las ovejas tenían en esa lógica el deber de aceptar esa verdad. Este autor señala dos novedades respecto a la enseñanza griega. Primero,



el hecho de que esa enseñanza debe ser una dirección de la conducta cotidiana. No se trata sólo de enseñar lo que corresponde saber y hacer. No se trata sólo de enseñarlo a través de principios generales, sino por una modulación cotidiana; sin embargo, también es preciso que la enseñanza pase por una observación, una vigilancia, una dirección ejercida en cada instante y de la manera menos discontinua posible sobre a la conducta integral, total de las ovejas (p. 215).

La enseñanza, como se puede identificar en el fragmento citado, ya no era tan espiritual sino que recaía sobre lo absolutamente terrenal y de manera apremiante. El segundo aspecto, es la dirección de la conciencia, el pastor no sólo debía enseñar la verdad sino dirigir la conciencia de manera permanente, para lo cual se vale del examen de conciencia que hacen las ovejas y que se lo comunican, con lo cual, el examen de conciencia es un instrumento de dependencia y en virtud de él, “uno forjará a cada instante un discurso de verdad, sobre sí mismo” (p. 217), es decir, el pastor tiene los mecanismos para conocer la verdad interna, con lo cual el ciudadano-oveja es un sujeto atado a unas redes continuas de obediencia, es un sujeto subjetivado por la extracción de verdad que se le impone (p. 219).

### **2.1.3 Las ciudadanías en la modernidad**

Al igual que los apartados anteriores, el interés al abordar la tradición de la filosofía política en cuanto a la ciudadanía, es encontrar en la configuración de la cadena discursiva ciudadanía-educación-territorio, sedimentaciones discursivas de la FC, buscando las estrategias de enunciación y argumentación.

A pesar que los discursos sobre la ciudadanía, incluso las sedimentaciones discursivas sobre la FC son muy anteriores a la modernidad y superaron la crisis de ésta, la ciudadanía fue –o es– uno de los grandes relatos de la modernidad, en consonancia con la idea que el individuo solamente logra su plena realización cuando contribuye al buen funcionamiento de

la sociedad. En particular, los dos modelos modernos de ciudadanía, el republicano y el liberal están fundados sobre principios de racionalidad y universalidad, que legitiman las demandas de inclusión. Ambos modelos tienen a la ciudadanía como mecanismo para obviar las diferencias, de enfatizar la universalidad del hombre y sus derechos, y se construyen en paralelo al discurso del estado nación, territorial y soberano.

Una revisión a los trabajos académicos más reseñados permite identificar que, entre estas dos tradiciones, no hay una distinción clara y radical, así como tampoco entre éstas y una tradición más reciente, como es la comunitarista, aunque muchos autores, incluidos la mayoría de los que se ocupan de la FC, no problematizan y ven en estas tres tradiciones unas diferencias casi naturales, como si fueran cuerpos monolíticos distintos, que podrían ser convertidos en programas educativos. Por ejemplo, no es difícil encontrar planteamientos de académicos de la educación que señalan a un determinado programa formativo como liberal porque hace énfasis en los derechos, como si la ciudadanía republicana no tuviera referencia a los derechos. O de modo contrario, que determinado enfoque es republicano porque hace referencia a las virtudes cívicas, como si eso fuese exclusivo de esta tradición. Podría decirse que los expertos en FC han ido acuñando unos *leitmotivs*, que relacionan los programas educativos con una u otra tradición, pero sin problematizar, lo cual aporta más a la mencionada inconsistencia teórica de la FC.

Es tal la confusión en estas tradiciones, incluso con la comunitarista, que al respecto, una experta como Marta Ochman (2006) ha señalado que muchos autores, incluyendo a los comunitaristas destacados como David Miller (1997) o Michael Walzer (2001) no consideran que el comunitarismo constituya una corriente teóricamente distinta del republicanismo o liberalismo. Dice ella que es interesante considerar que ni siquiera existe un consenso sobre si el comunitarismo sería una crítica de autorreflexión del liberalismo –como lo plantea Walzer (2001)– o una versión posmoderna del republicanismo –como prefieren verlo Miller (1997) o Sandel (2000)–. Por otro lado, algunos autores como David Miller (1997) y Richard Zapata-Barrero (2001) no solamente consideran que el republicanismo y el comunitarismo

son una misma corriente, sino también establecen una ruptura radical entre el modelo liberal y el libertario de la ciudadanía. Al mismo tiempo, dice Ochman (2006), liberales como Kymlicka (2003) o Zapata-Barrero (2001) consideran necesaria la distinción entre el republicanismo y humanismo cívico. Para autores como Touraine (1999, 2000) o Sartori (2001), el comunitarismo y el multiculturalismo constituyen la misma corriente, mientras que otros, como Isin y Turner, presentan al republicanismo y liberalismo como modelos clásicos, radicalmente distintos de los planteamientos de la posmodernidad: la ciudadanía diferenciada, multicultural, posnacional y radical (Ochman, 2006, p. 17).

Incluso si consideramos la clasificación de los autores más destacados, siguiendo con Ochman (2006, p. 17), es imposible encontrar una coherente. Michael Walzer es considerado comunitarista por Sermeño, Delanty, Habermas, Touraine, pero republicano por Zapata-Barrero, Kimberly Hutchings; aun es un liberal para Voet, aunque él mismo se define como comunitarista liberal o liberal comunitarista. Kymlicka es clasificado como representante del comunitarismo por Sermeño, de la ciudadanía diferenciada por Opazo o del multiculturalismo por Sartori, por su parte, él mismo se define como liberal. David Miller se define como republicano, mientras que Kymlicka lo considera liberal.

Frente a esta indefinición, la opción para visualizar las diferencias entre los modelos es considerar a la ciudadanía como un vínculo entre el sujeto y el poder político, pero al igual que Ochman (2006), no se comparte la idea de reducir la diferencia entre los enfoques de ciudadanía liberal, republicana y comunitarista en decir que la primera hace énfasis en los derechos, la segunda en las prácticas y la tercera en la identidad.

La intención no es desenredar este asunto que es de interés de algunos teóricos de la filosofía y la ciencia política sobre las tradiciones de ciudadanía, sino aproximarnos a esas concepciones para encontrar algunas sedimentaciones discursivas para la FC, con la misma estrategia de APD que venimos usando, la de mirar las relaciones entre las concepciones de ciudadanía-educación-territorio, también con el propósito de encontrar en esas tradiciones políticas sus percepciones de inclusión-exclusión, que son elementos que configuran ciertos

ideales formativos. Además, se debe aclarar una vez más, que ésta no es una revisión historiográfica sino un APD que se apoya en ciertos relatos históricos con la intención de encontrar sentidos para la formación ciudadana. Por eso, primero se recurre a mirar algunos aspectos que posibilitaron el tránsito de la ciudadanía pastoral a las ciudadanía liberales y republicanas, con lo que se denomina la era pre-revolucionaria, en donde se abordan las concepciones de algunos filósofos políticos destacados que comúnmente son referenciados en esta época contemporánea.

### **La ciudadanía y la educación en la era pre-revolucionaria y la Ilustración: un acercamiento desde la filosofía política**

Las tradiciones de ciudadanía que se conocen como republicana y liberal son resultado del lenguaje de derechos que se comenzó a posicionar en el discurso político de Francia e Inglaterra, incluida su colonia norteamericana, en el siglo XVII. Históricamente, no se puede hablar de un paso, como una sucesión de etapas entre lo que se denominó antes el momento de la ciudadanía pastoral a otro momento de ciudadanía liberal y republicana, sin embargo, hay elementos que permiten visualizar porqué en parte de Europa retomó fuerza la idea de ciudadanía con parecidos a lo que fue en Grecia y Roma. Al respecto, es clave relacionar el aporte de Nicolás Maquiavelo, pues fundamentalmente con él ingresó de nuevo al lenguaje político europeo, las reflexiones de los griegos y los romanos, sobre todo lo relacionado al civismo.

Ya se mencionó al inicio del anterior apartado, que en la Europa Medieval la ciudadanía se convirtió en marginal, exceptuando las ciudades estado italianas, con el paradigma de Florencia, donde alrededor del año 1300 “tanto los extranjeros como los que normalmente residían en el *contadino* eran bienvenidos en la filas de ciudadanos, siempre y cuando estuvieran dispuestos a contribuir económicamente para reducir la deuda de la ciudad” (Heater, 2007, p. 105); no obstante, cualquier ciudadano podía ser despojado de su estatus si se negaba a ayudar a su ciudad. La administración de la ciudad buscaba prevenir la situación de despojar de la ciudadanía a sus habitantes y acometió un gran esfuerzo en lo

que hoy muchos denominan la FC, inculcando un sentido de pertenencia, lealtad y patriotismo cívicos (Heater, 2007, p. 104). Podría decirse que en la ciudad-estado de Florencia continuó el vínculo entre los intereses públicos de la ciudad y la educación en el virtuosismo cívico.

En Florencia, la iglesia de los dominicos creó escuelas en las cuales renacieron los estudios aristotélicos, donde se “enseñaban a sus alumnos la convicción mostrada por este filósofo sobre la naturalidad de la vida política y la excelencia de la búsqueda de ese estilo de vida en una ciudad” (Heater, 2007, p. 105). Dos alumnos fueron destacados exponentes de esas escuelas: Leonardo Bruni y Nicolás Maquiavelo, y ambos dejaron muestra de su orgullo respecto a los logros alcanzados por su ciudad, para llegar a una forma de gobierno ciudadana y libre. Heater (p. 106) denomina al pensamiento de estos dos autores como un “humanismo cívico” porque es de vital importancia para el sistema político que concebían la participación ciudadana y un modelo de virtud política extraído, a modo de lección, de los clásicos de la antigüedad. También se estima que este humanismo cívico es el origen moderno del republicanismo cívico.

En ese lenguaje renacentista, sobre todo con Maquiavelo, tomó centralidad el concepto de virtud (*virtù*), que es próxima a la palabra griega *aretè* (Heater, 2007, p. 107), con lo cual se representaban gran variedad de cualidades, como la lealtad, el valor y la capacidad para actuar en pro de la ciudad, tanto en la esfera civil como en la militar. Él creía que para alcanzar ese ideal ciudadano eran fundamentales la disciplina militar y los principios de una religión diseñada cívicamente (p. 108), idea que después defendería Rousseau. Con Maquiavelo, tener una ciudadanía virtuosa era un medio para alcanzar la más importante de las razones políticas: la república. Hay pues, en este autor una indisolubilidad entre república y ciudadanía virtuosa y, en ese sentido, lo que denominamos FC era una responsabilidad de la república y sus ideales eran la ciudadanía activa-participativa. No se podría hablar de un deber ser de la FC en Maquiavelo, pues ésta, al igual que la política, no se orienta por ese deber ser sino por la verdad política, es decir, por las cosas como son.

Es importante resaltar que en Maquiavelo la virtud cívica que debía tener la ciudadanía era un medio para el dominio del Príncipe, no un modelo ético para el ciudadano, es decir, su realismo político está separado de toda vinculación ética y, por lo tanto, las reflexiones que se puedan relacionar con la FC serían una especie de manual experto para el gobernante. Por otro lado, también es posible reconocer que en Maquiavelo no hay diferencia entre política y moral, tal como lo planteó Isaiah Berlin, pues entiende que a los ideales políticos le corresponden unos determinados valores políticos. Según Berlin hay un código político, que es el que se presenta en *El Príncipe*, que hace que el hombre político tenga que actuar de acuerdo con lo que le demanda la política (Berlin, 1986, p. 106).

Después de la muerte de Maquiavelo, a principios del siglo XVI comenzó a perder sentido la idea de ciudad-estado con su ciudadanía localizada, y se amplió la idea de estado a territorios más amplios bajo una misma soberanía, sobre todo como soberanía monárquica, que pronto derivarían en monarquías absolutas, en las cuales el poder recaía totalmente en el rey o reina soberanos, sin ceder autoridad a ningún otro grupo o institución. El estado, ya no era un cuerpo de magistrados o ciudadanos sino que el estado era el Rey. Ya no tenía sentido la ciudadanía vinculada al territorio de la ciudad-estado y comenzaba a germinar una idea de ciudadanía ligada al estado-nación. Ese cambio trae consecuencias, primero en términos de escala territorial, pues no es lo mismo pensar en un ciudadano que debe ser leal a Florencia que dé lealtad a Francia. Lo segundo era lo relacionado con la monarquía, dado que los reinos tienen súbditos, es decir, ¿se podía hablar de ciudadano y súbditos en una misma persona?

Al respecto Hobbes se refirió al principio de soberanía (2002), pues en su opinión, sin un estado absoluto bien afianzado, preferiblemente un rey, sobrevendría la anarquía, una situación en la que la vida del hombre volvería a ser la sufrida en el estado de naturaleza que recoge en su *Leviatán*: solitario, pobre, nauseabundo, bruto y bajo (Hobbes, p. 129). Por estado de naturaleza entendía el estado en que no hay institución social que brinde criterios para definir el bien común, por lo cual, lo bueno sería lo que a cada cual satisface, sirve para su conservación y mejora su propia existencia. Hobbes odiaba ese estado de naturaleza

porque allí no se podía tener vida política, porque para él lo político es “el arte de instaurar la paz para proteger la vida humana” (Carrillo, 2003, p.140). La opción para superar el estado de naturaleza es el estado de derecho, representado con el *Leviatán*, que sería el monstruo capaz de garantizar la ley para todos.

En términos de sedimentaciones discursivas para la FC, lo que Hobbes plantea es que sólo la virtud de los ciudadanos es muy frágil para vencer el egoísmo de los poderosos, por lo cual debe ser el Estado, cual *Leviatán*, quien defina lo justo e injusto. Por eso, al igual que en Maquiavelo, no tiene sentido la idea de la argumentación o el debate, ni tampoco la crítica de los ciudadanos. Por eso, para Hobbes, la función del ciudadano es obedecer, “cada ciudadano ha sometido su voluntad a quien tiene el mando” (Hobbes, p. 129). En realidad, para Hobbes no había una distinción ente súbdito y ciudadano.

Fue después, con Locke en su “Segundo tratado sobre el gobierno civil” publicado en 1690 que se empezó a plantear seriamente la noción de derechos y su relación con la ciudadanía, pues tanto Maquiavelo como Hobbes, desde ángulos muy diferentes sólo pensaron en deberes. No es gratuito que el planteamiento de John Locke que “todo hombre tiene derecho a proteger su vida, su libertad, sus bienes (Locke, 2003, p. 102), fuese el mismo mensaje que cien años después tendría la Declaración de Independencia de Estados Unidos (1776) y la Declaración francesa de los derechos del hombre y el ciudadano (1789).

Dice Pierre Rosanvallon que fue con Locke que se invirtió la relación y se fortaleció la posición liberal, y se empiezan a visualizar las relaciones entre liberalismo y democracia: “los gobiernos no se instituyen más que para proteger los derechos de los individuos y garantizar el ejercicio de su libertades. El poder político permanece subordinado al bienestar de los individuos” (Rosanvallon, p. 33). Sin embargo, de Locke aun se debe decir que por su talante profundamente liberal enfatizaba en la responsabilidad de los padres en la educación de sus hijos, más que en las escuelas, lo cual se podía entender como un gobierno natural (Naval, 2002, p. 299). En todo caso, el problema fundamental, si se pudiese hablar de una FC en Locke, sería hacia la libertad, “el poder de los padres, es más bien una cuestión de los

derechos de los niños, que existe solo para el bien de los niños y debe ser dirigido hacia su eventual libertad” (Naval, 2002, p. 300). El gobierno, para Locke, no debe formar en el carácter, excepto para la protección de los derechos y, por lo tanto, esa función es privada, la cual debe tender a la formación de carácter y los hábitos, pues acorde a su concepción religiosa, el hombre libre es aquel que es capaz de dominar sus pasiones para vivir acorde con las demandas de la sociedad.

En este tránsito del énfasis en los deberes hacia el énfasis en los derechos tuvo mucho que ver la relación histórica que se tenía entre ciudadanía y propiedad, que venía desde Esparta. Esa relación es sintetizada por Heater de la siguiente manera: “un hombre sin propiedad carecería de tiempo libre para involucrarse en asuntos de índole pública y, además, la probabilidad de sucumbir a un soborno era menos si se contaba con bienes propios. La propiedad era un símbolo de virtud, en el sentido de contar con una disposición plena” (2002, 126). La posesión de tierras, ser terrateniente, tenía un valor político relacionado con el orden, pues éstos eran estables en el territorio mientras los comerciantes no eran dignos de esa confianza. De hecho, para Rosanvallon la figura del ciudadano propietario fue la que permitió el acceso al sufragio y por tanto a la modernidad política (p. 33).

Por su parte, fue a mediados del siglo XVIII, en Francia, que la palabra ciudadano empezó a tener las connotaciones modernas, especialmente con los aportes de Jean Jacques Rousseau. Este autor a menudo es referenciado como un liberal por el valor que le estimaba a la libertad, es referenciado por otros como un republicano porque exaltaba la igualdad y las virtudes cívicas del ciudadano. Lo cierto es que este autor, al igual que lo fue Aristóteles en la antigüedad, condensa un pensamiento político y educativo de una época, que se entiende en relación con los imaginarios de la Ilustración y, por lo cual, no se podía desarticular la ciudadanía y la razón.

La libertad para Rousseau, se goza y se conserva cumpliendo con las obligaciones junto con nuestros conciudadanos, pues “el pacto social establece entre los ciudadanos tal



igualdad que todos ellos se comprometen bajo las mismas condiciones, y todos ellos deben gozar de los mismo derechos. Así, por la naturaleza del pacto, todo acto de soberanía (...) obliga o favorece igualmente a todos los ciudadanos” (Rousseau, 2003, p. 56). Había pues en *el ginebrino* una relación entre la libertad y la igualdad, y no de contradicción sino que se reforzaban mutuamente; así permitían la existencia del estado, que era una voluntad general, un pacto social. Por lo tanto, el pueblo está formado por ciudadanos en virtud de la voluntad general, y súbditos en cuanto acatan las consecuencias derivadas de sus decisiones (Heater, p. 130). Este autor, admiraba el patriotismo que los griegos tenían como una de sus virtudes cívicas, entendido como lealtad hacia el estado y compromiso con él. En sus reflexiones sobre el pacto social, el estado y la política, se reflejaba esa admiración y entendía que para que la república existiera, los ciudadanos tenían que tener un patriotismo que debía llegar primero de sus padres y, por tanto, podemos ligar sus reflexiones políticas con sus reflexiones sobre la educación.

*El ginebrino* creía que la educación debía ser cívica porque tenía el encargo de inculcar en los niños las normas sociales, el principio de igualdad y el sentido de fraternidad (Heater, p. 134), aunque en su perspectiva, la educación no se quedaba en la escuela sino que tenía un sentido amplio a lo largo de toda la vida. Para Rousseau, la educación cívica era un proceso de socialización dirigido por el Estado de la misma manera que los catecismos cristianos, con el fin de transmitir un credo de conducta y obligaciones, con una disciplina implacable (Heater, 134), pues las normas de conducta y las obligaciones cívicas, en esa perspectiva, serían como dogmas, no de fe sino de socialidad, con lo cual planteaba que todo aquel que no acoja esos dogmas puede el Estado “desterrarlo no como a impío, sino como a insociable, como incapaz de amar sinceramente a las leyes, la justicia, y de inmolar en la necesidad su vida a su deber” (Rousseau, 2003, p. 163). Para este autor, la educación debía ser natural de tal manera que lleve a vivir para sí mismo, aunque implique desarrollar un hombre capaz de vivir en sociedad tal como lo planteó en su célebre obra “El Emilio”. El hombre natural de esta obra es a la vez, autónomo y socializado.

Después, en 1795, el filósofo prusiano Inmanuel Kant también reflexionó sobre la ciudadanía, entendida como ciudadanía mundial, derivada de la ley cosmopolita. En su obra “Sobre la Paz Perpetua”, identificó tres tipos de leyes, la tercera de las cuales era la referida ley cosmopolita: “una constitución según el derecho cosmopolita lo es en cuanto que hay que considerar a hombres y estados, en sus relaciones, como ciudadanos de un estado universal de la humanidad (*iuscosmopoliticum*)” (Kant, 2002, p. 52). Esa ley se constituía por dos principios: el primero el de movilidad, según la cual, los individuos cada vez se movilizan y tendrían derecho a ser acogidos en cualquier país. El segundo, firmaba que, tras haber logrado una comunidad cuasi universal, la violación a un derecho en un punto de la tierra repercute en todos los demás” (p. 27). Y hoy algunos piensan que la ciudadanía mundial o cosmopolita es una novedad por el fenómeno de la globalización.

Otro filósofo alemán que es referenciado cuando se logran reflexiones políticas es Hegel, quien expuso los fundamentos de su pensamiento político en Principios Fundamentales de la Filosofía del Derecho (1820). Vale señalar, en la búsqueda de sedimentaciones discursivas de la FC, que para este filósofo el Estado debería ser la expresión más acabada del tiempo de la racionalidad humana y, por tanto, en la misma medida que es un fenómeno político es un fenómeno ético (Rendón, 2003, p. 181). Su concepción de Estado estuvo relacionada con lo que denominó “espíritu del pueblo”, entendido como “el conjunto o totalidad de costumbres, leyes e instituciones propias de cada pueblo, totalidad que media y determina el hacer y el querer de los individuos particulares y que le convierte en la fuente única de los deberes y los derechos” (Rendón, 2003, p. 186). Así, todo pueblo es una totalidad ética y lo ético es vivir según el espíritu del pueblo, es pertenecer a un pueblo. El fin del individuo es ser para otro y así se verifica a sí mismo. Podría inferirse que la FC sería la instalación en el individuo del *ethos* del pueblo, de ese carácter que le dejaba hablar del espíritu del pueblo.

En el siguiente cuadro se puede ver la síntesis del discurso político pre-revolucionario e ilustrado de los filósofos políticos de esa época, entendidos como puntos nodales que condensan ciertos pensamientos de la época.

**Cuadro 6. Significantes de los precursores de la ciudadanía liberal y republicana**

Sedimentaciones discursivas de la Formación Ciudadana Significantes de los precursores de la ciudadanía liberal y republicana		
Punto Nodal	Ciudadanía	Formación Ciudadana
<b>Nicolás de Maquiavelo</b>	República. Ciudadanía virtuosa.	Un medio para el logro de los fines del Príncipe. Humanismo cívico.
<b>Thomas Hobbes</b>	Estado fuerte ( <i>Leviatan</i> ) Ciudadano-súbdito que obedece.	Superar estado de naturaleza.
<b>John Locke</b>	Derechos.	Responsabilidad de los padres. Para dominar las pasiones. Para la protección de los derechos.
<b>Jean Jacques Rousseau</b>	Libertad. Pacto social. Autonomía y socialización.	En la razón y con disciplina fuerte. Educación cívica. Para acatar la voluntad general. Como socialización.
<b>Inmanuel Kant</b>	Ley cosmopolita.	En los valores universales y derechos.
<b>Georg Wilhelm Friedrich Hegel</b>	El Estado es el espíritu del pueblo.	Racionalidad y ética. En el <i>ethos</i> del pueblo.

El cuadro permite visualizar que entre los autores que nos representan síntesis discursivas y se configuran como puntos nodales para el campo de la FC, hay un acuerdo

tácito de que el ciudadano se debía someter, fuera por represión política, por su propia voluntad, por razones éticas o morales, a la voluntad del Estado que aparecía como el símbolo de lo supremo, de la razón, del desarrollo moral o de la virtud ética. En contrapelo, y con implicaciones para las sedimentaciones discursivas de la FC, la deliberación y el libre albedrío de los ciudadanos no tenía fundamento ético, moral y político.

### **La redefinición de la ciudadanía: un asunto de derechos**

En la Revolución Norteamericana (1773) y la Revolución Francesa (1789) la figura del ciudadano estuvo en el centro de los acontecimientos y las representaciones. Especialmente la Revolución Francesa significó nuevo renacer para el ciudadano que, en la perspectiva de Rosanvallon (1992), se explica en tres dimensiones las cuales se superponen: la primera es la social y se refiere al imperativo de la inclusión, como una revolución de la igualdad que es respuesta al odio hacia los privilegios y que fue llevando a la exigencia del sufragio universal. La segunda dimensión es antropológica y se refiere a la reflexión sobre el individuo autónomo y la re-definición de las fronteras entre la naturaleza y la sociedad, la casa y la ciudad, la autonomía y la dependencia. La tercera dimensión, la epistemológica, tiene que ver con la tensión entre la participación y la razón.

Con la Revolución de 1789 surgió una “nueva cultura de la ciudadanía” (Rosanvallon, 1992, p. 54) que representó no sólo el surgimiento de un nuevo ser colectivo, la nación, sino que transformó el sentido que se les daba a los procedimientos representativos; es decir, se abrió el debate entre democracia representativa y democracia participativa, de la mano de un cambio fundamental: se pasó de un ciudadano-propietario a un ciudadano-elector. Un asunto esencial que presenta Rosanvallon (1992) es que la nueva cultura de la ciudadanía en Francia, era todo un proceso de consagrar al ciudadano con el sufragio universal, pero en esa consagración mediaba la razón. El pueblo debía ser iluminado, debía acceder a la razón, es decir, llegar a la consagración del ciudadano, con lo cual era lógico que en la revolución “el imperativo pedagógico está esencialmente ligado al sueño de formar un hombre nuevo, adecuado a la ciudadanía regenerada que se pretende edificar” (Rosanvallon, 1992, p. 327).

Puede observarse, que como sedimentación discursiva, la Revolución Francesa es un ejemplo claro de la mutua imbricación ciudadanía y educación, lo cual le da el sentido a la formación ciudadana.

A pesar de las revoluciones, aún en la primera mitad del siglo XIX, el principio de sufragio universal no era un asunto que se relacionara de manera lógica con la ciudadanía. Al respecto, Rosanvallon dice:

Las élites liberales lo denunciaban como una amenaza de subversión de la política por parte de la mayoría. Los conservadores temían que condujera a un gran desbarajuste social. Los socialistas sospechaban de la capacidad de independencia de las masas, a las que consideraban embrutecidas por el trabajo y alienadas por la religión. Los propios republicanos a menudo no creían en él más que con fe de carbonero (1992, p. 10).

Todo el asunto del sentido de la ciudadanía y de la democracia en el siglo XIX es en relación con los derechos y el sufragio universal. De hecho, es tan importante la idea de ciudadanía ligada al sufragio universal que rompe con la visión antigua de la democracia, pues en “Roma y Atenas el ciudadano es miembro de una comunidad jurídica constituida, antes de ser individuo dotado de derechos políticos propios” (p. 16). En la democracia moderna, se hace cada vez menos viable la división social primaria aristocrática que tenían los griegos en la polis entre ciudadanos y no ciudadanos. A partir de las revoluciones comienza a tener sentido una igualdad radical, sin discontinuidad en el todo de la sociedad.

Como se dijo, fue con Locke que se comenzó a introducir el tema de los derechos en los debates sobre la democracia, la política y la ciudadanía. Los derechos tienen desde ese momento una doble dimensión en la política moderna. Al respecto, dice Rosanvallon

definen claramente los límites de la acción del poder sobre los individuos, trazando una frontera clara entre lo privado y lo público, garantizando a cada uno el dominio de su fuero interior, la seguridad de su propiedad, la disposición

de sus movimientos que constituyen la autonomía y la libertad del individuo. Pero, por el otro lado, tienden igualmente a calificar el control que los individuos están autorizados a ejercer sobre ese mismo poder: definen entonces un modo de institución y de regulación de la soberanía (1992, p. 33).

Con las revoluciones, tanto la americana como la francesa, se empezó a evidenciar la diferencia entre derechos políticos y civiles, pues los primeros, relacionados con el derecho al sufragio suscitaron muchas más diferencias y dificultades que los derechos de reconocimiento civil. Al respecto, Heater (2007) señala que en julio de 1789 salió una reflexión de Sieyes que esclarecía esta distinción entre los derechos naturales y civiles, por un lado, y los políticos, por otro: “sería conveniente denominar a los primeros derechos pasivos, y activos a los segundos. Todos los habitantes de un país deben disfrutar en él de los derechos pasivos del ciudadano, todos tienen derechos a su integridad física y a que se protejan sus bienes, libertades, etc., pero no todos son ciudadanos activos” (p. 152).

Tanto en la Revolución Francesa como en todo el siglo XIX y XX, se dio una tensión entre los propósitos constitucionales y la práctica electoral, lo cual, en la reflexiones de Rosanvallon (1992) no es un asunto de la arquitectura de la democracia sino del sentido político del ciudadano, es decir, de consagración del ciudadano. Al respecto, Robespierre, líder de los jacobinos, quien personificó la revolución con su eslogan de *Libertad, Igualdad y Fraternidad*, no compartía las ideas de Sieyes de clasificar la ciudadanía en pasiva y activa, porque iba en contra del ideario de la igualdad, aunque su argumento de democratizar el sistema de voto fracasó (Heater, 2007, p. 155).

A pesar de esos ideales de igualdad de los jacobinos, incluso hasta en el voto: un ciudadano-un voto; había otro asunto que simbolizaba las diferencias: la razón, por supuesto como una herencia de la Ilustración. En eso los jacobinos “se consideraban a sí mismos una élite, los auténticos patriotas cívicamente virtuosos” (Heater, 2007, p. 160), que encarnaban el espíritu rousseauiano. Como se sabe, algunos jacobinos encabezados por Robespierre,

llevaron al extremo su concepción de ciudadanía y la necesidad vital del virtuosismo cívico hasta convertirse en fanáticos, que pensaban que “la ciudadanía debía ocupar el centro de la vida personal, por lo que la familia, apego regional o cristianismo debían sacrificarse por la causa cívica” (p. 160).

Así, la redefinición de la ciudadanía por las revoluciones conllevó a que hoy la ciudadanía se entienda siempre como un derecho no solo civil sino político porque da acceso a elegir y a ser elegido. Como se acaba de desarrollar, este fue un aspecto derivado de las revoluciones y que había sido trabajado desde el siglo XVII por Locke, aunque ya los romanos habían empezado a relacionar ciudadanía y derechos. No obstante, muchos analistas políticos y académicos que se ocupan de la FC, cuando tratan de conceptualizar la ciudadanía se refieren a la célebre conferencia de T.H Marshall como si fuese el comienzo de los análisis de la ciudadanía. Éste es un ejemplo claro de la poca consistencia teórica del discurso de la FC, incluso del discurso de la ciudadanía.

Fue en 1949 que Marshall pronunció en Cambridge unas conferencias que un año después fueron publicadas bajo el nombre de Ciudadanía y Clase Social. Su gran aporte fue evidenciar que los derechos del ciudadano, históricamente, cubrieron diversas partes, primero la parte civil, luego la política y después la social, de acuerdo a las lógicas de las clases emergentes, la burguesía y el proletariado.

En primer lugar, en el siglo XVIII se gesta la ciudadanía civil, “los derechos necesarios para la libertad individual, libertad de la persona, libertad de expresión, de pensamiento y de religión, el derecho a la propiedad, a cerrar contratos válidos, y el derecho a la justicia” (Marshall, 1997, p. 302). Los Tribunales de justicia son la institución que administra esos derechos. En el siglo XIX, llegó la ciudadanía política, “el derecho a participar en el ejercicio del poder político, como miembro de un cuerpo investido de autoridad política o como elector de los miembros de ese cuerpo”. Los parlamentos son la institución diferenciada a efectos de la garantía de esos derechos.

Finalmente, en el siglo XX se asistió a la institucionalización de la ciudadanía social, que cubrió “el amplio abanico que va del derecho a un mínimo de bienestar y seguridad económica al derecho a participar del patrimonio social y a vivir la vida de un ser civilizado de acuerdo con los patrones vigentes en la sociedad”. El Estado de Bienestar es la concreción de esa institucionalización.

En los tres casos, la definición de ciudadanía es la misma: una forma de *status* que acompaña la pertenencia o participación en la comunidad. Ser reconocido ciudadano da derechos, y el Estado es el garante del acceso universal a esos derechos. Para Marshall (1997) la ciudadanía es un *status* concedido a todos aquellos que son miembros plenos de la comunidad. Todos los que tienen el *status* son iguales respecto a los derechos y deberes que acompañan al *status*. No hay principios universales que determinen cuáles deben ser esos derechos y deberes, pero las sociedades en las que la ciudadanía es una institución en desarrollo, crean una imagen de la ciudadanía ideal con la que se pueden comparar los logros alcanzados y que se convierte en objeto de las aspiraciones.

Esta última parte puede dar claves para entrar a la FC, cuando dice que las sociedades deben crear su imagen de ciudadanía, pues esa imagen se construye con ideales, creencias y valores que deben ser compartidos por la comunidad, en lo cual la educación sería un puntal clave. En todo caso, el aporte de Marshall debe ser encuadrado por lo menos en dos aspectos, primero en su lógica, es cuando los derechos van evolucionando de manera cuasi natural; es decir, tiene un evolucionismo histórico que esconde las luchas y las tensiones sociopolíticas en la luchas de los derechos. Segundo, que su perspectiva se limita al mundo inglés.

### **El vínculo discursivo de la ciudadanía con la nación y el territorio**

Con en la era de las revoluciones quedaron ligadas ciudadanía y nación, lo que no quiere decir, como se ha mostrado, que apenas en el siglo XVIII y XIX se relacionara la ciudadanía con la pertenencia a un territorio, sino que hasta ese entonces se diferenciaba socio-políticamente el territorio micro, que daba el estatus cívico, del territorio macro que



daba un tipo de identidad simbólica, como fue el caso de los ciudadanos de las antiguas polis griegas que debían su estatus cívico a una ciudad particular aunque se sentían griegos. Y es que sólo desde el siglo XVIII la palabra nación comenzó a tener connotaciones relacionadas con país o patria y a ser utilizada para designar a sus habitantes. Así, a medida que la palabra ciudadano se despojaba de su connotación municipal para acercarse a la del estado, también el término nación empezaba a aproximarse a la del estado.

Respecto a la idea de nación, nacionalidad, nacionalismo, Benedict Anderson expresó una preocupación similar a la que se ha planteado sobre la FC, porque son términos que han resultado notoriamente difíciles de definir, ya no digamos de analizar (1993, p. 19). Anderson manifiesta que la nacionalidad es un artefacto cultural creado a finales del siglo XVIII, que se volvió medular y se trasplantó en la autoconciencia y en diversos terrenos sociales, políticos e ideológicos. Lo mismo podría decirse de la ciudadanía. Por su parte, a la nación la define como “una comunidad política imaginada como inherentemente limitada y soberana”. “Es imaginada porque aun los miembros de la nación más pequeña no conocerán jamás a la mayoría de sus compatriotas (...) pero en la mente de cada uno vive la imagen de su comunión” (p. 23). Por eso, el nacionalismo se parece más a una religión que a una ideología política. De hecho este autor explica la comunidad imaginada de la nación apelando a la comunidad religiosa y a la comunidad dinástica, aunque advierte que no se debe pensar que simplemente la nación los sustituyó. “Debajo de la declinación de las comunidades, las lenguas y los linajes sagrados, estaba ocurriendo un cambio fundamental en los modos de aprehensión del mundo que, más que cualquiera otra cosa, permitía pensar a la nación” (p. 43).

Para Anderson la nación es el resultado de un cambio de época, un cambio ontológico, por la pérdida de control axiomático sobre las mentes de los hombres de tres concepciones culturales: la primera, era la idea de que una lengua escrita, particular, ofrecía un acceso privilegiado a la verdad ontológica, precisamente porque era una parte inseparable de esa verdad. La segunda, era la creencia de que la sociedad estaba naturalmente organizada alrededor y bajo monarcas que eran personas diferentes de los demás seres humanos y

governaban mediante alguna forma de dispensa cosmológica (divina). Por eso, “las lealtades humanas eran necesariamente jerárquicas y centrípetas porque el gobernante, como la escritura sagrada, era un nudo de acceso al ser y algo inherente a él” (p. 62). La tercera, era una concepción de la temporalidad donde la cosmología y la historia eran indistinguibles, mientras que el origen del mundo y del hombre era idéntico en esencia. Combinadas esas ideas arraigaban firmemente las vidas humanas a la naturaleza misma de las cosas, lo cual daba cierto sentido de fatalidad, y no de utopía.

Esas ideas declinaron lentamente, primero en Europa occidental y luego en otras partes, bajo el efecto del cambio económico, los descubrimientos sociales y científicos y el desarrollo de las comunicaciones cada vez más rápidas. Dice Anderson que esa situación dispuso, para comenzar a buscar, “una nueva forma de unión de la comunidad, el poder y el tiempo, dotada de sentido” (p. 62). Es decir, se podría plantear que la nación fue una nueva forma de ordenación del tiempo y el espacio, por eso mismo no se entendía nación sin territorio.

La ciudadanía nacional, como comunidad imaginada, fue el elemento de identidad que permitió ese orden, y la FC fue la forma, la dinámica para lograrlo. Así, mientras las antiguas comunidades religiosas y dinásticas se fragmentaban, pluralizaban y territorializaban (p. 38), se re-semantizaba el tiempo y el espacio para lograr que los individuos se imaginaran pertenecientes a una nación.

En el contexto de la Revolución Francesa, Sieyes definía la nación como “un cuerpo de asociados que viven bajo una ley común y representados por una misma legislatura” (p. 92), y en la misma Declaración de los Derechos se decía que “la soberanía residía fundamentalmente en la nación” y que “las leyes son la expresión de la voluntad general”. No obstante, la referencia a la nación, por lo menos para los jacobinos, tenía que ver con una identidad nacional, lo cual se lograba con una lengua común. Sin embargo, ese propósito no se logró rápidamente y, por ejemplo, en 1870, el ideal de una Francia unida por una lengua común “aún no había conseguido que millones de campesinos renunciaran al apego que

sentían, ya desde la época medieval, hacia su pueblo y lengua locales. Esos habitantes de las zonas rurales eran, por ley, ciudadanos, y algunos de ellos incluso tenían derecho a voto” (Heater, 2007, p. 166). Esa situación era denominada por Mill como un tipo de ciudadanía frágil, porque había poco sentimiento de compañerismo y escaso contacto con su nación-estado. Durante la década de 1880 el Estado francés luchó, mediante la educación y el servicio militar por nacionalizar a todos sus ciudadanos (p.167).

Así, desde finales del siglo XVIII en que la nación y el nacionalismo comenzaron a ser partes constitutiva de la ciudadanía, vía adquisición derechos, y durante todos los siglos XIX, XX y XXI, la educación, en términos de lo que denominamos la FC, ha sido una vía expedita para lograrlo. Parafraseando a Anderson, la política del Estado era fabricar la nación y, complementamos nosotros, por medio de la FC, que se objetivaba en la educación escolar, pero también mediante el servicio militar y mediante diversos artefactos simbólicos para consolidar la comunión; esto es, unos referentes comunes: una historia nacional, unos símbolos patrios, una lengua, unos héroes, un ejército, un mapa, un museo, un Estado, un territorio.

Esa fabricación de la nación que se hace mediante la FC también tenía que conformar la comunión, es decir, la comunidad imaginada de iguales porque, “independientemente de la desigualdad y la explotación que en efecto puedan prevalecer en cada caso, la nación se concibe siempre como un compañerismo profundo, horizontal” (Anderson, 1992, p. 25). En términos de sedimentaciones discursivas, con la nación, la FC tuvo un nuevo aire y una nueva vinculación con el territorio que ya no era el de la ciudad, el de lo micro, donde todos los habitantes conocen sus límites, o sea, lo incluido y, por lo tanto, las fronteras dentro de lo cual hacemos parte. Desde finales del siglo XVIII, el territorio debía fabricarse pues los límites no eran conocidos por la mayoría, pero existían, tal como Anderson plantea, la comunidad imaginada de la nación es limitada, porque incluso la mayor de ellas “tiene fronteras finitas, aunque elásticas, más allá de las cuales se encuentran otras naciones” (Anderson, 1992, p. 25).

En ese proceso de fabricar la comunidad imaginada, la FC tuvo el encargo de inculcar a los ciudadanos qué era lo incluido y qué era lo excluido, lo cual no estuvo exento de grandes cargas de ideología nacionalista. Así, fue con la relación entre nación y formación ciudadana que comienza a aparecer con mucha claridad la ideología.

### **Ideal de formación republicano**

A continuación se dialoga con lo que se ha denominado la tradición o enfoque de ciudadanía republicano para encontrar sedimentaciones discursivas para la FC, por lo tanto, no es una síntesis ni una exposición del republicanismo como doctrina política. Más bien es un ejercicio, al igual que los anteriores, de APD en el que se pescan sentidos, propósitos e intenciones que permitan identificar claves discursivas y deducciones lógicas para la Formación Ciudadana.

Es necesario comenzar diciendo que el modelo republicano es el más antiguo y exigente de la ciudadanía, en cuanto a las prácticas y las actitudes que se le exigen al ciudadano. Este modelo reconoce el legado de la polis griega, aunado a las reflexiones que acompañaron el nacimiento del Estado europeo moderno y la Revolución Francesa, más enfocado a los deberes que a los derechos.

En esta tradición se reconocen los aportes aristotélicos, los de Maquiavelo y Rousseau, y más recientemente Arendt, y su deber ser de la ciudadanía se puede sintetizar en cuatro postulados: que la política es un fin en sí mismo; la centralidad del concepto de bien común; la importancia de la ciudadanía activa y el principio de igualdad sustancial (Ochman, 2006, p. 26). En esencia, este modelo busca recuperar la centralidad del espacio público político que se vivió en la polis y revertir, de esta forma, el debilitamiento de la ciudadanía que se vivió en la cristiandad. En sus orígenes, el *telos* de la ciudadanía republicana, de acuerdo con Touraine, era la integración social que conservara la libertad del individuo. Hoy ese aspecto de la integración, a pesar que ya no se pregona un totalitarismo del Estado, sigue siendo un horizonte ideal. En términos formativos, algunos ven que el

ciudadano republicano está excesivamente idealizado, lo cual constituye más un obstáculo que un camino (Crespo, 2001). Otros como Bauman (2002) piensan que la construcción de la república no es un ideal, sino una necesidad para lograr el control sobre los procesos de la globalización.

La política es vista en este modelo, como la salvación para no ser espectadores sino actores, por lo cual, de lo que se trata es de recuperar el sentido de la política para el ciudadano, lograr la valoración de la acción que politiza al ciudadano, como un antídoto ante la no-política. El problema no radica en la falta de libertad para hacer la acción política sino que no se sabe qué hacer con la libertad: somos cada vez más libres de expresarnos, pero no tenemos con quien dialogar, podemos oponernos al poder opresor con mayor impunidad, pero no sabemos dónde reside la opresión. El no lugar de la política nos priva de la voluntad de estar en contra, y la libertad pierde sentido (Ochman, 2006, p. 25). En efecto, en este modelo hay una simbiosis entre la política y la libertad, y no se concebía la humanización sin libertad. Es decir, renunciar a la libertad era renunciar a la calidad de hombres, todo lo contrario a la lógica del poder pastoral en el que esa renuncia y la opción de la obediencia era la fórmula para la salvación del alma.

Un elemento que permite encontrar sedimentaciones para el discurso de la FC es con lo referente al bien común en la perspectiva republicana, el cual tenía un papel integrador en la sociedad que necesitaba el Estado moderno. En efecto, el bien común es el objetivo de la acción política y representa el ideal formativo. Aquí aparece el territorio como un aspecto que interviene en la definición de bien común, pues la polis y en las comunidades pequeñas y homogéneas se lograba fácilmente, pues dispuso de dispositivos para eliminar la diferencia y lograr la homogeneidad, como la exclusión de los extranjeros o la asimilación de las minorías, lo cual se dificultaba cuando el territorio era más extenso y la población más heterogénea.

Sin embargo, advierte Ochman (2006), aunque el bien común le confiere a la conceptualización republicana de la política una dimensión integradora, no necesariamente

implica una fuerza homogeneizadora. El postulado del bien común es un postulado ético, pero no en el ámbito de una moralidad omnicomprensiva sino un principio ético-político, un bien cívico, que no es instrumental. ¿Qué es el bien común? Lo que quiere el gobierno, dirían algunos republicanos. Pero Foucault se da cuenta que en un Estado hay muchos gobiernos, interiores a éste y no sólo el gobierno del príncipe sobre su territorio: “el padre de familia, el superior de un convento, el pedagogo, el maestro sobre el niño o el discípulo” (Foucault, p. 117). Siempre hay una especie de continuidad entre todas las tipologías de gobierno, “continuidad ascendente en el sentido de quien pretende ser capaz de gobernar el estado debe ante todo gobernarse a sí mismo; luego, en otro nivel, gobernar a su familia, sus bienes, sus propiedades y, por último llegará a gobernar el Estado” (p. 119).

Si para el enfoque republicano el bien común se logra con una postura ética, el gobierno tiene una finalidad y dispone de las cosas para un fin, por eso, el gobierno se refiere a “las cosas entendidas como imbricación de los hombres y las cosas” (Foucault, 122). Todo eso se puede significar en este enfoque con la metáfora de la nave. Se preguntaba Foucault ¿qué es gobernar un navío?, es hacerse cargo, desde luego de los marineros, pero al mismo tiempo de la nave y su cargamento; gobernar un navío es tener en cuenta los vientos, los escollos, las tempestades, las inclemencias del tiempo (p. 122). Es claro que para Foucault, gobernar no es lo mismo que reinar, mandar, hacer la ley, y que gobernar es una acción que se hace sobre la población. “El soberano, para ser un buen soberano, siempre debe proponerse un fin (...) el bien común y la salvación de todos” (p. 124).

Foucault señala que esos dos fines, el bien común y la salvación son los fines mismos de la soberanía. El bien común se logra cuando “los súbditos obedecen en su totalidad y sin falla las leyes, ejercen bien los cargos que se les han confiado, desempeñan bien los oficios a los que se dedican y respetan el orden establecido en la medida, al menos, en que ese orden es conforme a las leyes impuestas por Dios a la naturaleza y a los hombres” (p. 125) El bien público es la obediencia a la ley del soberano y a la ley divina.

La formación ciudadana tiene un propósito claro: formar para el bien común, para salvar la nave, sea obedeciendo o mandando. Así como en una nave se salvan todos o ninguno, el bien común en el republicanismo no es la sumatoria del bien común de la mayoría, sino que “es una categoría que surge de la acción política, cuando los individuos superan sus intereses e identidades particulares” (Ochman, 2006, p. 33).

En este enfoque y sus sedimentaciones discursivas para la FC se debe hacer un énfasis en Hanna Arendt, esta autora, en la “Condición Humana” (1993) y en “¿Qué es la política?”, veía que la libertad daba a la política la posibilidad de autorrealización humana, dado que sólo en el espacio público podemos ser verdaderamente libres. La libertad, para ella, se vincula con la acción, con la posibilidad de un nuevo inicio, ésta es la “única actividad que se da entre los hombres sin la mediación de cosas o materia, corresponde a la condición humana de la pluralidad, el hecho de que los hombres, no el hombre, vivan en la tierra y habiten en el mundo” (Arendt, 1993, p. 23).

La acción no puede ser individual sino que necesita de los otros, mientras que la labor y el trabajo sólo necesitan la presencia de la naturaleza. Es por ello que el espacio público, el espacio que compartimos con los otros, es el único donde podemos constituirnos como nosotros mismos. En este modelo hay una separación radical entre lo público y lo privado, y esto último representa los intereses pequeños y egoístas, mientras que el espacio público es el “espacio de la participación, donde los ciudadanos trascienden sus propios intereses y debaten sobre los asuntos públicos en busca del bien común” (Ochman, 2006, p. 28).

De acuerdo con lo anterior, en el enfoque republicano, la cadena discursiva ciudadanía-educación se puede significar por la vinculación de la ciudadanía con la libertad y la alta valoración de la política como la esfera en la que se puede desplegar esa libertad, aclarando que libertad no es para Arendt libre albedrío. Aquí, los ideales formativos serían los que promuevan el fortalecimiento de lo público-político y, de manera paralela, la educación en la perspectiva de la FC, podría entenderse como acción política en la que los sujetos adquieren los valores necesarios para participar de la política.

La formación ciudadana, en cuanto acción, es imposible en el aislamiento, necesita la presencia de otros y sólo se da en el espacio público. La pregunta que surgiría es ¿la escuela es un espacio público? Sólo con la respuesta afirmativa sería un escenario de FC, con lo cual queda delimitado su propósito.

Además de lo anterior, con Arendt se retoma un elemento de la antigua Grecia que tiene mucho que aportar a la FC: la centralidad que tiene la capacidad de discernir, de ver y evaluar las cosas desde la posición de cualquier otro, no desde una visión abstracta, sino de los otros concretos. De esta forma, la búsqueda del bien común no implica simplemente renunciar al interés propio sino un “recíproco convencer y persuadir, que era el auténtico comportamiento político de los ciudadanos libres de la polis, suponía un tipo de libertad que no estaba inmutablemente vinculada, ni espiritualmente ni físicamente, al propio punto de vista o posición” (Arendt, 1997, p. 111). Sin embargo, en la antigüedad griega, tal como se mostró, la fuerza de la polis totalizante es decir, el bien común era la polis por definición y, por tanto, era objetivo; así, la libertad y la capacidad de discernimiento eran limitadas. Arendt en cambio ve el bien común como una pluralidad.

En efecto, es mediante la acción y el discurso como construimos la interpretación de nuestro interés. Así, en el republicanismo moderno no hay negación de la pluralidad, incluso de conflicto, sino la confianza de que éste puede –y debe– ser resuelto en el ámbito de lo político” (Ochman, 2006, p. 36). Arendt reconoce que la acción política tiene dos ámbitos: praxis (acción) y lexis (discurso). La presencia de lexis implica que en lo político todo se logra a través de las palabras y la persuasión, no por la fuerza ni la violencia (Arendt, 1993, p. 40).

En el republicanismo, la educación desde tiempos de Grecia, y tal como se ha mostrado, sería una variable dependiente en su momento de la polis, luego en tiempos de Maquiavelo, un medio para el gobernante y en Rousseau y los jacobinos, un derivado de la voluntad general, del pacto social, en últimas al servicio de la consolidación del Estado. Desde finales del siglo XVIII, con la necesidad que tiene el Estado de fabricar la nación, toma



todo el sentido que la educación escolar juega un rol importante en la FC, pero ésta, es mucho más amplia y se desparrama por toda la esfera social, como proceso de socialización pero también como proceso de conformación de la cultura en el sentido clásico del término que tiende a homogeneizar la lengua, las costumbres y los referentes simbólicos.

Por su parte, el territorio, sobre todo en la escala local, como en la polis o en las ciudades estado italianas, por ser reconocido, vivido y visto por los ciudadanos, hacía parte de su ser compartido, de lo que implicaba la comunidad de ciudadanos y dejaba ver de manera clara qué era lo incluido y lo excluido. Luego, con el declive de las ciudades-estado y surgimiento del Estado-nación el territorio se convirtió en otro de los símbolos que debían ser fabricados en provecho de la nación. Seguía siendo clara la relación ciudadanía-educación-territorio.

En el siglo XX, sobre todo con Arendt, la reflexión sobre la ciudadanía republicana vuelve a brillar con nuevas conceptualizaciones que ven de manera diferente el hecho de que la política sea el valor de la humanidad y, con lo cual, comenzó a entrar en crisis el antiguo modelo de humanismo cívico. También con Arendt, el republicanismo se re-semantizó en cuanto la comprensión del bien común, la centralidad de la esfera pública y el sentido de la acción política. Por supuesto que esas nuevas reflexiones permiten nuevas sedimentaciones, incluso por su actualidad, ya conceptualizaciones sobre la FC, como se aborda un poco más adelante. Pero, ¿qué se puede decir sobre el territorio y su relación con la ciudadanía y la educación?

Dado que con Arendt, la política ya no fue más una estructura sino una acción, ésta ya no estuvo atada a la realidad estatal e institucional. Por el contrario, el Estado sería una concreción o cristalización de la acción política, estaría subordinado de ésta y entrañaría de hecho un riesgo para el despliegue de la política concebida de esa manera (Uribe, p. 288). Por esa razón, el territorio que nunca perdió su ligazón con la estructura política, y la idea de soberanía en el enfoque republicano, con Arendt tuvo una significación diferente, que es posible seguir con las reflexiones en las que se preocupó de apátridas y parias; cuando el

régimen nazi les quitó la ciudadanía alemana a los judíos en 1933, los condenó a vivir sin ley, sin Estado, sin territorio y sin derechos: les negó la acción política, es decir, la negación del ciudadano es el paria, que es quien no tiene territorio.

La vivencia que tuvo Arendt de esa situación apátrida, la llevó a entender mejor que nadie el fenómeno de los totalitarismos, y en su crítica logra una crítica a la misma modernidad. En concreto Arendt entendía que los totalitarismos son un fenómeno moderno por la aparición del hombre masa, que tiene su relación con el modelo de estado moderno, que ata de manera indefectible a la ciudadanía, a la nación, posibilitando el surgimiento de los apátridas y parias (Arendt). Podría decirse que esta autora no acepta que la vinculación del estado, la nación y el territorio sea la que estructure todo lo referido a la ciudadanía y los derechos, porque es la posibilidad para los totalitarismos, que llevan a naturalizar asuntos como la existencia de un alma nacional. De hecho, la ciudadanía en Arendt, se debe pensar emancipada de las determinaciones nacionales, de las condiciones diferenciales, de las identidades particulares, de las condiciones cuasinaturales para definir un horizonte abierto, donde sean posibles las ciudadanía postnacionales o universales referidas al derecho a tener derechos, no porque así lo reglamente un Estado soberano en particular o la comunidad de nacionales, sino porque lo demandaría la condición humana, la dignidad y los derechos que de allí se devienen (Uribe, p. 311).

Las ideas de la ciudadanía republicana se han ido adaptando a los tiempos, desde Aristóteles, pasando por Maquiavelo, Rousseau y los jacobinos, hasta los aportes de Arendt en el siglo XX, con autores más contemporáneos que serían una especie de neo-republicanismo o republicanismo crítico o republicanismo posmoderno como Bauman, Touraine, Habermas. Incluso, se podría entender a Mouffe y Laclau dentro de esta perspectiva republicana. No interesa aquí poner esos apelativos, lo que importa es señalar que dado que esta tradición de comprensión de la ciudadanía sigue vigente, el discurso de la FC debe generar diálogos y tender puentes que le permitan analizar con juicio el tema del que se ocupa.

Por ejemplo, ¿qué implica para la FC que en este enfoque muchos consideren que el humanismo cívico, que desde Grecia se constituyó como *tropo*, ahora esté en discusión? Es decir, ¿en qué deriva que ahora el humanismo cívico, esto es, la consideración de la participación en la política como un valor intrínseco, como el bien en sí mismo, la realización de la naturaleza esencial del ser humano, no tenga la misma fuerza de antes? Si en el discurso de la FC se posicionaran mejor estos debates, es muy probable que se conociera realmente cómo funciona la FC y cuáles son sus implicaciones, pero infortunadamente no es así y los diagnósticos de la FC se quedan simplemente en la apatía política de los sujetos, entre otros lugares comunes que se anuncian.

En este enfoque republicano, si bien está en crisis el humanismo cívico, lo político sigue siendo central, sobre todo por su papel en la formación de la identidad, es decir, ha desplazado su rol, ya no como un elemento homogeneizador de la totalidad sino como elemento integrador y, por lo tanto, se esgrime como la salida a la fragmentación actual. La identidad es política, no es social ni individual.

El ideal formativo del republicanismo actual sería la formación política de sujetos políticos con conciencia de la integración política, esto es que en la vida privada actúan como padres, consumidores, trabajadores, pero que además, saben que tienen un género, raza, edad, condición física y que ni la identidad ni las preferencias son dadas ni fijas y, sobre todo, la formación de sujetos con conciencia de las identidades de los demás, de sus preocupaciones y necesidades, aunque sean contrarias a las suyas. En síntesis, la FC del republicanismo actual es propiciar la función integradora de la ciudadanía, reivindicando la pluralidad y expulsando los totalitarismos.

Por lo mismo, en este enfoque la ciudadanía y la FC, parafraseando a Hanna Arendt, deben ser vigilantes y críticos de la modernidad, donde la conducta ha reemplazado la acción como principal forma de relación humana y donde los hombres se comportan de manera previsible, no actúan y, por esa razón, el *oikos*, lo doméstico y el mercado rigen a los hombres y no la política. Es claro que en este enfoque, la FC debe contrarrestar al ciudadano

sin carácter emancipatorio y libertario y tiene como propósito que no se comporte, actúe, para que deje de ser predecible, disciplinado y normalizado. Sólo así la FC contribuye a la formación de una real esfera pública, no estatizada, sino donde se tenga la posibilidad de que surja lo nuevo, lo aleatorio y lo contingente.

La FC es tanto la formación de la esfera pública como de los ciudadanos, para que no suceda que aquellos ciudadanos que no observen las normas de comportamiento y que no se acojan a la disciplina, sean considerados asociales o anormales y sean excluidos de la comunidad política (Arendt, pp. 63-69).

Por lo anterior, en este enfoque no hay FC sin espacio público, sin la posibilidad de participar en la reformulación constante del bien común y de actuar como iguales, entendiendo a los otros, no tolerando la diferencia sino reconociéndola y haciéndola parte de la comunidad política. De la misma manera, en este enfoque de ciudadanía, la FC debe formar para la participación en el espacio público, porque el individuo solitario es frágil y vulnerable, desprotegido e inseguro frente a los problemas. Es decir, la formación ciudadana debe formar en la utopía que los problemas se resuelven políticamente porque se puede volver a comenzar.

### **Ideal de formación liberal**

En la tendencia moderna de la ciudadanía liberal se busca la razonabilidad y la defensa del individuo y sus preferencias. En esta perspectiva, se plantea la necesidad de tener un Estado mínimo y con formas de proteger al individuo frente a los abusos del poder político, ya que siempre tiene presente la memoria histórica de los excesos de la tiranía, la opresión y el abuso de poder. Se destacan tres conceptos fundamentales para la teoría liberal: la autonomía individual, el predominio de la justicia sobre el bien y la neutralidad del Estado. El liberalismo considera que la formación del individuo debe preceder la formación de los ciudadanos precisamente para que éstos puedan ejercer plenamente su autonomía frente a los grupos de poder, las redes clientelistas y las identidades comunitarias, que les impedirían exigir sus derechos como individuos.

En términos kantianos, un individuo es autónomo a la ley por la ley misma, y no al Estado por su capacidad coercitiva; es decir, es un individuo capaz de evaluar las leyes. En esta perspectiva teórica resaltan los aportes de Jhon Rawls, ya que sus planteamientos se prestan para construir una teoría de la ciudadanía que va más allá de un sujeto de derecho, puesto que entiende que el individuo se construye en las intersubjetividades.

En “El liberalismo y los límites de la justicia”, Sandel define el principio liberal de la autonomía individual como la prioridad del yo sobre sus fines, la capacidad individual de superar la condición mero “receptáculo pasivo de los intereses, atributos y propósitos acumulados arrojados por la experiencia; no soy simplemente el producto de los caprichos de las circunstancias, sino siempre, irreductiblemente, un agente activo, discrecional, que puedo diferenciarme de mi entorno, y capaz de elección” (2000, p. 36).

Para el liberalismo, el ser humano no es reductible a los valores y fines que le ha inculcado la sociedad y la cultura, pues hay una anterioridad del yo sobre sus fines y valores. Es decir, aunque los individuos compartan una misma cultura, un mismo territorio, incluso una misma familia, nunca tendrán las mismas preferencias ni la misma comprensión de la vida buena.

La consecuencia del liberalismo es la libertad y, por tanto, el pluralismo social, con lo cual se encuentra el problema del orden. El liberalismo resuelve este problema regresando a Kant y el principio de voluntad autónoma: la buena voluntad es buena no por lo que elige, sino por la forma en que lo hace cuando actúa de acuerdo con el principio de la universalidad, o en términos rawlsianos, de acuerdo con el principio de justicia. Por consiguiente, para el liberalismo y para Rawls la justicia es procedimental: “el objetivo de la justicia como imparcialidad es, por tanto, un asunto práctico: se presenta como una concepción de la justicia que pueden compartir los ciudadanos, en tanto que es fundamento de un acuerdo político razonado, informado y voluntario” (2003, p. 34). Para Rawls, solamente si se acepta la prioridad de la justicia sobre las diversas concepciones del bien, la autonomía individual queda resguardada.

Así el ideal formativo en la tradición de la ciudadanía liberal, no sería la libertad absoluta y el individualismo acérrimo como a veces se pretende, sino la valoración de la autonomía de todos, no sólo la propia, cuyo sentido de orden está dado por la justicia. Se trata de comprender que ni el Estado ni la sociedad, ni siquiera la comunidad local pueden imponer el modelo de vida buena, por lo tanto, en el liberalismo y en su ideal formativo, hay una crítica a lo que se conoce como la tiranía de la mayoría.

Al respecto, en “Sobre la libertad”, Stuart Mill plantea que

un estado que empequeñece a sus miembros para que sus instrumentos dóciles en sus manos, aun para fines benéficos, encontrará que no pueden hacerse grandes cosas con hombres pequeños y que, al final, no servirá de nada la perfección de la maquinaria a la que ha sacrificado todo, por falta de la fuerza vital, de la que ha preferido prescindir a fin de que esta maquinaria pueda funcionar más fácilmente (p. 126).

El ideal formativo sería constituir en el sujeto esa fuerza vital de la que habla Mill para que no se entregue al Estado.

En esta tradición también se apuesta por la neutralidad del Estado, que en términos de Rawls sería un Estado neutral, comprometido solamente con la redistribución de los bienes primarios.

De esta perspectiva es importante señalar la defensa que se hace de las preferencias individuales, porque defiende que antes que ciudadanos somos personas con gustos y preferencias individuales. De ahí que la ciudadanía es una identidad restringida a lo público y en el que hay un derecho a la vida privada, independiente de lo político. No obstante, no debe confundirse la ciudadanía en esta tradición con la simple apatía política, pues de lo que se habla es de la decisión individual, no del desconocimiento de lo político. Por lo mismo, la idea de territorio como un vínculo afectivo no tiene sentido en esta tradición.

Kymlicka planteó que “la capacidad de cuestionar a la autoridad y la voluntad de involucrarse en la discusión pública son los componentes distintivos de la teoría liberal de las virtudes” (1997, p. 21), por lo cual “los ciudadanos liberales deben dar razones que sustenten sus reclamos políticos, en lugar de limitarse a manifestar preferencias o proferir amenazas” (p. 21).

Estas virtudes se aprenden por medio del sistema educativo. “Las escuelas deben enseñar a los alumnos cómo incorporar el tipo de razonamiento crítico y la perspectiva oral que definen la razonabilidad pública” [...] “Los muchachos en la escuela no solo deben aprender a comportarse según lo establecido por la autoridad sino también a pensar críticamente acerca de ella, si se espera que vivan de acuerdo con el ideal democrático de compartir la soberanía en tanto ciudadanos” (Kymlicka, 1997, p. 21)

La educación para la ciudadanía democrática implica necesariamente “dotar a los muchachos de las habilidades intelectuales requeridas para evaluar formas de vida diferentes de la de sus padres” ya que “muchas, si no todas, las capacidades necesarias para poder elegir entre modelos de la vida buena son también necesarias para poder elegir entre modelos de sociedad buena” (Kymlicka, 1997, p. 22).

Por lo tanto no son coherentes las caracterizaciones que señalan a enfoques educativos como el de las competencias ciudadanas como un enfoque despolitizado y liberal como si lo liberal fuese sinónimo de despolitización. Es decir, las caracterizaciones de la ciudadanía contemporánea como una ciudadanía individualista, presa del mercado, despolitizada, egoísta y refugiada en lo privado no se pueden explicar como el triunfo de la ciudadanía liberal, lo cual sería un error conceptual.

### **Ideal de formación comunitarista**

El comunitarismo logra una autodefinición y presencia en la teoría política en la década del ochenta del siglo XX, en el contexto del debate sobre la crisis moral y política que vivían las sociedades desarrolladas. Esta tendencia se basa, en primera instancia, en la

crítica al individuo liberal porque la naturaleza humana no es individualista, sino social por naturaleza, perteneciente a redes sociales concretas y capaz de sacrificar los intereses egoístas en bien de la comunidad en la que vive.

Algunos analistas piensan que el comunitarismo no es una teoría autónoma sino que es una actualización del republicanismo, y otros la plantean como un punto intermedio entre ésta y el liberalismo. En todo caso, los análisis de tinte comunitarista se reafirman en una crítica al individuo liberal, ahistórico, abstracto, alineado y vacío. Por el contrario, enfatizan en el carácter social que por naturaleza tiene el ser humano, vinculado a redes sociales, concretas, y capaz de sacrificar los intereses egoístas en bien de la comunidad. En esencia, esta tendencia reivindica el vínculo esencial y constitutivo entre el individuo y la comunidad, y enfatizan que la ciudadanía es ante todo, la pertenencia y no sólo la participación.

Para Kymlicka, en la actualidad, la ciudadanía diferenciada tiene que ver con que los miembros de ciertos grupos se incorporan a la comunidad política no solo como individuos sino también a través del grupo, y sus derechos dependerían en parte de su pertenencia a él (1997, p. 26). Este autor también hace la crítica al republicanismo y liberalismo porque “el intento de crear una concepción universal de ciudadanía que trascienda las diferencias grupales es fundamentalmente injusto porque históricamente conduce a la opresión de los grupos excluidos” (p. 27).

En el comunitarismo surge la idea de derechos grupales: *Derechos especiales de Representación*: en beneficio de grupos desfavorecidos; *Derechos de autogobierno*: en beneficio de minorías nacionales; *Derechos multiculturales*: en beneficio de inmigrantes y comunidades religiosas”.

La idea de comunidad en esta tradición sería la que mejor permite visualizar su relación con el territorio y los ideales formativos. La comunidad se diferencia de la asociación planteada por los liberales, en que exige mucho más que compartir algunos intereses o verse como instrumentos necesarios para la consecución de los fines. Sandel define la comunidad como una forma de vida en la que los miembros se encuentran situados conjuntamente



“para empezar”, y donde esta calidad de estar juntos consiste no tanto en la relación que han establecido como en vínculos que han encontrado (2000, p. 190). Por tanto, la idea del territorio es la de lugar, donde la comunidad se encuentra situada y delimitada.

El ideal formativo de esta tradición sería en los vínculos con la comunidad y el territorio, en el reconocimiento de la identidad y de las tradiciones locales, por lo cual hay una sobrevaloración de las identidades propias. Su fuerza está en la pertenencia y no tanto en la participación, lo cual podría constituirse en la principal crítica a este ideal formativo. El siguiente cuadro esquematiza lo tratado en las tres tradiciones modernas de ciudadanía.

**Cuadro 7. Tradiciones modernas de ciudadanía**

<b>Aspecto</b>	<b>Republicanismo</b>	<b>Liberal</b>	<b>Comunitarismo</b>
<b>Ideal formativo</b>	La participación activa y el patriotismo.	Derechos individuales y autonomía.	Vínculo con la comunidad y pertenencia territorial.
<b>Territorio</b>	La nación.	Respeto a la propiedad privada, jurisdicciones individuales.	Local, el de la comunidad.
<b>Libertad</b>	Libertad positiva Construcción de lo político público.	Libertad negativa Protección de lo privado.	Libertad positiva Construcción de lo público social.
<b>Relación social</b>	Comunidad política Esfera pública Estado-ciudadano.	Asociación contractual, mercado, individuo.	Comunidad, sociedad civil, miembro.
<b>Propósito de la ciudadanía</b>	Bien común, cumplimiento de deberes.	Libertad individual, goce de derechos.	Autogobierno, derechos y deberes.
<b>Perspectiva ética</b>	Universalismo ético.	Universalismo ético.	Particularismo ético.

#### 2.1.4 Incidencias para la formación ciudadana

La primera parte de este capítulo se ocupó de problematizar diferentes discursos históricos y políticos que se han constituido en hitos, en puntos nodales para la comprensión de la ciudadanía, a los cuáles le hemos hecho la pregunta vinculante por la educación y el territorio, para completar la triada y así señalar las sedimentaciones discursivas para la FC.

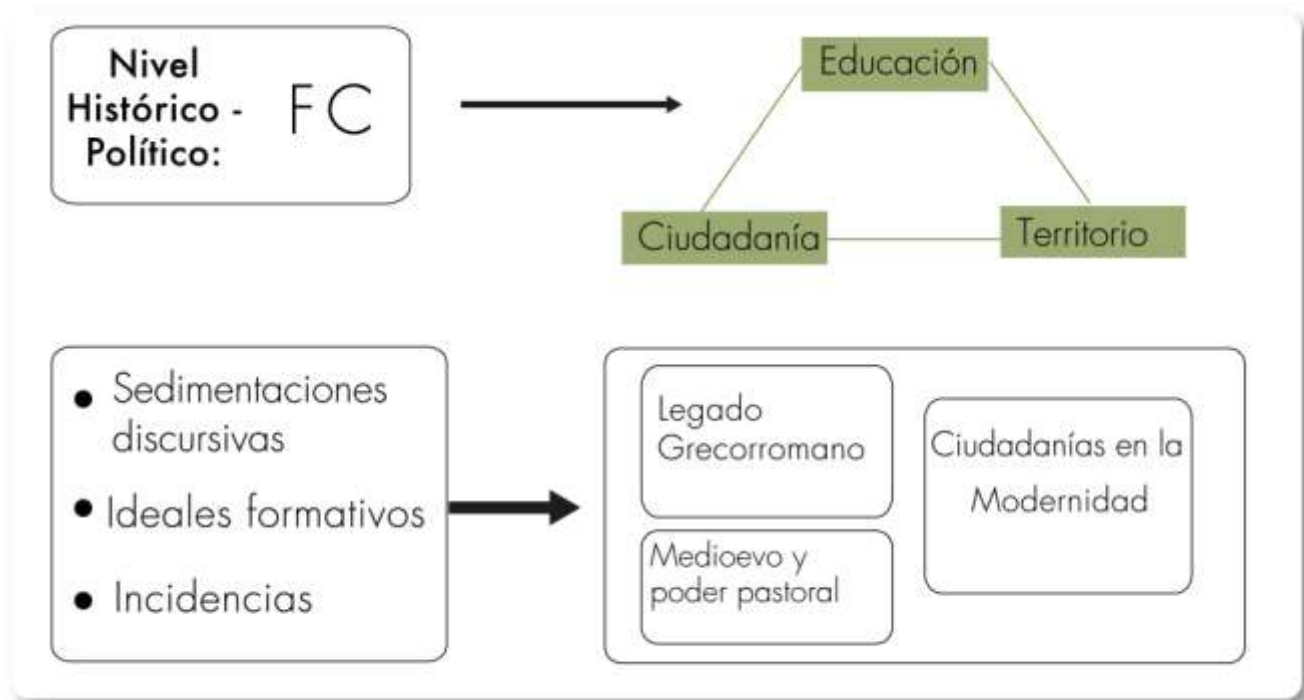
Tal como se esquematiza a continuación, las sedimentaciones discursivas que buscamos en los puntos nodales de mundo grecorromano, en el Medioevo y el poder pastoral, así como en los discursos de ciudadanía en la modernidad, permitieron deducir los ideales formativos en cada discurso analizado y así llegar a plantear algunas incidencias para el pensamiento contemporáneo en FC.

Los ideales formativos que se dedujeron de la configuración de la triada, muestran los diferentes énfasis que cada momento. Así, en todo el mundo griego los ideales formativos para el ciudadano fueron plenamente coincidentes con la idea de sociedad política que se reflejaba, como un producto territorial, de la imagen de ciudad-estado o de polis. Las virtudes cívicas, la aretè, que marcaban el ideal formativo, estaban pre-determinadas, podríamos decir, como herencias territoriales porque no sólo se reproducían de manera simbólica en la cultura sino que se objetivaban en una serie de normas, instituciones y estructuras sociales como el ejército, el gobierno, el Estado, la escuela, el ágora, incluso la familia.

Muchos autores contemporáneos que se aproximan al campo de FC, incluso discursos de política pública como el de competencias ciudadanas, se plantean hoy como ideal formativo, como propósito último de la educación ciudadana, el fortalecer el vínculo de pertenencia del ciudadano con su comunidad política local y nacional. Justo ese ideal formativo podría identificarse como una incidencia de estas sedimentaciones discursivas porque la aretè griega, sobre todo como lo planteó Aristóteles, era eso, conciencia de pertenencia a la polis, a la ciudad. Tal como se planteó, los griegos se leían a sí mismos como animales de ciudad (*zoom polikon*), pertenecientes a la polis y obedientes de sus normas, con lo cual se concluye que en el mundo griego, desde la perspectiva de la FC, el

territorio socialmente construido y representado, la polis, era mucho más que entorno, y se configuraba en sí mismo como ideal formativo, es decir, la polis, como comunidad política, era la FC y por definición, el sujeto político era el sujeto de la polis, totalmente integrado al territorio.

Esquema Conceptual Nro. 3. Problematicación de la FC desde la perspectiva histórica-política



Por supuesto que esta sedimentación discursiva traída a la contemporaneidad no significa, por sí mismo, un aporte a los ideales democráticos, pues el apego a ley y a las normas, el respeto por los gobernantes por el ejemplo que debían dar y la alta valoración de lo político, que en los griegos era un asunto connatural a la aretè, como parte de su naturaleza zoom politikon y para el correcto funcionamiento de la polis, no son las virtudes que hoy permitirían la constitución de ciudadanías transformadoras para América Latina, en el sentido que lo plantean Santos (2002, 2004, 2007) o autores como Freire (1972, 2001, 2003) y Giroux (1989, 1997, 1998, 2001), sino, al contrario, son propicias para constituir una

ciudadanía dócil, es decir, en el lenguaje actual, la aretè y la polis son figuras discursivas propias para la constitución de hegemonías, que permiten que el ciudadano acepte, sin más que hace parte de una comunidad política que tiene unas normas pre-establecidas y que su fin, como integrante de esa comunidad es respetarlas.

Hay pues, en la sedimentación discursiva del mundo grecorromano, un mensaje que la comunidad política es una, homogénea, pre-establecida (como la polis) y que por definición es buena (política), lo cual no ayuda a comprender que esa comunidad política es heterogénea, en la cual perviven diferentes proyectos políticos que aspiran gestionar el territorio y que de lo que se trata lo político, y en ese sentido, la FC, es de re-conocer esos antagonismos, tal como plantean Laclau y Mouffe (2010). Hoy, al contrario la ciudadanía transformadora comienza con la conciencia crítica que le permita desmontar las hegemonías que erosionan el sentido de la democracia. De ahí la importancia de reconocer las sedimentaciones discursivas y someterlas a crítica y contextualización de manera que se aproxime a una mejor comprensión los fenómenos educativos y políticos.

De igual manera las configuraciones de la triada mencionada en los discursos del mundo del Medioevo y del poder pastoral como las ciudadanías de la modernidad nos permiten identificar que la semantización, las prácticas y, en general, lo que podríamos definir como el proyecto de construcción del territorio, en los diferentes niveles escalares, sirven de bisagra para articular ciudadanía y educación, y de esa manera llegar a identificar los ideales formativos. Un ejemplo es la mención que se hizo a la fabricación de la nación como una comunidad imaginada, tal como lo planteó Anderson (1993), quien sirvió para ver claramente que el medio para la construcción de un proyecto político colectivo, desde lo cultural, económico, simbólicos, etc., que se resume como un proyecto territorial, es la FC.

## **2.2. Nivel Educativo Pedagógico**

En la perspectiva que se viene desarrollando, la educación es formación de sujetos, y como proceso no tiene una esencia ni sustancia institucional, ritual, semántica, ni mucho menos factual, que puede definir qué es y qué no es educación; ésta, como cualquier otra

identidad, es relacional y contextual. La FC es educación y, por tanto, identidad, que le es concedida por su relación con el proyecto político, aunque no llega a un cierre discursivo y, al contrario, se reconocen las implicaciones y riqueza que envuelve esa imposibilidad de totalización.

A continuación se desarrollan las implicaciones discursivas que como sedimentaciones marcan identidades para la FC, en cuanto la reflexión y conceptualización de la educación. Es decir, en este apartado se problematiza la reflexión de la educación y la FC, desde las intenciones e ideales formativos, o sea, el deber ser (teleología), con algunas referencias del contexto colombiano.

La educación entendida como encargo social, según Álvarez de Z. (1998) es un proceso que ha sido abordado para su estudio, en aras a la necesidad de su optimización y de dar respuesta a las demandas que la sociedad en cada momento histórico requiere, pero en esencia, su finalidad se resume en la *formación de los ciudadanos*. Formación que, a su vez, se lee como un proceso complejo donde se conjugan *la instrucción, el desarrollo y la educación actitudinal* propiamente. Así, los procesos formativos que busca o se nombran como FC y que se emprenden en las instituciones educativas, pueden leerse desde el proceso que permite la adquisición de conocimientos, el desarrollo de habilidades y la incorporación de valores, los cuales invitan al estudiante a participar, incidir y mejorar la vida de su grupo, su comunidad y su país. Esta formación implica además, desarrollar su capacidad para la reflexión y el cuestionamiento. Concepción que no es necesariamente la que ha orientado siempre la educación formal desde el currículo escolar en Colombia, por ejemplo; pues se ha limitado a la promoción de la erudición y la memoria de contenidos sobre las normatividad vigente y, muy escasamente, a la promoción y el desarrollo del pensamiento.

En este sentido, Etchegoyen, (2006), haciendo alusión al pensamiento de Freire, afirma que la escuela tiene el compromiso de formar ciudadanos, para y en una escuela democrática, donde se forme en la concepción de que todo ciudadano puede ser gobernante,

tal como lo señalaron los griegos, y que la sociedad lo ubica en condiciones generales de hacerlo, de ahí la importancia que se le otorga a la educación en la construcción de ciudadanía, dado que los discursos son prácticas que forman sistemáticamente y es el lenguaje un camino de invención de ciudadanía. Así, dice este autor, la construcción de la ciudadanía es social, es resultado de un proceso constante de perfeccionamiento histórico de la democracia y pasa por procesos de creciente concientización, toma de conciencia que no se da en sujetos aislados, sino que sólo es posible cuando los seres se relacionan entre sí y el mundo para transformarlo, un espacio donde ese encuentro es posible lo ofrece la escuela.

### **2.2.1 La formación ciudadana en el ámbito de la educación formal**

A través de la historia se observan diversidad de posturas y concepciones sobre el deber ser de la FC desde el currículo formal, en cada una de ellas se prioriza un componente de la educación, situación que genera ambigüedad a la hora de materializar las propuestas pedagógicas y didácticas en las instituciones escolares; dificultándose alcanzar la finalidad última de la educación: la formación ciudadana. Es así como en el ámbito de la educación formal se encuentran discursos y propuestas educativas nombradas como: *instrucción cívica, educación para la democracia, formación constitucional, educación ética, educación en valores, educación religiosa, educación vial, educación ambiental, educación para la ciudadanía y desarrollo de competencias ciudadanas*, entre otras; concepciones que se enmarcan o se asumen desde la enseñanza de las ciencias sociales, la didáctica de la geografía, didáctica de la historia y, más recientemente, de manera general como una condición transversal al currículo y de responsabilidad de las nueve áreas básicas y fundamentales,<sup>17</sup> que constituyen el currículo escolar, en la educación Básica y Media. A

---

<sup>17</sup>Áreas establecidas desde la Ley 115 o Ley General de Educación, expedida por el Ministerio de Educación, en el Artículo 23. Estas son: ciencias naturales y educación ambiental; ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democrática; educación artística; educación ética y en valores humanos; educación física, recreación y deportes; educación religiosa; humanidades, lengua castellana e idiomas extranjeros; matemáticas y tecnología e informática.

nivel de la educación superior, se considera desde la cátedra de formación ciudadana y constitucional.

Otra dinámica observada en la formación ciudadana concebida formalmente desde el currículo y orientada desde el sistema educativo en Colombia, se lee en la manera como se le atribuye la responsabilidad de lograrlo, primero a una asignatura específica a manera de cátedra como: *Constitución política, cátedra bolivariana, cátedra afrocolombiana*, etc.; luego se le otorga la tarea a un área de enseñanza en particular, tradicionalmente se le ha atribuido por excelencia al área de ciencias de sociales (por su objeto de conocimiento o por las disciplinas que constituyen dicha área) y, más recientemente, se recomienda abordar su enseñanza, también desde el área de las ciencias naturales y educación ambiental, a partir de la propuesta del desarrollo de competencias científicas y ciudadanas.

La FC desde el currículo escolar es un proceso básicamente instructivo, en el cual se ofrecen contenidos para recordar, por ejemplo información sobre la constitución política, las normas sobre los deberes y derechos de los ciudadanos, las formas de participación ciudadana, los criterios a considerar en el momento de apelar y demandar los derechos vulnerados, entre otros. Sin embargo, dichos contenidos difícilmente se llevan al desarrollo de habilidades y actitudes para ponerlos en práctica; se quedan en una lección aprendida para la evaluación, no siempre se constituyen en espacios prácticos, de aplicación socialmente. No se trasciende a una práctica transformadora. Como lo sugiere, Etchegoyen (2006), la educación ha de entenderse como una praxis transformadora en el marco de la concepción dialéctica del conocimiento; una educación en la sociedad de clases cuya función es transformar, colaborar con la construcción de una ciudadanía más humana, una nueva sociedad (p. 158).

La FC es una nueva forma de leer el papel de la escuela en la sociedad, es una revisión de la educación que se imparte hoy. Al respecto, Sacristán, G. (2005), expresa como en la sociedad actual, una *sociedad de la información*, la tarea de la educación puede seguir

circunscrita a cultivar y desarrollar con sus prácticas los contenidos deducidos del sentido culto de la acepción de cultura, pero está operando siempre con sujetos transformados por los procesos que están teniendo lugar en la cultura. Procesos que no tienen en las escuelas el escenario principal de su realización, sino en la calle, en el trabajo, en las iglesias y en los medios de comunicación. A las escuelas les llegan los conflictos y, como espacio social que son, se convierten también en escenarios de las relaciones interculturales entre grupos de clase social, religión o etnia diferentes (p. 35).

Asumir así la FC, es actuar de espaldas a las características de la sociedad actual, a las dinámicas de las ciencias sociales y también de las ciencias de la educación, en las cuales se evidencian desarrollos importantes, en el conocimiento, en el deber ser de la escuela y en las formas de aprender de los estudiantes. Es desconocer lo que estudiosos de la educación llaman el currículo oculto, aquello que es aprendido fuera del currículo oficial, de la enseñanza intencionada, aquello que se transmite sin saber que se hace.

### **2.2.2 La formación ciudadana en el ámbito de la educación no formal**

Otro de los ámbitos o escenarios en los que se da la FC, es la Educación No Formal, la cual, es entendida como aquella que se ofrece con el objeto de complementar, actualizar, suplir conocimientos y formar en aspectos académicos o laborales sin sujeción al sistema de niveles y grados establecidos en el Artículo 11 de Ley 115 de 1994. Educación que es regulada por el sistema educativo nacional desde el Decreto 114 de 1996.<sup>18</sup> Dicha educación, si bien no hace parte del sistema escolar, ha sido creada expresamente para satisfacer determinados objetivos. Son procesos formativos que ofrecen acreditación específica de unos logros especiales, no correspondientes a niveles, modalidades, carreras ni grados académicos. Inicialmente, estuvo muy ligada a la educación de adultos en especial

---

<sup>18</sup> Ver en la Ley General de Educación expedida por el Ministerio de Educación Nacional, 1994.



a la alfabetización, con el objetivo de brindar las herramientas elementales de la lectura y escritura y algunas nociones de cálculo a las personas mayores de 16 años para que pudieran participar del proceso de industrialización y democratización que comenzaban a visualizarse. Hoy se le puede leer también en procesos de formación política para actuar en procesos de gestión en las ciudades, por ejemplo, los procesos emprendidos en el proyecto político de Medellín, en el ámbito del presupuesto participativo, o en el fortalecimiento de las Juntas de Acción Comunal.

Actualmente, la educación no formal es toda actividad educativa, organizada y sistemática realizada fuera del marco del ámbito oficial, para facilitar determinadas clases de aprendizaje a subgrupos particulares de la población. Es un proceso que se lee especialmente en el marco de los proyectos educativos y de capacitación a líderes sociales, proceso educativo que se presenta desde discursos y procesos de *educación política, educación para el desarrollo, educación para la paz, educación para la participación, nuevas ciudadanía (de género, juveniles, rurales), formación en valores, democracia y participación, solución de conflictos, formulación de proyectos y planeación del desarrollo, educación para el trabajo y el desarrollo, promoción de la convivencia, y prevención de la violencia*, entre otros. Propuestas que van acompañadas de programas e intervenciones puntuales que buscan contrarrestar, cada vez, aquellas situaciones conflictivas que se presentan en el contexto social colombiano o incentivar, sobre todo, la participación ciudadana en un evento en particular, que los proyectos de gobierno en su momento impulsan o consideran pertinentes. De todas formas, no dejan de ser acciones casi siempre aisladas, que generalmente se interrumpen o modifican con los cambios de gobierno que se dan. Es decir, es una educación dirigida a los adultos, que a nivel internacional va en estrecha relación con los procesos políticos, sociales y económicos que se han ido desarrollando al largo de las últimas décadas.

### 2.2.3 La formación ciudadana en el ámbito de la educación Informal

La educación informal, es entendida como todo conocimiento libre y espontáneamente adquirido proveniente de personas, entidades, medios masivos de comunicación, medios impresos, tradiciones, costumbres, comportamientos sociales y otros no estructurados. En el contexto colombiano, según el Artículo 44º de la Ley 115, se establece, como desde *los medios de comunicación social*, el Gobierno Nacional fomentará los procesos de educación permanente y de difusión de la cultura y, en general, buscará contribuir al mejoramiento de la educación de los colombianos. Un ejemplo de ello son las campañas educativas impulsadas desde la TV nacional a través de programas como el boletín del consumidor o mediante los programas liderados desde las bibliotecas escolares. Podría afirmarse, entonces, como en la educación informal toma importancia la desescolarización en la lectura de las sociedades de la información, es una forma de otorgar valor educativo a otras instancias de la organización social, como son los medios de comunicación masiva y, con ellos, se filtran los intereses del Estado o mejor de las ideologías de quienes ostentan el poder.

La FC se torna como un valor agregado de procesos políticos y de participación ciudadana, los que son nombrados como *pedagogía política o ciudadana, ciudad educadora, participación política en la planeación territorial y del desarrollo, enfoque de derechos, pedagogía de la tolerancia e inteligencia vial*, entre otros. Son proyectos donde los medios de comunicación tienen un papel importante, dado que es a través de ellos como se dinamiza su difusión y promoción; de ahí que sean acciones complementarias de los proyectos políticos vigentes. También pueden entenderse como una manera de impulsar la educación continuada y de promover la difusión artística y cultural, dado que permiten adquirir y acumular conocimientos y habilidades mediante las experiencias diarias y la relación con el medio social cultural. Es un proceso continuo y espontáneo que no se da de manera intencional.

Seguidamente, a modo de síntesis, se ofrece un cuadro donde se visualizan esas sedimentaciones y discursos sobre la formación ciudadana, leídas en el proceso educativo colombiano, específicamente.

**Cuadro 8. La Formación Ciudadana como proceso educativo**

<b>SEDIMENTACIONES DISCURSIVAS DE LA FORMACIÓN CIUDADANA (FC) COMO PROCESO EDUCATIVO</b>		
<b>EDUCACIÓN FORMAL</b>		
<b>Discurso</b>	<b>Sentidos discursivos de la FC (significaciones)</b>	<b>Recursos/ mecanismos de implementación</b>
<b>Instrucción cívica y urbanidad</b>	Ciudadanos cultos que reconocen la legislación colombiana.	Cátedra Educación para la democracia.
<b>Educación Religiosa ética y valores</b>	Ciudadanos virtuosos y respetuosos de la ley.	Área Ética y valores humanos.
<b>Lineamientos curriculares en ciencias sociales</b>	Ciudadanos críticos, reflexivos, con una visión integral de la sociedad.	Área de ciencias sociales para la educación básica y media.
<b>Competencias ciudadanas</b>	Ciudadanos capaces de convivir socialmente y participar en proceso de votación- –saben cómo elegir-.	Estándares básicos en competencias ciudadanas.
<b>Competencias científicas</b>	Ciudadanos con habilidades, capaces de desempeños exitosos en la sociedad.	Estándares en competencias científicas.
<b>Competencias laborales</b>	Ciudadanos competitivos en una sociedad capitalista que no ofrece oportunidad de empleo suficiente.	Cátedra para el emprendimiento.
<b>EDUCACIÓN NO FORMAL</b>		

Discurso	Sentidos discursivos de la FC (significaciones)	Recursos/ mecanismos de implementación
<b>Educación política y formación en valores</b>	Promoción de valores ciudadanos.	Campañas educativas Materiales audiovisuales.
<b>Educación para el desarrollo humano</b>	Las políticas mundiales de mejoramiento en las condiciones de vida social.	Cursos de capacitación desde las organizaciones sociales –ONG-.
<b>Nuevas ciudadanía (de género, juveniles, rurales)</b>	Reconocimiento de la multiculturalidad y diversidad étnica.	Programas a través de los medios de comunicación.
<b>Educación para la democracia, participación ciudadana</b>	Nuevos mecanismos de incentivar la participación ciudadana.	Desarrollo de proyectos barriales. Programas de capacitación a líderes comunales.
<b>Educación para la paz</b>	Apuestas a la formación para la solución de conflictos de violencia y de convivencia ciudadana.  Preparación ciudadana en la formulación de proyectos.	Pactos de convivencia.
<b>Promoción de la convivencia</b>		Programas locales de negociación de conflictos Desarrollo de seminarios.
<b>Prevención de la violencia y la solución de conflictos</b>		talleres y encuentros. Materiales audiovisuales, Cursos de capacitación.
<b>Educación para el trabajo y el desarrollo social</b>		
<b>EDUCACIÓN INFORMAL</b>		
Discurso	Sentidos discursivos de la FC (significaciones)	Recursos/ mecanismos de implementación
<b>Pedagogía política o ciudadana,</b>	Hacer de los ciudadanos personas conocedoras y comprometidas con el	Divulgación a través de Cartillas, conversatorios y

	desarrollo de su localidad.	seminarios.
<b>Inteligencia vial,</b>	Educación para la movilidad y el comportamiento ciudadano.	Programas de capacitación.
<b>Ciudad educadora</b>	Ciudadanos conocedores de su entorno.	Salidas que enseñan ciudad.
<b>Participación política en la planeación territorial y del desarrollo,</b>	Educación en y desde las organizaciones locales barriales, en el compromiso de aportar a las propuestas de gobierno.	Mediante las reuniones sobre Presupuesto participativo.
<b>Enfoque de derechos, pedagogía de la tolerancia,</b>	Ciudadanos conocedores de sus derechos y obligaciones civiles, de las diferencias individuales.	Promoción publicitaria desde los medios de comunicación: TV. Internet.

#### 2.2.4 La formación ciudadana como proceso educativo: una identificación teleológica

La *Formación ciudadana como proceso educativo*, se desarrolla en los ámbitos de la educación formal, no formal e informal y, como se pudo evidenciar, es concebida de múltiples maneras según el contexto educativo y el proyecto en el cual se desarrolla, de acuerdo con el momento histórico en el que se da y las demandas sociales del momento, que generalmente van a tono con las finalidades políticas del gobierno de turno que se tenga. En los últimos años, es concebida de manera intencionada y consciente desde el sistema educativo nacional; sin embargo, no es necesariamente así como funciona, a pesar de varios ejercicios e intentos de cohesionar las diferentes instancias, organizaciones y proyectos emprendidos en la misión de fortalecer la formación ciudadana.

En general y retomando a Sacristán, G. (2005), se puede pensar la FC desde el proceso educativo, teniendo en cuenta, aprovechar las variadas fuentes de información, cultura y estudio que ofrece la sociedad del conocimiento: escritos, imagen, sonido, para salir

de las limitaciones del libro del texto. Considerar la vida cotidiana y los recursos del medio cercano para relacionar la experiencia del sujeto con los aprendizajes escolares sin caer en localismos extremos. Organizar los contenidos en unidades complejas que exijan la coordinación de profesores e, incluso, la docencia en equipo, además de las conexiones interdisciplinarias de contenidos. Estimular y ejercitar variadas formas de expresión en las realizaciones y trabajos de los alumnos, haciendo la enseñanza interesante. Ejercitar virtudes sociales como la tolerancia, la cooperación y ayuda, cultivar hábitos intelectuales como la apertura, fundamentar la opinión, el contraste dialogado de opiniones, empeño en la búsqueda de la verdad, provisionalidad y relatividad del saber que se reconstruye constantemente. Además, las instituciones educativas no son los únicos recintos donde se conecta con la cultura o la información (p. 121). Lo cual no es otra cosa que abrir o pensar la FC en el contexto general del currículo, pero no sólo desde el currículo formal sino, abierto y comprometido con la dinámica sociocultural de las comunidades donde tiene lugar.

La FC lograda a través de un proceso educativo situado, contextualizado y pertinente, puede dar lugar a un ciudadano territorial como señalan Gutiérrez, A. y Pulgarín, R. (2010), entendido como un ciudadano territorial, no sólo al cívico, ni al buen ciudadano: aquél que posee un conjunto de conocimientos y actitudes que le permiten cumplir con los derechos y obligaciones establecidos, y ejercer prácticas que propicien la relación consigo mismo y con el otro. No se trata simplemente del que participa en la política y en los fenómenos sociales, que ama la patria, practica la cortesía, fomenta el conocimiento de la historia, conoce y aplica las reglas de interacción social, otorga importancia al Estado; reconoce y respeta al ser humano, la familia y exalta valores altruistas. No es solamente el virtuoso, creyente en el interés colectivo, en la solidaridad, en el bien de todos, con juicios concretos e innovadores, apostándole a un orden social, público y moral.

Se refiere al ciudadano que se forma (Santos, 1998) dado que no todas las personas son, desde la perspectiva de la FC, realmente ciudadanas, por el hecho de nacer, de ingresar a la sociedad humana, en un determinado contexto, particularmente el democrático, los individuos tienen derechos inalienables y, por tanto, les deben ser provistos (Gutiérrez, A. y

Pulgarín, R, 2010). Nacer y vivir en un momento dado, en un lugar determinado, implica asumir, con los demás individuos, una herencia moral portadora de prerrogativas y de deberes. Prerrogativas como el derecho a una vivienda que le proteja de la lluvia, del calor y del frío; derecho a la alimentación; derecho a la educación; derecho a la salud; derecho al trabajo, a la justicia y a la libertad. Es decir, derecho a una vida, a una existencia digna, en marcos preestablecidos. Ello no hace al individuo ciudadano; le hace un individuo de derechos; le hace parte de una sociedad humana que, si se trata de una sociedad democrática, le debe asegurar su libertad de ser, hacer y pensar; al tiempo, le demanda y requiere el cumplimiento de los deberes que le son propios. Entre la realización plena del individuo y el alcance de la categoría de ciudadano se encuentran las organizaciones, de todo tipo, que estructuran la vida social en la sociedad considerada, en un momento y un lugar determinados. Es a través de la relación con otros de manera organizada, en sus prácticas sociales, así las cosas, que puede adquirirse la categoría de ciudadano territorial ((Gutiérrez, A. y Pulgarín, R, 2010, p. 38).

### **2.2.5 La Conceptualización de la Formación y la Educación**

Se mencionó que para Rousseau la educación tiene un sentido bastante amplio, es el producto de las interacciones entre el conjunto de prácticas (institucionales o extra-institucionales), que se dan entre la sociedad, la naturaleza y el pensamiento, lo cual es equiparable con dos tendencias modernas en educación y se ajusta a lo que se acaba de exponer. Una, que la concibe como el proceso mediante el cual se *forma* a los sujetos (o por lo menos es la que más influye en su formación); y la segunda, según la cual la educación es un conjunto de dispositivos e interacciones en los que el sujeto se reconoce y se relaciona con los demás, un proceso cuyo propósito es, finalmente, la formación del sujeto en todas sus dimensiones, como una preparación para el trabajo y para la vida, y como la “vía de acceso a la cultura”, en una dinámica en que la educación actualiza la cultura y la cultura actualiza la educación.

En consecuencia, la educación no se encuentra agenciada por una institución particular como la escuela; sin embargo es la escuela el escenario que hace inclinar la balanza cuando se habla de educación. De hecho, una de las tipologías que más ha hecho carrera en la actualidad tiene que ver con el lugar que la escuela ocupa en los procesos de aprendizaje y, de esta manera, se habla de *educación formal*, *educación no formal* y *educación informal*.

*La Educación social como socialización*, es entendida como la capacidad del individuo de relacionarse, de interactuar en el entorno del cual es parte; así, la educación social tiene como fin la dinamización y aprehensión de la cultura, creación e introyección de hábitos sociales y desarrollo de comportamientos en el sujeto; desde el desarrollo de las prácticas necesarias para la convivencia y de posibilitar elementos claves para la transformación de las personas y su inserción en un grupo social. Es decir, la educación social orientada a la intervención de los sujetos como parte de un colectivo, con la pretensión de que dicha intervención incida en el contexto social del que hace parte, en aras de transformar las realidades sociales que lleven al logro de una sociedad más justa.

Desde esta mirada, la socialización es vista como el proceso de constitución del individuo como sujeto social, a una época y lugar determinado, como resultado de aprendizajes informales e implícitos y de influencias intencionadas y no intencionadas. En esta perspectiva, es la acción educativa la que procura que las personas, pertenecientes a un grupo social se formen y adquieran las competencias y habilidades sociales necesarias para alcanzar la integración social, para la participación social, para mejorar las relaciones y para generar cambios de actitudes hacia su cultura y otras culturas, para asumir los principios básicos de la convivencia social.

La escuela se redimensiona y en lugar de constituirse sólo en escenario sobre el cual se ha depositado una enorme carga de responsabilidades sociales, es vista como resultado; en una palabra, la sociedad no es el resultado de lo que la escuela pueda hacer, sino que la escuela es el resultado de lo que la sociedad ha hecho de ella. En este concepto amplio de



educación, se incluye también una redimensión de la escuela como institución consciente de ser el resultado de lo que el sistema educativo ha hecho de ella, y que no es por naturaleza lo que debe ser, sino que, en el trasegar por el sistema educativo, en el devenir histórico, como lo plantea Gadamer (1993), el ser humano asume la tarea de irse construyendo de manera interminable, procurando poder llegar a ser lo que en el trayecto, en el camino de la vida va siendo; donde es bien sabido, que los primeros años de la vida son determinantes para formarse en lo esencial, en aquello que se espera que el sujeto en la edad refleje y aplique en su accionar, en su práctica individual y colectiva.

En la reflexión sobre la articulación entre educación y formación ciudadana, se debe apreciar desde la relación con lo político y lo público, tal como lo plantea Vierhauss (2002). En efecto, para este autor, la educación tiene un acento más activo, cuya meta es actuar sobre otro y para otro, mientras que la formación como se desarrolla más adelante, representa el contenido y el resultado de la educación. Justamente, por la estrecha relación que Vierhauss señala entre lo público y lo político, la adjetivación “política” para la educación y para la formación sobra. El carácter político, presente en la tradición alemana desde finales del siglo XVIII, que conocemos como *bildung* trasciende así los márgenes conceptuales y disciplinares: “El concepto de formación lleva consigo un cuño individual, en el que la ocupación intensa con los bienes culturales desarrolla riquezas de diversos valores y de síntesis ordenadas, al mismo tiempo que ella comprende un amplio campo del hacer práctico y de la realidad social” (Vierhaus, 2002).

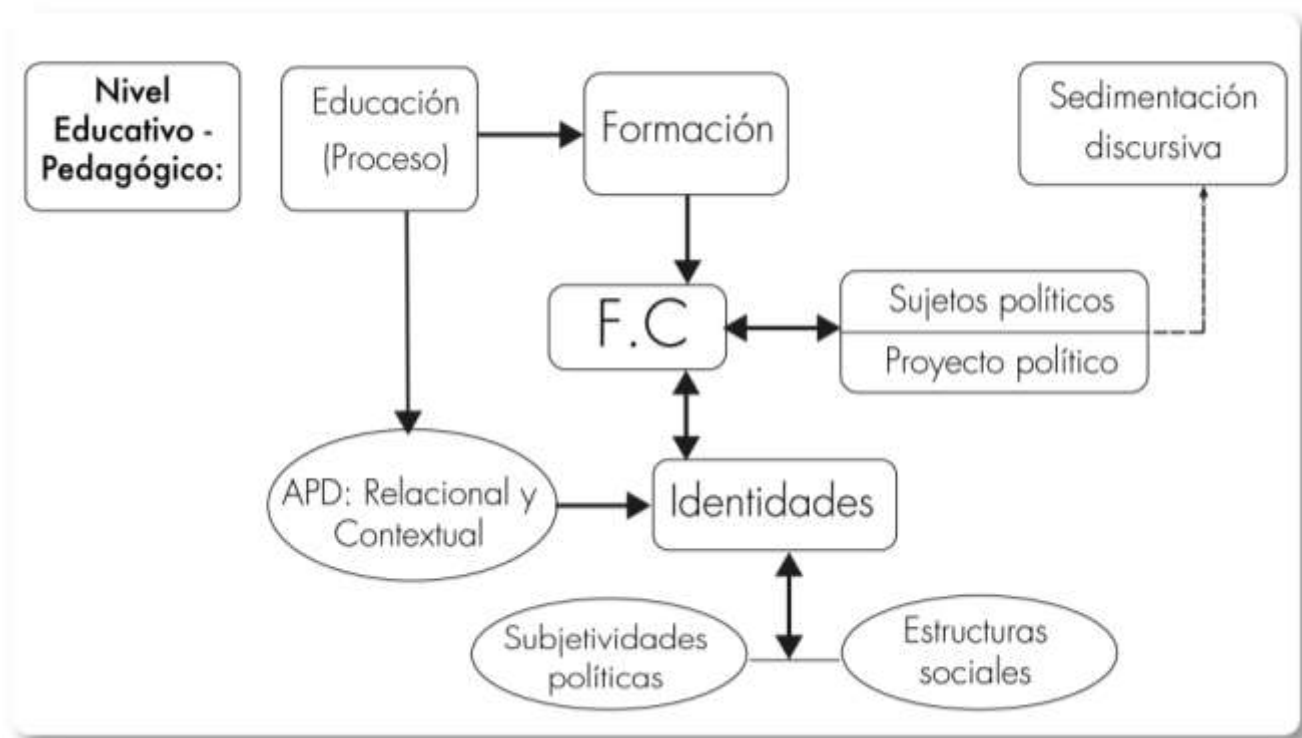
Por formación, en su acepción general y siguiendo a Gadamer, se entiende como “*algo muy estrechamente vinculado al concepto de cultura, y designa en primer lugar el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades humanas del hombre*” (...) Así mismo, este autor retoma a Hegel cuando plantea que “el en sí del hombre como ente natural es parte y producto en el desarrollo social, cultivar sus cualidades es imprescindible para llegar a ser un ser universal. El hombre no es por naturaleza lo que debe ser, por tanto requiere de la formación” (Gadamer, 1993, p. 39).

También, en el sentido hegeliano, en torno a la formación concebida como *bildung* (construcción, configuración), proceso que implica al sujeto en su propia configuración desde su capacidad creadora, recreadora y renovadora de la cultura y los órdenes sociales. La formación así, se concibe, entonces, como un proceso de humanización donde el sujeto es agente, actor, autor, coautor y espectador de la realidad en la que interactúa, vive y pervive, en y sobre la cual debe incidir.

La noción de formación tiene un amplio abanico semántico, no obstante, para nuestro propósito Rudolf Vierhaus es un importante referente. En un brillante rastreo histórico de la palabra *bildung* (traducida al castellano como formación), Vierhaus (2002, p. 8) señala que “un equivalente del concepto alemán de formación no es posible encontrarlo en todo su contenido significativo en otros idiomas, ante todo no es posible rastrear su preponderancia por sobre otros conceptos como “educación” o “enseñanza”. Este autor advierte que desde mediados del siglo XVIII, la palabra formación fue un término en constante uso en lo pedagógico sin que mediara una diferencia clara de este término con el de educación. Tal era la sinonimia de estos dos conceptos que en sus palabras expresa: gracias a la doctrina y la experiencia del patriotismo, es decir, del sentimiento burgués, era educación “política”, formación “política” en conexión con la moralidad y los intereses políticos, y como principio de la unidad de moral y política en la filosofía práctica. En cualquier caso, el término mismo “formación política”, en forma independiente, apareció sólo al finalizar el siglo XVIII (Vierhaus 2002, p. 14).

El esquema conceptual Nro.4 permite visualizar el planteamiento que se está haciendo en el nivel educativo pedagógico, que indica que la problematización de la FC se hace desde la reflexión de la educación y la formación, y no sólo desde la educación como lo hacen muchos analistas de la didáctica de la ciencias sociales y del campo educativo, pues queda incompleta la comprensión, en tanto no alcanza a relacionarlo con el sujeto político y el proyecto político, en otras palabras este planteamiento conceptual comprender la FC como mediación entre las estructuras socio-políticas del territorio y las estructuras subjetivas del ciudadano.

Esquema Conceptual Nro. 4. Problematización del nivel educativo pedagógico



**2.2.6 La intención de formación ciudadana en la escuela: Educación para la Ciudadanía<sup>19</sup>**

La educación ciudadana, contempla, en sentido amplio, un gran abanico de normas o disposiciones legales *intencionadas* que buscan construir identidades políticas y ofrecer referentes normativos universales sobre *el deber ser* de la ciudadanía, en tanto “razón cultivada” que demanda de prácticas específicas con aquel que se está *formando*; está

<sup>19</sup> Este aparte retoma algunos elementos de un artículo publicado colectivamente por los estudiantes de la línea doctoral en formación ciudadana: Benjumea, M, et. al Formación Ciudadana (FC) y Educación para la Ciudadanía (EpC). Aproximaciones conceptuales y mínimos compartidos En: Revista Temas. Bucaramanga, Universidad Santo Tomás, Año 17, Vol. III, Nro. 5.

anclada en un tiempo histórico y en unos contextos culturales y políticos concretos; dado que tradicionalmente cada época deja ver los intereses del poder dominante y la de los que se resisten a ser dominados; los modos de entender y formar al individuo para contribuir a ese orden social.

Desde el saber pedagógico puede plantearse que la Educación para la ciudadanía, EpC, es uno de los saberes que se da en la escuela y de esa manera puede entenderse como una práctica discursiva que ha generado un saber que involucra fuerzas, formas, hechos y prácticas (Zuluaga y Quiceno, 2003). Ésta se puede historizar rastreando en la historia de la educación lo relacionado con la instrucción y la educación cívica, la urbanidad, la educación moral y las ciencias sociales. Es así como la EpC, tiene como principales antecedentes a la instrucción cívica y a la educación cívica. La educación para la ciudadanía pone su acento en *formar* un modelo de ciudadano normativo cuyas características se diluyen entre los mandatos de la Carta Política y la realidad sociocultural. Entre el modelo de ciudadano *instituido* (con un estatus jurídico) y la realidad de los seres humanos que se aparecen unos a otros en el espacio público, hay una distancia (y en ocasiones un abismo) en la que se movilizan identidades complejas del ciudadano *instituyente*, que aunque indeterminado jurídicamente, es a través de quien se reproduce (o no) el orden social.

Los énfasis de la educación ciudadana en la escuela, en este orden de ideas, están puestos de manera general en el sistema educativo, en la escuela y, allí, en el proceso de aprendizaje –el cómo y el para qué, no tanto el qué enseñar–. Es decir, en aprender lo pertinente en materia de ciudadanía; se parte de asumir al ciudadano como individuo que pertenece a una sociedad; se define como la finalidad superior hacer de estos seres humanos ciudadanos responsables, o sea, competentes, cívicos, democráticos, participativos y responsables colectivamente; su fin último son los buenos ciudadanos, ciudadanos clásicos, de corte republicano, sin aludir al contexto plural y diverso en que se forman, ni al proyecto político en que están inmersos y, por tanto, determinando así, en forma

aparentemente inocente, la política pública educativa orientadora del sistema educativo vigente.

En este capítulo se abordaron conceptualizaciones y reflexiones que se han sedimentado e influyen en las significaciones de la FC actualmente, y en la forma cómo se relaciona con la ciudadanía, la educación y el territorio, con lo cual se evidenciaron los desplazamientos de los significantes y los puntos nodales más importantes, pero que dejan ver que el ser de las cosas es discursivo, histórico, no es una irradiación de la mera existencia, sino la construcción simbólica de dicha existencia.

Se pudo problematizar que la apropiación/construcción social de la FC involucra una serie de mediaciones culturales y lingüísticas en la historia y el espacio; no es una derivación de la racionalidad universal, sino que está irremediablemente contaminada por lo irracional, las pasiones y los saberes que no se limitan al conocimiento heredado de la Ilustración, por muy legitimado que éste sea.

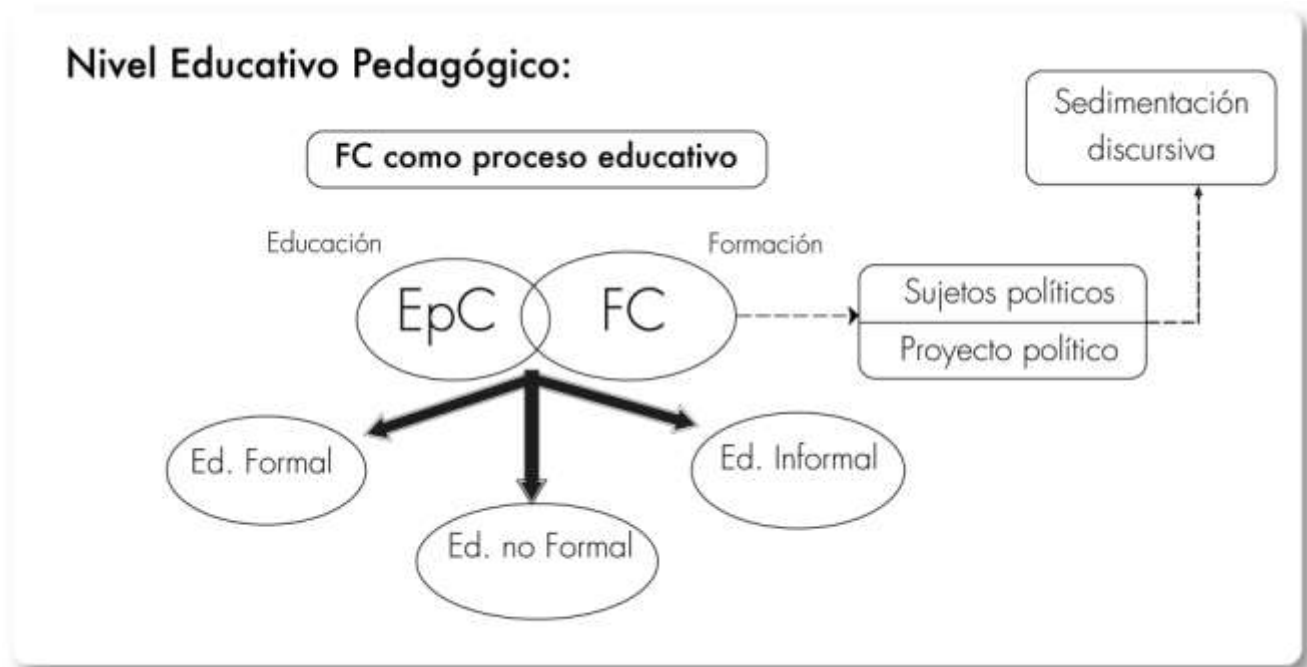
### **2.2.7 La formación ciudadana como componente de la esfera pública**

El discurso que habla de la necesidad de formar ciudadanos, de la importancia de la formación cívica y moral, de educar para la convivencia y la democracia, se ha constituido en un discurso común, y no es infundada la importancia que se le está dando, ya que hay una relación muy estrecha entre lo que es el ciudadano, como producto social, y lo que ha sido su proceso formativo en la educación formal, no formal e informal.

En el siguiente esquema conceptual se visualiza el problema y enfoque analítico que se está tratando de plantear en esta parte del capítulo referida al Nivel Educativo Pedagógico. Así, tal como se planteó, la problematización lleva a las ideas mismas de educación y formación de lo cual se deriva una distinción entre la FC y EpC, que no es absoluta sino que se traslapa, en tanto la EpC tiene la potencia de lograr transformar al sujeto y incidir en la constitución de sus subjetividades políticas, es decir, en ciertas circunstancias la EpC es FC,

pero no siempre. La pregunta y la respuesta sobre esa relación y el traslape propuesto no puede ser referido de manera abstracta, sino en ámbitos concretos de la educación, sea formal, no formal o informal. Con esto, lo que se está diciendo, es que los tres ámbitos educativos aportan sedimentaciones discursivas e ideales formativos a la relación dialéctica del proyecto político que gestiona el territorio y el sujeto político.

Esquema Conceptual Nro.5 Educación para la Ciudadanía (EpC) y Formación Ciudadana (FC)



El esquema permite entender que el *leitmotiv* que la escuela tiene el encargo social de formar los ciudadanos que necesita el país, queda problematizado y relativizado, pues se demuestra que el proceso es mucho más complejo y tiene que ver con la educación como proceso de socialización y como proceso político que tiende a la configuración de una determinada producción territorial, entendida aquí como proyecto político.

La relación que se mencionó entre la formación ciudadana y el ciudadano como producto social, lleva a entender que la formación ciudadana, más que un deber moral, un compendio

de buenas intenciones para que el ser humano se desarrolle o para que sea lo más feliz posible, es un factor sustancial en la configuración de lo público en las sociedades (Magendzo, 2004, p. 29). Se considera que la esfera pública es la esfera ciudadana, por lo cual lo público se constituye de ciudadanos que ejercen; es decir, de ciudadanos que tienen conciencia política. Esto implica una ciudadanía que va mucho más allá del carácter originario que la asocia con lo normativo. Estamos hablando, por tanto, de una ciudadanía que se funda en los imaginarios sociales y se evidencia en las prácticas (lexis y praxis).

Sin embargo, en la sociedad actual, la esfera pública parece vaciada de contenido por lo que el sentido político de la acción de los ciudadanos está en crisis. Esto es verdaderamente preocupante si se comparte con Arendt que la acción política, desarrollada en la esfera pública, es uno de los elementos sustanciales de la condición humana. En la modernidad, dice Arendt, la conducta reemplazó la acción como principal forma de relación humana; los hombres no actúan políticamente sino que meramente se comportan, sin conciencia, frente a los demás. Ella planteó que se estatizó lo público y se dio una tecnificación de lo social que hace previsible el comportamiento humano, por lo cual, el ciudadano ha perdido el carácter emancipatorio y libertario que poseía, ya que si sus acciones son predecibles, disciplinadas y están normalizadas, jamás podría surgir de la esfera pública estatizada, lo nuevo, lo aleatorio, lo contingente. Por el contrario, aquellos ciudadanos que no observen las normas de comportamiento y que no se acojan a la disciplina podrían ser considerados como asociales o anormales (1994).

Se debe analizar entonces qué significa que la formación ciudadana en Colombia se dirija muchas veces a 'que podamos vivir juntos en sociedad, que permita la cohesión social, que permita aprender a participar responsablemente y que se respalde en el respeto de los derechos humanos (MEN, 2004). Más que cuestionar que esos fines sean los que se deben buscar, lo que se debe problematizar es el carácter normativo que tiene este enfoque que promueve el moldeamiento de comportamientos y conductas sin conciencia política. Esta problematización permitiría visualizar que la formación ciudadana que se plantea, en Colombia, está muy lejos de buscar la construcción de lo que Arendt llamó un ciudadano

emancipado y libertario, que recupere el sentido de la acción política, y por supuesto, la conciencia política; y de esta manera, adquiera en todo sentido, la condición humana.

De acuerdo a esta perspectiva de la ciudadanía, los procesos de formación ciudadana deben estar acordes a las realidades sociales actuales (en especial a las locales), en las que los actores sociales se “politizan” de diversas maneras. Ese tal vez ha sido uno de los elementos trascendentales que ha sido pasado por alto, pues muchas de las prácticas de formación ciudadana buscan y “le hablan” al ciudadano ideal que se mencionó antes, proporcionando en los procesos educativos y formativos, discursos abstractos, normativos y formales que no permiten una apropiación y, sobre todo, no redundan en la construcción de una cultura política ciudadana.

Profundizando, la formación ciudadana, entendida como el conjunto de imaginarios y prácticas político educativas que tiene una sociedad, buscando que las personas se apropien de ciertas pautas y estrategias de acción, que les permita participar activamente de lo político, por lo cual la ciudadanía se forma a partir de los aprendizajes que el sujeto realiza en su permanente relación con la realidad, con los diferentes espacios (locales) desde los cuales se vive su cotidianidad que configuran la identidad política.

El debate está abierto y la formación ciudadana se ha convertido en la cuestión social del siglo XX, que según Magendzo

hoy no se podría pensar que la formación ciudadana se refiera con exclusividad o preeminencia a los derechos y responsabilidades civiles y políticas, sin incluir los derechos económicos, sociales y culturales y los derechos de la solidaridad, así como los derechos ambientales y los colectivos, que trascienden los derechos individuales... la formación ciudadana debe necesariamente y de manera fundamental, reconocer que el sujeto se constituye en lo social, se asienta en una relación mutua con lo social, que accede a ésta desde su cotidianidad, con una mirada y una acción igualmente ligada con la sociedad,



con la sociedad local-comunal y nacional, así como con la sociedad global (2004, p. 28).

Desde un enfoque pedagógico y político crítico, la formación ciudadana debería articular lo teórico y la práctica y lo ideal a lo real, y permitiría que el aprendizaje sea significativo en la medida que se articule con lo cercano, con lo propio, con lo cotidiano, con lo conocido, es decir, con lo local. Desde esta perspectiva, la educación tendría que dejar de ser la vía para la afirmación y reproducción del orden social y, en cambio, ser una posibilidad para conocer y explicar la realidad desde los propios sujetos, así como para proponer acciones que contribuyan en la transformación de problemas y dificultades, que remuevan estructuras de injusticia e inequidad.

Se comprende que es posible en ese ámbito de la educación, formar en actitudes, valores y habilidades políticas ciudadanas, y acorde con la idea que formar en ciudadanía introduciendo la valoración del territorio local, corresponde a fortalecer las capacidades interpretativas de los sujetos, de manera que, retomando a Habermas, comprendan el sentido de los hechos, aclaren el propio mundo, la pertinencia de las tradiciones, las leyes, las instituciones, esto es, de lo normativo; puede decirse que así, el ciudadano obtiene una verdadera conciencia para hacer las críticas pertinentes al sistema político y a la cultura política hegemónica. Así, los procesos de formación ciudadana, se deberían concebir como formación de la conciencia emancipatoria; forman un ser humano autónomo que trabaja cooperativamente para alcanzar libertad, mejorar la calidad de vida y construir una noción de vida buena. Eso debe garantizar la autonomía y la igualdad de los ciudadanos.

### CAPÍTULO 3

#### EL ANÁLISIS DE LA FORMACIÓN CIUDADANA Y SU RELACIÓN CON EL PROYECTO POLÍTICO DEL TERRITORIO

En este capítulo se retoma la problematización de las categorías básicas de la investigación, como son la formación ciudadana, el proyecto político y el territorio, para sugerir las pistas analíticas para su comprensión, desde la perspectiva del APD.

Esta propuesta trata de involucrar un cuerpo conceptual relacional, pragmático, abierto y sobredeterminado, en la medida en que cada concepto depende de su relación con los otros conceptos entretelados para el análisis e interpretación de un objeto; cada cuerpo conceptual, además, está condicionado también, por sus relaciones con otros cuerpos, teorías, metodologías y corrientes de pensamiento. Así, los conceptos son vistos como herramientas de intelección más que como teorías acabadas que describen el mundo “tal como es” (esencialismo). Mejor, los conceptos se definen por el uso (Wittgenstein, 1988) al que son sometidos en el análisis e interpretación de un *corpus* y no poseen una definición última o esencial. El cuerpo teórico involucra una sistematicidad nunca completable, sino susceptible de incorporar nuevas herramientas dependiendo de las preguntas del investigador, su referente empírico y el *corpus* a ser analizado.

Bourdieu planteó que una de las marcas de pensar genuinamente nueva, es decir, generativa, es su capacidad no sólo de trascender el contexto intelectual y el terreno empírico circunscriptos en su enunciado inicial, dando pie a proposiciones novedosas, sino también la de pensarse a sí misma. Por eso trabajó una sociología reflexiva que busca realizar la diseminación de armas de defensa contra la dominación simbólica (Bourdieu,

2005, p. 19). Esta tesis pretende acercarse a ese sentido epistemológico, al tratar de comprender la significación de la FC en la construcción social de los territorios.

Lo primero es reconocer que la FC es un discurso político por lo que su análisis se enfoca hacia las decisiones sobre la inclusión y la exclusión como sistema de significaciones, por lo que se deben analizar sus posicionamientos ontológicos, políticos, epistémicos y éticos. Al respecto, el ser de la FC es discursivo, histórico, no es una irradiación de la mera existencia, sino la construcción simbólica de dicha existencia cuando los sujetos políticos se apropian significativamente de ella. A esto alude la distinción óntico-ontológica heideggeriana entre existencia y ser (Heidegger, 1951, pp. 24-27). Laclau asume esta distinción al criticar la “confusión elemental entre el ser (esse) de un objeto, que es histórico y cambiante, y la entidad (ens) de tal objeto, que no lo es”. En nuestro intercambio con el mundo los objetos nunca nos son dados como entidades meramente existenciales, sino siempre dentro de articulaciones discursivas” (Laclau, 1993, pp. 117, 118; y Derrida, 1988, pp. 10, 23-27), que son las del proyecto político.

La identificación del sujeto con la FC no se deriva de un acto contemplativo, sino de una construcción significativa, por lo que todo conocimiento implica una perspectiva (Foucault, 1979) y no una reproducción isomórfica de una objetualidad preexistente a dicha apropiación. Parafraseando al filósofo estadounidense Rorty, no hay naturaleza intrínseca de lo real, sino que lo real aparecerá de modo diferente dependiendo de los lenguajes con los que se le describa y no hay un principio universal a priori que permita decidir cuál de las descripciones está encima de las otras (Rorty, 1991). Por ejemplo, la materialidad de una piedra existe, pero el que esa materialidad sea construida como un objeto de lujo y ostentación, como un proyectil en contra de un agresor, como un obstáculo en el camino, es una construcción significativa/social y no depende, ni mucho menos se deriva, de la pura existencia (Buenfil, 2003).

La identificación del discurso de FC y el proyecto político implica decisiones sobre aquello que se delimita, es decir, las distinciones que se trazan para definir fronteras entre lo

deseable y lo excluible, lo normativo y lo instituyente, en una comunidad particular (Laclau, 2000).

En la FC los ideales formativos involucran una dimensión sobre la normativa existente/constituida y las valoraciones emergentes/constituyentes. Al respecto, Laclau hace hincapié en la distinción óntico-ontológica para tematizar el carácter universal vacío de la ética, frente a los contenidos particulares de las normativas (óntico), y señala dos conclusiones en torno al carácter constitutivo de la decisión: primera, sólo aquello de la decisión que no está predeterminado por una normativa es ético, y segunda, toda normativa es la sedimentación de un momento ético (decisión) previo (Laclau, 2000, p. 81). Por supuesto que uno de los retos analíticos para la investigación sobre FC es su consideración como una ética y como una normativa, en la que los sujetos se encuentran ante sus propias subjetividades y las normativas del proyecto político. Esa es la posible disyuntiva ontica del sujeto.

### **3.1 Lógicas de intelección**

Esta perspectiva de investigación de la formación ciudadana requiere de ciertas lógicas de intelección que se ubican en los intersticios de las relaciones causales heredadas e intenta situarse en los márgenes de lo interior y lo exterior del sujeto, la inclusión y la exclusión que configuran lo político, y la delimitación de márgenes móviles, porosos y opacos. Por ello, se necesitan estrategias de pensamiento, de reflexión, para capturar en el lenguaje lo que escapa a la fijación definitiva y se caracteriza por el fluir de las significaciones, su mutua contaminación y sus transformaciones, como una forma de comprender las subjetividades y así la FC. En este intento se recurre, sobre todo a la lógica de encontrar y comprender la tensión irresoluble de la FC, que pone en juego el conflicto, sus resultantes, como posibilidad instituyente para el sujeto y el proyecto político; a diferencia de la figura del justo medio aristotélico (que resuelve y erradica la tensión, o la de la síntesis dialéctica en la que una lógica fundante y autodesplegable absorbe y explica el movimiento),

aquí se busca el antagonismo, la tensión y los vínculos que fundan la relación del sujeto y la FC con el proyecto político y el territorio.

Para lograr esta forma de comprensión, se usó el concepto de **sobredeterminación**, incompatible con toda idea de “determinación en última instancia” (Laclau y Mouffe, 1987), de causalidad dura y fija, y en cambio opera como una estrategia que permite pensar en una cierta “causalidad” móvil e impura, abierta a la interpretación infinita (Buenfil, 2000). Esto implica los siguientes rasgos: por una parte, al tiempo que captura parcialmente trazos de la génesis de un proceso, reconoce que éstos proceden de otros ámbitos distintos al del proceso en cuestión, por lo cual siempre estamos ante la presencia de unas identidades en otras (son entonces identidades “contaminadas” sin remedio); por otra, al momento que busca las fuerzas que irrumpen (Foucault, 1982) en el proceso de gestación un sistema de significación, tal como el proyecto político y la FC, reconoce que en su emergencia, más que buscar una esencia, nos enfrentamos a la fusión o encadenamiento ineludible de contingencias. Éstas dislocan un orden previo; son condición necesaria, aunque no suficiente, para la formación de un orden distinto, y son impredecibles (Laclau, 1993). Así, aunque es una estrategia que depende del contexto, nunca puede apresarlo en su totalidad (Derrida, 1982).

Por su parte, la hegemonía es una configuración discursiva (Laclau, 2010) al igual que el proyecto político y la FC, pero que sirve para su significación. Éstas se caracterizan por ser inestables, incompletas, abiertas. Se puede entender como acción que busca articular sujetos en torno a un proyecto, asumiendo su dirección intelectual y moral (Gramsci, 1975); es decir, la acción para generar la identidad del proyecto político. La hegemonía se reproduce mediante prácticas discursivas hegemónicas, que tienen la pretensión de configurar las subjetividades políticas. Así, el proyecto político es la hegemonía sobre el territorio y la formación ciudadana es la práctica hegemónica.

Como práctica hegemónica de los proyectos políticos, la FC es una acción hegemónica, constituida en primer lugar porque su ideal formativo es tomado del proyecto

político que la contextualiza, entendiendo que el ideal formativo es el fin último (teleología) que le da sentido político y pedagógico, a las prácticas educativas. Al contrario, la FC no es una acción hegemónica cuando su ideal formativo no reproduce el proyecto político.

La formación ciudadana se desarrolla por medio de *operaciones* específicas que tienen como condición el estar enmarcadas en redes significativas socialmente compartidas por su inserción en el proyecto político, por lo cual no pueden ser pensadas al margen del proyecto político que gestiona el territorio. Las operaciones de la FC, casi siempre educativas, pretenden modificaciones de las subjetividades políticas por dispositivos de antagonismo, articulación, equivalencia, diferencia, interpelación, constitución, persuasión, adhesión, argumentación, etcétera. Proyecto político y FC, en esta perspectiva, son dos dimensiones de un mismo proceso que configuran un orden dado y construyen identidades políticas.

Si se entiende lo político como un orden abierto y precario relativamente estable de identidades que configura un orden simbólico, los puntos nodales son significantes que parecen totalizar un campo donde las identidades políticas parecen fijas. La interpelación es el acto mediante el cual se nombra a un sujeto, es decir, es la operación discursiva mediante el cual se propone un modelo de identificación a los agentes sociales a los cuales se pretende invitar a constituirse en sujetos de un discurso (Buenfil, 1997, p. 31). La desarticulación de un orden es la penetración de negatividad (contingencia) que es vivida como el momento de crisis e involucra una relación que construye a los sujetos como polos de antagonismo, con lo cual se establecen relaciones de diferencia que son condición para la construcción de fronteras políticas y equivalencias que identifican a los participantes de un mismo proyecto y al que no lo es; es decir, el que bloquea la identidad del proyecto político (Buenfil, 1997, p. 31). Por eso, el análisis de la formación ciudadana requiere de significar la enunciación y argumentación del sujeto frente al proyecto político.

La rearticulación de un orden que restaura el caos producido por el anterior, corresponde al espacio de la utopía, porque instaura una ilusión de plenitud que compensa la

situación de crisis previa. Construye un horizonte de totalización que se presenta como definitivo, momento de la emergencia de mitos, leyendas y discursos místicos. Conlleva la emergencia de nuevos modelos de identificación y una nueva relación entre elementos (viejos y nuevos) que modifica las identidades previas de dichos elementos (Buenfil, 1997, p. 31).

Así, sobredeterminación y causalidad se entienden en la lógica que rige los momentos de estabilidad, desarticulación y rearticulación de un orden social. Con esto se logra una crítica a la noción de identidad plena y reconoce la multiplicidad. Por su parte la **condensación** es el punto que representa múltiples significados, implica el reenvío simbólico y la pluralidad en la que especificidad de sus elementos no se elimina en la fusión (poseen su propia coherencia) (Buenfil, 1997, p. 31). El desplazamiento alude a la circulación de un significado a través de diversos significantes y al re-envío de carga de energía de un objeto a otro. Por eso, desplazamiento y condensación son dos nociones que aluden a operaciones que se implican. No hay condensación sin desplazamiento, no hay desplazamiento que no implique condensación.

Uno de los conceptos del APD que permiten construir la analítica y la significación de la FC, es que ésta se caracteriza por la *sobredeterminación* en procesos, posiciones y tendencias, con lo cual se *alude simultáneamente al desplazamiento de los sentidos, lógicas y estrategias que caracterizan a dichos procesos, posiciones y tendencias y a la condensación de éstos en momentos o unidades en las que fusionan* (Buenfil, 2006, p. 49), esto es en estructuras sociales y subjetivas.

Vale decir que la *sobredeterminación* de la FC no es una fijación definitiva del sentido sino al contrario el reconocimiento de su multiplicidad, a veces polivalente, a veces ambiguo, pero que permite visualizar los movimientos de inclusión y exclusión, por lo cual con la característica de la *sobredeterminación* se permite dar cuenta de la multiplicidad de articulaciones posibles de un mismo discurso en el tiempo y el espacio. Este re-conocimiento permite identificar la dinámica incesante del uso de la noción FC, desde lo histórico, lo

epistemológico y lo educativo, lo cual es una forma de comprender conceptualmente el conocimiento generado, pero sobre todo, es una forma de generar conocimiento sobre la propia FC en vías de cimentar un proyecto epistemológico y educativo.

En la perspectiva ontológica y epistemológica, se parte de tres principios: el ser y el conocimiento son históricos, espaciales y discursivos. Esos principios se podrían sustentar en posiciones tan diversas como las de Nietzsche y Foucault, quienes rescatan la idea de la historia como proceso que se marca por las rupturas generadas por la tensión entre lo necesario y lo contingente; con el aporte de Milton Santos que plantea al espacio como una la indisolubilidad entre objetos y acciones; igual con Bourdieu que ubica al sujeto como constituyente y constitutivo de las estructuras sociales; Gramsci, Laclau y Mouffe incorporan una lógica de lo político como constitutivo de lo social, y Arendt agrega que sólo en lo acción política está lo humano. Al mismo tiempo que De Saussure, Wittgenstein y Derrida, encuentran en lo relacional y en la significación del lenguaje la clave del ser social.

En ese marco se puede señalar la relación del APD con lo histórico y lo espacial. La historia como proceso y el espacio como sistema, son entendidos como resultados de la tensión entre necesidad y contingencia. No hay pues, aquí cabida para pensar espacio y tiempo de manera teleológica, determinista o evolucionista.

El tiempo es entendido como narrativa y como discontinuidad, es decir, cómo relato que siempre tiene huellas de quién lo enuncia, en el sentido de las condiciones culturales, sociales, políticas que le permiten enunciarlo de esa manera y del marco enunciativo (por qué - a quién). El espacio, por su parte, es mucho más que su sustrato empírico, pues es formación socio-espacial en permanente reconstrucción por su uso y se entiende que es un conjunto indisoluble de sistema de objetos y sistema de acciones (Santos, 1999). Así, tanto tiempo como espacio no sólo son inseparables sino que su existencia, como experiencia y como objetos de conocimiento, es discursiva, es constituyente y constitutiva. El APD no niega su empiricidad, su positividad, sino que comprende su significación y asume la crítica a



toda noción de objetividad histórica y espacial, es decir, a la creencia que el tiempo y el espacio extra-subjetivos y que existen por fuera de la experiencia del sujeto.

Esa perspectiva del ser soporta la idea que aquí se tiene de discurso como configuración significativa de elementos lingüísticos y extralingüísticos. Desde esa perspectiva, tiempo y espacio también son discurso, dado que, más allá de su positividad, son socialmente construidos, con lo cual, finalmente, discurso, tiempo y espacio son condiciones de inteligibilidad para la FC. Esos principios ontológicos y epistemológicos implican que la inteligibilidad del discurso de la FC se logre e la medida que se identifique y verifique su carácter relacional (diferencial, oposicional), abierto (con fisuras, incompleto) y precario (temporal, espacial, susceptible a ser trastocado). El discurso en tanto que significación se caracteriza por ser diferencial, inestable y abierto.

Es diferencial porque ni el discurso como totalidad ni sus elementos discretos, tienen una significación intrínseca o inmanente: no son positivities sino que adquieren sentido por el lugar que ocupan dentro de las cadenas o sistemas discursivos más amplios, debido a las relaciones que se establecen con otros discursos o con otros elementos (signos) dentro de un mismo discurso. Los conceptos que constituyen los significados son puramente diferenciales, definidos no positivamente por su contenido, sino negativamente por sus relaciones con los demás términos del sistema. Su característica más exacta consiste en ser lo que los demás no son.

El carácter relacional del discurso no debe ser confundido con la idea de epifenómeno que también implica una relación entre elementos. En el segundo caso, se presupondría una positividad fija (esencia) de la cual se derivaría el epifenómeno como una consecuencia. Por el contrario, en una relación diferencial, no hay positivities fijas ni derivaciones sino que la constitución de las identidades se da en y por la relación.

Por ser relacional y diferencial, el discurso es inestable en la medida en que el significado no se fija de una vez para siempre, sino que se establece temporalmente en función del sistema discursivo dentro del cual ocupe un lugar.

Las totalidades no son autocontenidas ni cerradas, siempre están expuestas a la irrupción de elementos externos que desarticulan el orden precariamente fijado, impidiendo una constitución acabada y produciendo alteraciones en los significados.

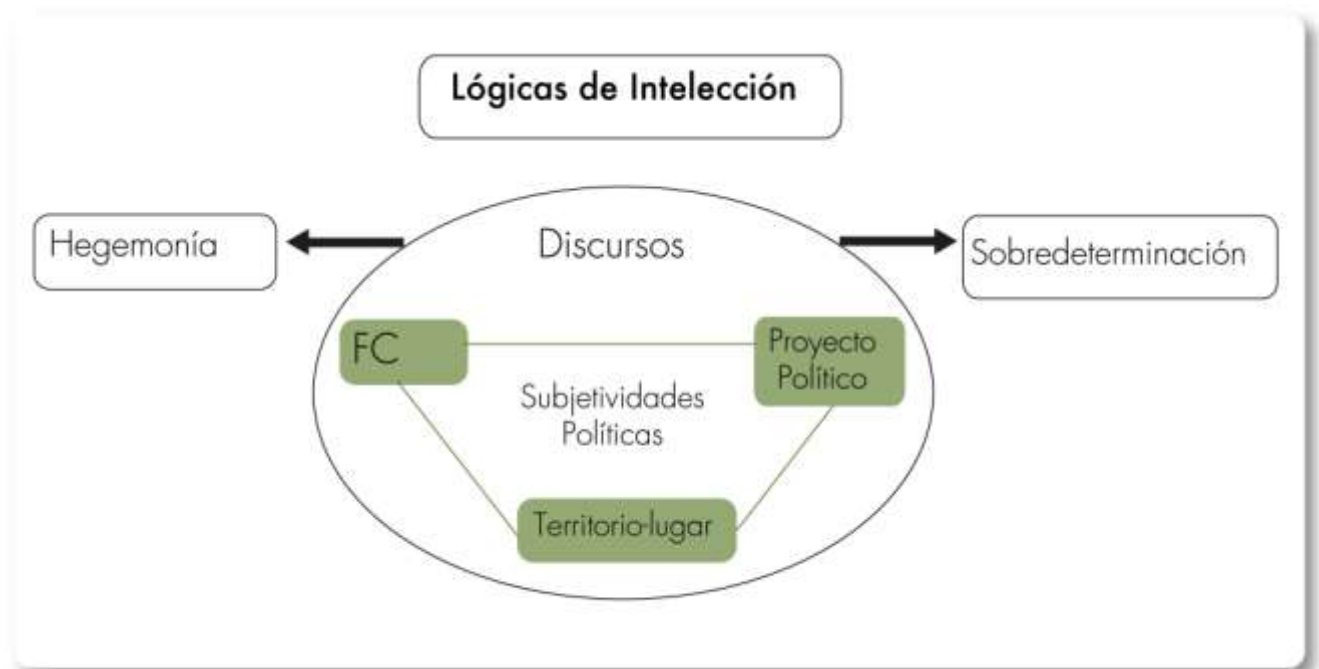
El siguiente esquema permite visualizar el planteamiento que se está argumentando. Puede verse que la comprensión de la FC se logra en su relación con el proyecto político y con el territorio, incluso en su acepción de lugar, tal como se muestra más adelante. Todos estos elementos se hacen inteligibles en tanto se lean como configuraciones discursivas, lo cual es lo que permite ver en el centro, como lo que emerge de esos relacionamientos, las subjetividades políticas, que podría decirse son la expresión de la FC. En el esquema se trata de señalar que esa relación que permite la comprensión y la emergencia del sujeto político requiere de estrategias de comprensión que siguiendo el APD se entienden como lógicas de intelección, para lo cual se han privilegiado dos: la hegemonía y la sobreterminación, que son construcciones conceptuales, que aluden a procesos sociales de la relación del proyecto político y el ciudadano. Lo que se plantea, es que el rastreo de los procesos de constitución de la hegemonía y los movimientos de sobreterminación (mediante la argumentación y los lugares de enunciación que se mencionaron antes) son los que nos permiten configurar esas relaciones que se muestran en el esquema como una configuración discursiva.

Finalmente, el discurso, en la medida en que es constitutivo de lo social, es el terreno de constitución de los sujetos, es el lugar desde el cual se proponen modelos de identificación, es la constelación de significaciones compartidas que organizan las identidades sociales.

La problematización de la FC y su relación con el proyecto político mediante el APD, se logra identificando en las acciones (políticas públicas, programas, currículos, etc.) cómo se proponen modelos de identificación que interpelan y construyen las subjetividades políticas que logran la identificación con el proyecto del territorio. Más allá del soporte

material de esas interpelaciones, es decir, de la política o del proceso educativo y sus materialidades (textos, edificios, instancias, autoridades, etcétera).

Esquema Conceptual Nro. 6. Lógicas de Intelección



Desde esa perspectiva, las técnicas de análisis documental y para la interacción con los actores (entrevistas, talleres, cuestionarios, etc.), buscó comprender las estrategias de interpelación y que acercan a la FC y el proyecto político.

### 3.2 La formación ciudadana como proceso pedagógico-político

La FC tiene una tensión inherente a partir de dos orientaciones. Una de ellas la relaciona, justamente, con los procesos de educación institucionalizada que deben darse no sólo, pero sí preferentemente en la institución escolar y más concretamente en los niveles básicos, en los cuales se asume a la formación como el resultado de la instrucción, la

educación y el desarrollo en la institución escolar, para un contexto específico como el latinoamericano que, aunque demanda ir más allá de los moldes del republicanismo, el comunitarismo o el liberalismo, plantea en cualquier caso la necesidad de un modelo que hay que alcanzar y que no todos alcanzarán (Santos, 1998), un modelo al que, puedan confluír finalmente el ejercicio de la ciudadanía como práctica individual, social y colectiva. En esta orientación, el énfasis está puesto en el *proyecto político democrático*, en el que por definición cabría la contingencia de la crítica frente al proyecto político imperante.

En la otra orientación el acento está puesto en el *resultado*. Esta no encuentra su expresión en la educación escolar sino precisamente en el discurso de la formación en cuanto tal, ya no sólo desde el discurso pedagógico, sino desde la filosofía (fenomenología), la sociología (Bourdieu) y la ciencia política. Hablar de formación es hablar de una ética del reconocimiento, que se ofrece mediante el lenguaje, el trabajo y la interacción; éste es un despliegue que se puede ver como sucesión y simultaneidad de momentos y que puede designar como constitución del sujeto (Vargas, 2007, p. 24). Para la especificidad de la FC dicha constitución del sujeto no es otra que su constitución como sujeto político.

En este orden de ideas, la formación ciudadana es el proceso de formación de la subjetividad política, es la creación de condiciones de posibilidad para que el ciudadano (re)construya el proyecto político que desde luego trasciende a la institución escolar. En otras palabras, la FC es el proceso de constitución del ciudadano bajo ciertos ideales dados por el proyecto político. Se entiende entonces que la FC es auto-reconocimiento, no de manera individual sino en la interdependencia con los demás. Hay pues una mutua interdependencia en cuyo campo se forma la subjetividad política. Se establece así la correlación sujeto político (ciudadano) y proyecto político, en la cual hay una relación dialéctica en la que el ciudadano forma el proyecto político y el proyecto político forma al ciudadano.

Es necesario resaltar que no hay discurso de FC sin sujeto político, es decir, en el discurso de la formación ciudadana el ciudadano no es prescindible y, por eso, la pregunta ¿qué ciudadano se está formando?, es trascendental. En la FC están presentes y en tensión

unos ideales subjetivos de ciudadanía, por lo tanto, en la interacción y en el juego de las subjetividades hay una disposición presente que lleva a que los otros sean como nosotros, es decir, hay una intención, a veces velada, a veces explícita de que se trata tanto de normalizar como homogeneizar a ciudadanos mediante igualación de un discurso.

Pierre Bourdieu aporta a configurar la coherencia del discurso de la FC porque permite vincular la formación como constitución del sentido, subjetivamente experimentado, con procesos de reproducción simbólica que acontecen en la sociedad y que posibilitan, en unos casos o determinan en otros, al sujeto y al ciudadano. Esta perspectiva sociológica permite analizar los efectos de la producción de la subjetividad política: el sujeto –como ciudadano– no es un sí, en sí, es en cambio, un lugar de expresión de la época y de las estructuras sociales, podríamos agregar, del territorio. Es decir, permite llevar a cabo la comprensión de las agencias, dispositivos y mecanismos de producción de subjetividad.

Para la comprensión de la formación en la perspectiva mencionada, se debe relacionar con el campo intelectual, ya que éste no sólo se refiere a los procesos de formación del sujeto sino también a los procesos de formación de la cultura, entendida ésta en su referencia a los sistemas de control simbólico, dentro de las comunidades de discurso. Al respecto, es posible precisar que la formación es un enlace entre el sujeto y la sociedad, y la FC es el enlace específico entre el ciudadano y el proyecto político. La FC, desde la perspectiva sociológica, permite superar la ilusión del ciudadano, como individuo que se forma a sí mismo, pero tampoco cae en la idea de que todo es social. Así la formación ciudadana es un elemento estructural de la correlación: estructuras subjetivas -estructuras sociales.

De hecho, desde la perspectiva de Hannah Arendt, más que a un carácter social, la formación ciudadana atiende precisamente, a un carácter político por cuanto fluye en el “entre nos” en el que toman parte las paradojas de unir y separar a los seres humanos y de hacerlos conscientes de su igualdad y de su singularidad; más que el logro de un resultado orientado por un perfil, la formación ciudadana es un proceso permanente de aprendizaje

que no está agenciado ni determinado por una institución particular, sino que está conformado por una trama de aprendizajes que se dan en todos los *espacios de aparición* (dentro de los que se incluye a la institución escolar), y que escapan a procesos de objetivación tal y como lo pretenden las denominadas competencias ciudadanas.

Por ello, en lugar de la orientación hacia un *imago*, la formación ciudadana es un proceso en el que no es dable concebir al ser humano en singular como trata de definirlo la filosofía. Aunque suena contradictorio, la formación ciudadana no se dirige a *formar* a un determinado ciudadano a imagen y semejanza de la Constitución o del orden social o de una mezcla de ambos, a través de estrategias institucionalizadas, su objeto más bien son los procesos a través de los cuales el *zoon politikon* se forma en espacios compartidos con los otros *zoon politikon* o animales de ciudad. A través de los diferentes espacios de aparición (dentro de los cuales una vez más se incluye a la escuela), los ciudadanos construyen *mores* que no se asumen como encarnados en un modelo que representa un estadio final republicano, liberal o comunitarista que hay que alcanzar, sino que se hallan en una vasta gama de experiencias, de formas de ver (y devolver a ver) los hechos y los acontecimientos de la *polis* y aun en modelos de personas que a nivel local o global, en el pasado o en el presente exhiben o han exhibido de una manera ejemplar dichos *mores*.

En tanto que la educación para la ciudadanía se desarrolla en el marco de contenidos y actividades en las que se evidencian las relaciones asimétricas entre profesores y estudiantes, por ejemplo, la formación ciudadana parte del principio de *ísegoría* o igualdad de los ciudadanos en los espacios de aparición, con lo cual se deja abierta la puerta para oponerse a determinadas leyes o para protestar por ciertas medidas. El carácter eminentemente político de la FC limita al aula como espacio de aparición, a menos que los participantes tuvieran la libertad de entrar y salir, y si sus relaciones son simétricas en el sentido de que se considera igualmente valiosa y enriquecedora la opinión de cada uno, lo cual constituye, ni más ni menos que la esencia de la política (Elliot, 2000).

### 3.3 Proyecto político y Ciudadanía

Teóricamente se entiende que la ciudadanía es, en primer lugar, el estatus que tiene un individuo para pertenecer a una comunidad política con plenitud de derechos, tal como lo entendía Hannah Arendt cuando planteaba que la ciudadanía es el “derecho a tener derechos” (1994, p. 378). Con esta famosa expresión se alude simplemente a que la ciudadanía, en la modernidad, “surgió como mecanismo de obviar las diferencias, de enfatizar la universalidad del hombre y sus derechos” (Ochman, 2006, p. 11), lo cual lleva a entender que la ciudadanía necesita, como condición de posibilidad, el reconocimiento de la inclusión política que convierta al individuo en sujeto de derecho.

Esta representación de la ciudadanía como un estatus permite identificar, por tanto, que la ciudadanía es una forma de identidad sociopolítica (Heater, 2007, p. 11), ya que este estatus como cualquier otro, sólo tiene sentido sociopolítico si es visto como una relación, que por un lado implica el reconocimiento por parte del otro, en el caso de la ciudadanía por parte del Estado, que reconoce unos derechos y, por otro, del individuo que adquiere ciertas obligaciones y deberes con el Estado. Hay pues, una primera dimensión para la existencia de la ciudadanía que tiene que ver con el estatus que legaliza la pertenencia a una comunidad política; pero hay una segunda dimensión que trasciende la ciudadanía como condición jurídica y permite la reflexión que nos interesa aquí, que podría situarse en el campo de intersección entre lo que clásicamente se ha entendido por lo político, lo social y lo cultural, visto desde la perspectiva de la educación.

Esta segunda dimensión de la ciudadanía es la que la relaciona con las prácticas y con los discursos que tienen los ciudadanos en relación con la democracia. Es decir, la ciudadanía como *lexis* y como *praxis* en la esfera pública, que es la esfera de los ciudadanos. Para Hanna Arendt (1997), la política es el espacio de relación de la acción, pero en la medida que esta acción es política, o sea, cuando va acompañada con discurso y palabra (*lexis*), y con *praxis* (práctica con intención). La política es lo que le da sentido al mundo puesto que “la condición indispensable de la política es la irreductible pluralidad que

queda expresada en el hecho de que somos alguien y no algo” (p. 15). La política y la ciudadanía, no es pues, una condición natural sino una construcción que permite realmente alcanzar la condición humana.

Es necesario reconocer que sobre la política hay muchos prejuicios que ponen en riesgo la existencia misma de la política (Arendt, 1997, p. 41). Aquellos pueden terminar por vaciar de sentido lo político como algo sin utilidad y meramente administrativo-burocrático, que llevan a pensar el destino del mundo como algo inexorable, por fuera del resorte de lo humano, lo cual termina situando la transformación social en la utopía. Por el contrario, “si entendemos por político un ámbito del mundo en que los hombres son primariamente activos y dan a los asuntos humanos una durabilidad que de otro modo no tendrían, entonces la esperanza no es en absoluto utópica” (1997, p. 42). Es en este punto donde Arendt permite entender que la democracia no brinda, automáticamente, un espacio para la política y que ésta se debe dotar de sentido para que posibilite la política con la presencia de una verdadera esfera pública y de esta manera llevar la reflexión de la política al campo de la formación ciudadana.

Ahora bien, los anteriores planteamientos teóricos toman especial importancia para comprender la realidad latinoamericana actual, donde se ha logrado la consolidación formal de las democracias pero aún falta mucho por mejorar en justicia social, eficacia gubernamental e inclusión política, lo que ha generado gran insatisfacción de la ciudadanía. Es decir, se ha conquistado la primera dimensión de la ciudadanía, la ciudadanía como estatus. La segunda dimensión se está configurando en medio de una disputa por el sentido y significado que ésta debe tener, lo cual se da en el campo de los proyectos políticos particulares; entendiendo por proyecto político “construcciones simbólicas que mantienen relaciones cruciales con el campo de la política y con culturas políticas particulares. Los actores que formulan y difunden los proyectos políticos expresan, por un lado, un aprendizaje normativo e impulsan nuevos principios culturales y, por otro, con frecuencia reproducen también, especialmente en sus prácticas concretas, peculiares combinaciones de culturas



políticas que muestran la coexistencia y la tensión entre los nuevos y viejos principios culturales” (Dagnino, 2006, p. 32).

Al respecto, Evelina Dagnino plantea que los actuales proyectos políticos de América Latina se materializan en un sinnúmero de planes, programas y proyectos que se están desarrollando y que son experiencias sustentadas, legitimadas y desarrolladas como procesos de innovación democrática, ampliación del campo de la política y construcción de la ciudadanía, que son experiencias que están resignificando la idea misma de democracia (2006, p. 15) porque hay “una gran disputa de proyectos políticos que, usando los mismos conceptos y apelando a discursos parecidos, son de hecho completamente distintos”. Ella se refiere, por un lado, al proyecto democrático-participativo, y por otro, al proyecto neoliberal de privatización de amplias área de las políticas públicas que se acompaña de un discurso participacionista y de revaloración simbólica de la sociedad civil, entendida como tercer sector (Dagnino, 2006, p. 16).

Para el caso colombiano, el resultado del contrapunto entre comunidades y ciudadanos, del desarrollo desigual de los derechos y de las debilidades de los procesos sociales de individuación, la hipótesis de la ciudadanía que reposa sobre un conjunto de valores y supuestos del individualismo, no logró consolidarse como realidad social o como referente para la acción política; sin embargo, el orden político resultante del amalgamamiento entre el ideario republicano liberal y las comunidades locales, regionales y étnicas de fuerte arraigo, condujeron a la consolidación de *ciudadanías mestizas*, verdaderos componentes elementales de la trama de la política en Colombia (Uribe, 2001, p. 181).

La propuesta de nominarlas como *Ciudadanías Mestizas* sigue la línea de las argumentaciones anteriores, recogiendo las hibridaciones de García Canclini y los procesos históricos diferenciales o alternativos que propone Guerra, “pero se prefiere hablar de Mestizaje político cultural con el ánimo de reconstruir las huellas y las improntas que comunidades, organizaciones societales, corporaciones y etnias han dejado en esta figura central del mundo político moderno; el ciudadano individual y sus derechos” (Uribe, p. 185).

Así, las Ciudadanías Mestizas “se constituyeron en la base de una forma particular de hacer y pensar en la política e indujeron formas alternativas de participación en la vida pública, cuya importancia no se ha evaluado suficientemente” (p. 189).

Por su parte, la noción de proyecto político está siendo utilizada aquí para designar los conjuntos de creencias, intereses, concepciones del mundo y representaciones de lo que debe ser la vida en sociedad, los cuales orientan la acción política de los diferentes sujetos” (Dagnino, 2006, p. 40). Esta definición simple tiene varias implicaciones para Dagnino, que se exponen a continuación.

Por un lado, deja ver el esfuerzo por enfatizar la intencionalidad como componente de la acción política, afirmando, en consecuencia, el papel del sujeto y de la agencia humana como dimensiones fundamentales de la política (p. 40), con lo cual el vínculo indisoluble entre la cultura y la política que explícito. Nuestra hipótesis central sobre la noción de proyectos políticos, apoyados de Dagnino, es que no se reducen a estrategias de actuación política en el sentido estricto, sino que expresan, vehiculan y producen significados que integran matrices culturales más amplias. Los distintos proyectos políticos, al mismo tiempo que se anclan en configuraciones culturales existentes, también elaboran e introducen nuevos elementos, tensionando y transformando el repertorio cultural de la sociedad (p. 41).

El proyecto político no se limita a formulaciones sistematizadas y abarcadoras como los proyectos partidarios, por ejemplo, sino que recubre una amplia gama de formatos en los cuales las representaciones, creencias e intereses se expresan en acciones políticas con distintos grados de explicitación y coherencia. El reto anítico es dar cuenta de la multiplicidad y diversidad de los sujetos políticos envueltos en el proceso de construcción democrática y de sus diferentes formas de acción, que con frecuencia no son considerados en los análisis de este proceso (Dagnino, p. 41-42). Los proyectos políticos que gestionan el territorio son colectivos y se caracterizan fundamentalmente por su dimensión societaria, pues contienen visiones de lo que debe ser la vida en sociedad. Su carácter distintivo reposa en su vinculación con la acción política, en el hecho de que los contenidos de un proyecto político

orientan esta acción en las diversas formas que ella asume (p. 42). Los proyectos políticos, aunque presididos por la dimensión societaria, serán siempre combinaciones de una variedad de dimensiones, con pesos y énfasis variables en la configuración de cada uno.

Además, los proyectos políticos que gestionan el territorio tienen relaciones entre las dimensiones colectiva e individual, por ejemplo, plantea Dagnino (2006), la dimensión de clase, que define un horizonte de intereses, vivencias, experiencias y cultura compartidos que crea las bases de potenciales proyectos específicos; dimensión organizativa o institucional que estaría presente en proyectos formulados por sujetos políticos de carácter más estructurado y formalizado “los proyectos incorporarían un énfasis en la preservación y fortalecimiento de la institución/organización en cuanto tal. Las combinaciones que derivan de la síntesis y de la negociación entre la dimensión organizativa y la societaria tienen particular relevancia para el análisis de los procesos de democratización contemporáneos” (p. 43).

Al respecto Dagnino plantea que el énfasis en las varias dimensiones y en la dinámica interna de los proyectos, en los procesos de síntesis y de múltiples combinaciones que de ella derivan, afirma también su carácter mutable, en continua y necesaria transformación. Una dinámica que se produce como resultante tanto de sus procesos “internos”, que responden a transformaciones de sus portadores, como de las relaciones que necesariamente los proyectos establecen con sus interlocutores “externos”, sea que nos refiramos a las condiciones objetivas, recursos, oportunidades, que califican la realización de las intencionalidades, deseos y aspiraciones en ellos contenidas, o a los otros proyectos en disputa.

Justo en este aspecto se aporta que el proyecto político es territorial, que tiene relaciones escalares que van desde el nivel local hasta el global, en el que entran en tensión lo que Santos (1996) denomina la razón global y la razón local y las verticalidades y las horizontalidades. Además, lo que Dagnino expone como resultantes de procesos internos, es lo que referimos como subjetividades políticas, que no pueden ser entendidas sino desde su

relación con el territorio existencial, desde el lugar. Con Santos, y en ese sentido con el aporte que le hace la reflexión sobre el espacio y el territorio, no sólo se advierte esta inherencia, en tanto el proyecto político se deja leer como sistema de objetos y sistema de acciones, sino que aparece la vinculación del sujeto con el lugar, como experiencia territorial subjetiva que permite, que tiene la potencia, de transformación, es decir, éste análisis retoma no solo los aportes más estructurales de Milton Santos, por ejemplo su perspectiva relacional y constitucional del espacio (Silveira, 2011), sino que integra lo que denominamos la dimensión subjetiva que permite entender el sentido de la ciudadanía como praxis (que incluye el discurso) , es decir, el espacio en el que aparece el sujeto, que no es otro que el lugar.

De manera complementaria, la comprensión de coherencia discursiva del proyecto político que gestiona el territorio y la FC, se visualiza de manera muy clara cuando se introduce al análisis el *concepto de hegemonía gramsciano*, que permite identificar que la constante renovación de los proyectos políticos es la condición de su sobrevivencia (Dagnino, 2006, p. 45).

Es necesario, para la comprensión del proyecto político de Medellín que se realizará en el siguiente capítulo, mencionar con Dagnino que es posible identificar en América Latina tres grandes proyectos políticos, entre los cuales se plantea la lucha por la construcción democrática. Es posible leer en estos tres grandes conjuntos de ideas, principios y creencias, la configuración de la triada educación, ciudadanía y territorio lo cual da como resultado las diferentes visiones sobre la construcción democrática, lo que serían los ideales formativos y, por tanto, la FC. Estos son: el proyecto *autoritario, el neoliberal y el democrático-participativo*” (2006, p. 45).

Estos tres tipos de proyectos tienen en común su filiación a la democracia representativa y a las indispensables instituciones del Estado de derecho y una visión de la construcción democrática –presidida por el principio de radicalización, ampliación y

profundización de la democracia– que se apoya en la idea de la participación de la sociedad en el ejercicio del poder como condición de su realización (Dagnino, 2006, p. 45)..

Para precisar un poco, a continuación se refieren algunos aspectos del denominado *Proyecto Democrático Participativo*, para lo cual se identifica que su núcleo esencial está conformado por una concepción de profundización y radicalización de la democracia, que confronta con nitidez los límites atribuidos a la democracia liberal representativa como sistema privilegiado de las relaciones entre Estado y sociedad. La participación de la sociedad en los procesos de decisión asume un papel central para la democratización.

En éste la participación se concibe, fundamentalmente, como compartir el poder de decisión del Estado sobre los asuntos relativos al interés público. Por lo tanto, se distingue de una noción de participación que se limita a la consulta a la población (p. 51). Además de la participación en la toma de decisiones, antes monopolizada por el Estado, la exigencia del control social sobre éste, debe incluir la práctica que se ha denominado *rendición de cuentas*, definida como: “aplicación de mecanismos de seguimiento y monitoreo sobre el desempeño estatal por parte de la sociedad, con el fin de garantizar su carácter público (p. 52).

Otro elemento central del proyecto democrático-participativo se refiere a la concepción de la sociedad civil, considerada como un terreno constitutivo de la política, es en ella que se da el debate entre los intereses divergentes y la construcción de los consensos temporales que pueden configurar el interés público. En esa dirección, aparece la posibilidad de la construcción de espacios públicos, societales o con la participación del Estado, en los que ese aparezca el conflicto, la discusión y la deliberación, lo cual asume un papel fundamental al interior del proyecto democrático-participativo.

La noción de espacio público, en sus diferentes versiones teóricas, es fuertemente incorporada como un instrumento político privilegiado para el avance del proceso de la construcción democrática “la constitución de estos espacios es considerada como una posibilidad de implementación efectiva de la participación, sea ésta en los ámbitos públicos de co-gestión con el Estado, sea en aquellos espacios públicos societales donde la

diversidad, pero también la fragmentación, de la sociedad civil puede encontrar terreno adecuado para la manifestación de los conflictos, y la discusión, articulación y negociación alrededor de las cuestiones públicas” (p. 54).

Así, la redefinición de la visión clásica de ciudadanía fue emprendida por movimientos sociales y otras organizaciones de la sociedad civil, adecuándola a las necesidades específicas de la lucha por la profundización democrática, a partir de una premisa básica: el derecho a tener derechos. Así, esta reformulación dio sustento a la emergencia de nuevos temas y sujetos políticos, definiendo a través de sus prácticas lo que consideraban sus derechos y luchando por su reconocimiento. La emergencia de una nueva noción de ciudadanía ha intentado articular las luchas de los movimientos que demandan derechos específicos como salud, vivienda, educación, y derechos étnicos, de las mujeres y de los homosexuales, entre otros, con una lucha más amplia por la construcción democrática. La defensa y la ampliación de los derechos, es afirmada desde una perspectiva de ciudadanía que asegura los derechos colectivos y, en algunas de sus versiones, se reconoce el derecho a la participación en la gestión del Estado y en las decisiones políticas. Además de esto, se sustenta un vínculo indisoluble entre el derecho a la igualdad y el derecho a la diferencia, criticando el carácter homogeneizador de la visión liberal (p. 55).

Para cerrar este apartado sobre el proyecto político y la ciudadanía, se puede reiterar que el territorio, desde la perspectiva de la gestión, aparece como el objeto que se disputan los diferentes proyectos políticos, no sólo en las urnas y en la estructura burocrática sino, sobre todo, en el campo discursivo que busca constituirse como hegemonías. Dicho de otra manera, la disputa por el sentido de lo político es la lucha por constituirse como la opción hegemónica que gestiona el territorio y, por la misma noción de hegemonía, no es sólo una cuestión de estructuras socio-políticas y de procesos educativos sino también de constitución de subjetividades, por lo cual, también es correcto afirmar que la disputa de los proyectos políticos es tanto por el territorio como por los sujetos.

De manera complementaria y desde la perspectiva del sujeto, la relación del proyecto político que gestiona el territorio con el ciudadano se significa desde el lugar, desde lo local, desde el espacio existencial. Con esto lo que se está reiterando es que el análisis del territorio se hace en dos niveles, en el del proyecto político que se podría denominar estructural y en el nivel de la experiencia en el lugar, que sería la existencial y la que permite ver las subjetividades políticas. La conjunción de estas dos perspectivas es la que permite comprender la FC.

### **3.4 La formación ciudadana y la pedagogía**

La concepción pedagógica de una propuesta que forme en ciudadanía crítica y activa, debe acercarse a la pedagogía crítica y social, ya que la primera busca recuperar una existencia concreta de la relación pedagógica como espacio de construcción de significados en tanto reconoce la diversidad cultural y por ende la diversidad de construcciones simbólicas, imaginarios y cosmogonías. Este enfoque apunta al fortalecimiento cultural de los sujetos individuales y colectivos, y en ese sentido se podría entender también la necesidad del conocimiento del territorio local. Su finalidad es permitir, en nuestro caso, una FC, en la cual, además de brindar conocimientos y entrenamiento en obtención de habilidades acceda la comprensión, adaptación y transformación del medio local. En nuestra concepción, este enfoque permite vincular la formación ciudadana y los proyectos políticos.

Por su parte, la Pedagogía Social aporta a darle sentido político emancipador a la formación ciudadana por su trayectoria de praxis social, desde la óptica del compromiso de transformación social que debe tener cualquier práctica educativa. Sobre todo, aporta en la construcción de una propuesta formativa que reconoce el conocimiento previo de los actores sociales que logre generar conciencia sobre la sociedad en la que creemos que vivimos, en la que realmente vivimos y en la que queremos vivir. Aporta en reconocer que la educación es un proceso social que se da a lo largo de toda la vida, que se puede comprender mejor a partir de la tipología de educación formal, no formal e informal.

Sin embargo, es reconocido por expertos, que la pedagogía social aún es un conocimiento incipiente teóricamente a pesar de su larga historia. Por eso, el reto de los estudiosos de la formación ciudadana, más que servirse de la pedagogía social se debe tratar de problematizarla y aportar a afianzar su corpus teórico relacionándola con la pedagogía crítica. Lo anterior, porque históricamente pueden hallarse antecedentes de la pedagogía social en la pedagogía de la educación alemana, desde el momento en que esta última se valió teóricamente de los aportes de la Escuela de Francfort para comprender que la transformación social comienza por la identificación de los factores que generan la alineación del individuo; es decir, que el proceso de transformación (léase proceso pedagógico) se construye con base en la conciencia crítica de la realidad.

También es necesario identificar la confluencia coherente entre la pedagogía social y la pedagogía crítica, lo cual lleva a descartar ciertas tendencias de la pedagogía social de carácter empirista, asistencialista y dirigida sólo a la población que se encuentra en *desvalía* o en desventaja social, como lo denomina la tradición norteamericana de asistencia social. Se quiere llegar a fundamentar una pedagogía crítica social que, contrario a la tradición de la pedagogía social, privilegie el análisis teórico sobre la práctica, o mejor aun, haga de estos dos momentos una relación dialéctica (praxis).

Se parte de entender que la pedagogía social se debe fundamentar en la pedagogía crítica para su fortalecimiento teórico, la cual a su vez se nutrió de la Escuela de Francfort. Este apoyo permite establecer una propuesta pedagógica que parta de comprender los mecanismos ideológicos que penetran la conciencia y las prácticas de las sociedades contemporáneas. A ese respecto, Giroux, llamaba la atención sobre la ética de la racionalidad positivista que excluye la autocrítica y se constituye en una forma de hegemonía ideológica que términos políticos deviene en un conservadurismo que lo hace sostén ideológico del *statu quo* (1999, p. 37).

La categoría crítica, se refiere al interés de crear conscientemente teoría para la crítica y al desarrollo de un discurso para la transformación y emancipación social que supere las



condiciones hegemónicas impuestas por el capitalismo. En otras palabras, la categoría crítica se encuentra en el pensamiento que hace la distinción entre lo que es y lo que debería ser. El sentido pedagógico de esta postura es coherente con la tradición de las ciencias de la educación alemanas porque afirman la necesidad de tener un tratamiento histórico a los problemas de la cultura (del espíritu), lo que supone que no hay una independencia de la realidad sociohistórica y del mundo de las ideas con respecto a la educación, sino al contrario, la realidad educativa hace parte de la práctica social.

Sin embargo, la principal debilidad de la pedagogía crítica de la educación que floreció en Alemania, fue su excesiva teorización y poca capacidad de llegar a la práctica. La pedagogía social ha sufrido de una debilidad exactamente contraria, su excesivo empirismo sin teoría. De ahí, que con la conjunción de la categoría crítica mencionada y con un equilibrio de sus fortalezas se pueda pensar que la fundamentación de esta teoría, la pedagogía crítica social, se pueda hacer el análisis de las realidades educativas existentes.

La pedagogía crítica social, a nivel latinoamericano ha sido desarrollada por Paulo Freire. Bien lo mencionó en este sentido Giroux, cuando se refirió en estos términos: “Situándose en el espacio que media entre lo político y lo posible, Paulo Freire pasó la mayor parte de su vida trabajando con la convicción de que merece la pena luchar por lo elementos radicales de la democracia, de que la educación crítica es un elemento básico del cambio social y de que nuestra forma de pensar sobre la política es inseparable de nuestra forma de entender el mundo, el poder y la vida moral que aspiramos llevar” (Giroux, 1998, 42). Se reivindica, que somos ciudadanos, y que eso conlleva ciertos discursos, que son los que median en la comprensión del mundo, con lo cual, la práctica transformadora sólo tiene sentido, con base en la conciencia de nuestra situación.

La obra de Paulo Freire toma vital importancia en la fundamentación de propuestas pedagógicas en ciudadanía, no sólo en la educación de adultos o con población socialmente vulnerable, como algunos erróneamente han creído, sino en cualquier propuesta formativa que busque apoyar un proceso de cambio social hacia una sociedad mejor para las

mayorías. Es decir, Freire brinda un apoyo teórico para la formación ciudadana, sea en educación formal, no formal e informal, y con cualquier tipo de población, sea adulta, adolescente o infantil; obrera o burguesa; de la elite o excluida socioeconómicamente, etcétera.

Lo anterior porque lo fundamental del legado freiriano está en su concepción de que lo pedagógico es político, por lo cual la práctica pedagógica es una práctica política, que como tal, cualquiera que sea el propósito explícito de una intención formativa, a la vez, es una práctica de formación ciudadana. El reto, apoyado en Freire, es reconocer y develar las prácticas formativas supuestamente neutrales que terminan formando en *ciudadanías bancarias* y disciplinadas de las condiciones hegemónicas y, por supuesto, fundamentar y transformar las prácticas educativas explicitando las intenciones de formación de ciudadanías liberadoras. Por eso, la intención formativa en la acción pedagógica debe radicar en brindar elementos de juicio crítico a las personas para que reconozcan su situación y la distancia que hay entre esa realidad y la fábula que se plantean sobre esto, para que así realmente tenga la esperanza de lograr su libertad.

Otro importante apoyo para problematizar y fundamentar una pedagogía crítica social, es Habermas, miembro de la segunda etapa de la Escuela de Francfort, quien atizó el debate que sobre la neutralidad valorativa había sostenido antes Horkheimer y su lucha contra el positivismo, y planteó el interés emancipatorio de la educación emanado de su reconceptualización sobre los intereses en el conocimiento científico (Conocimiento e Interés). Así, en la producción del conocimiento juegan diferentes tipos de intereses: técnicos, prácticos y emancipatorios. Estos últimos son los que deberían primar en la pedagogía, la sociología, la ciencia política, la antropología y demás disciplinas de las ciencias sociales y humanas, de manera que son las ciencias crítico-emancipatorias en las que su fin es la crítica ideológica y la emancipación, implicando la constante auto reflexión y dejación de la falsa conciencia.

De la misma manera, la idea de hegemonía que Adorno y Horkheimer, y antes Gramsci, plantearon en relación a las formas de dominación a través del consentimiento, mediado éste por instituciones culturales tales como escuelas, familias, medios de comunicación, iglesias, etc. (Giroux, 1999, p. 44), remite a pensar que ésta se reproduce mediante la trasmisión de lo que ellos llamaban la falsa conciencia, que por antonomasia no da cabida a la crítica. Sólo se puede ganar verdadera conciencia, en la medida que se tenga conciencia crítica, que se adquiere con la mediación de la pedagogía social crítica, lo cual lleva a considerar que el trabajo se encamina hacia la emancipación. Por tanto, la emancipación es la cualidad que se adquiere al ser consciente de las hegemonías.

### **3.5 La formación ciudadana, el territorio y el lugar**

Como se ha mencionado el aporte que hace la reflexión sobre el espacio y el territorio, en la perspectiva de Santos y Silveira, es en dos niveles: a nivel estructural para comprender el proyecto político (lo que hemos denominado la gestión de territorio) y a nivel existencial para comprender el proceso de constitución de las subjetividades políticas para lo cual se recurre al concepto lugar. No son dos líneas de trabajo paralelas sino imbricadas, de la misma manera que Santos refirió al espacio como un sistema indisoluble de objetos y acciones. Con esta perspectiva del territorio podemos cimentar de manera lógica nuestra perspectiva ética política para la FC, la cual es para construir ciudadanías para la praxis en territorios concretos y en el marco de proyectos políticos en los que se viva la democracia radical.

El proyecto político del territorio no se reduce a estrategias de actuación política en el sentido estricto, por ejemplo sobre la forma de lograr la FC y gestionar el territorio, sino que expresa, vehicula y produce significados que integran matrices culturales más amplias. Los distintos proyectos políticos, al mismo tiempo que se anclan en configuraciones culturales existentes, también elaboran e introducen nuevos elementos, tensionando y transformando el repertorio cultural de la sociedad.

El espacio geográfico se entiende como un conjunto indisoluble, solidario y contradictorio de sistemas de objetos y sistemas de acciones, mediados por las normas (Santos, 1996). Dado que “no hay producción que no sea producción del espacio” y, asimismo, “la forma de vida del hombre es el proceso de creación del espacio” (Santos, 1995, p. 81), “lo que interesa discutir es, entonces, el territorio usado, sinónimo de espacio geográfico” (Santos y Silveira, 2001, p. 20). A cada período histórico le corresponde un medio geográfico específico, inherente a cada etapa del proceso de modernización, que no se expresa de manera sincrónica y homogénea en todos los países y regiones.

Cada territorio se articula de forma desigual al proceso de globalización, incorporando de modo diferencial y selectivo los “datos centrales del período histórico vigente”, los cuales “derivan en transformaciones de los objetos, de las acciones, en fin, en el modo de producción. A ese proceso los estamos llamando modernización” (Silveira, 1999, p. 22), en el cual la FC es clave para lograr la hegemonía del proyecto político. La modernidad surge en tanto “corte metodológico de la llegada permanente, a los lugares, de los vectores del mundo. De allí proviene la importancia de referirnos a las modernidades en plural, porque cada época es definida por las respectivas modernizaciones” (Silveira, 1999, p. 22). Lo que se evidencia es que una nueva modernidad se impuso a escala mundial, sustentada en tres procesos fundamentales: la presencia de un sistema técnico único –el capitalismo–, la existencia de una unicidad temporal –o convergencia de los momentos– a escala planetaria, y la producción de un motor unificado global, vinculado a la generación y apropiación mundial de la plusvalía. Esas son las bases del medio técnico-científico-informacional. El mundo se torna así una referencia constante para cada subespacio, cualquiera sea su extensión o importancia relativa.

Mientras que los espacios de la racionalidad, en virtud de su papel hegemónico o hegemonizado en el proceso espacial –según sea el caso–, regulan u obedecen los designios de la modernización, todas las situaciones geográficas que expresan la contraracionalidad resultan definidas “por su incapacidad de subordinación completa a las

racionalidades dominantes, ya que no disponen de los medios para tener acceso a la modernidad material contemporánea” (Santos, 2000, p. 246). Mientras que los espacios de la contra-racionalidad rechazan a la racionalidad hegemónica, los espacios de la racionalidad se someten a los designios de ésta, cuando no participan de su control.

Para Santos, la construcción de la globalización más humana supone un cambio histórico que debe provenir de un movimiento de abajo hacia arriba con el protagonismo de los lugares, es decir, de las personas que viven en los lugares de países subdesarrollados, esto es proyectos políticos locales.<sup>20</sup> Para el logro de este cambio hay una tarea: “la elaboración de un nuevo discurso, capaz de desmitificar la competitividad y el consumo y de atenuar, si no deshacer, la confusión de los espíritus” (Santos, 2004, p. 48).

El espacio es una posibilidad de nuevas realidades sociales, y es aquí donde él nos plantea la importancia de la política, entendida como “el arte de pensar los cambios y de crear las condiciones para tornarlas efectivas [...] Transformadas en situaciones promisorias” (p. 17). Eso implica comprender lo que el lugar realmente es: el lugar es en donde surge en primera instancia la relación del sujeto con el espacio, donde comienza su apropiación y significación, y es allí donde se concretan las instituciones y las formas organizadas de la vida social. El lugar, más que un objeto en sí, se refiere a áreas discretas pero variables en las que están localizados los objetos que dan sentido, se relacionan con las acciones, es decir, es lo que Santos denominó “Nuestro próximo”, donde se [...] superponen dialécticamente el eje de las sucesiones, que transmiten los tiempos externos de las escalas superiores y el eje de los tiempos internos, que es el eje de las coexistencias, donde todo se funde, enlazando definitivamente las nociones y las realidades de espacio y tiempo (Santos, 2000, p. 274).

El lugar, donde se verifican los proyectos políticos locales, es el espacio del orden cotidiano compartido entre las más diversas personas, empresas e instituciones, por lo cual

---

<sup>20</sup>Este aspecto fue presentado de manera ampliada en un capítulo de libro. Ver: Pimienta, Alejandro (2009) La globalización y el lugar de la ciudadanía: una reflexión a propósito de Milton Santos. En García y Aramburo (eds). Universos Socioespaciales. Procedencias y destinos. Bogotá: Siglo del hombre.

la cooperación y el conflicto son la base de la vida en común. Debido a que cada uno ejerce una acción propia, la vida social se individualiza; y debido a que la contigüidad es creadora de comunión, la política se territorializa, con la confrontación entre organización y espontaneidad. El lugar es el marco de una referencia pragmática del mundo, del cual le vienen solicitudes y órdenes precisas de acciones condicionadas, pero es también el escenario insustituible de las pasiones humanas, responsables, a través de la acción comunicativa, por las más diversas manifestaciones de la espontaneidad y la creatividad (Santos, 2000, p. 274).

Se enfatiza así, que el lugar es un espacio de significación en el que se configuran las interacciones sociales y, en ese sentido, el lugar produce sujetos locales entendidos como agentes que pertenecen a una comunidad situada, inmersos en sus redes de relaciones.

El lugar produce conocimiento local y órdenes locales que se pueden oponer dialécticamente a lo general o a lo global, tal como lo plantea Santos cuando afirma que [...] se constituyen, paralelamente, una razón global y una razón local que en cada lugar se superponen y, en un proceso dialéctico, tanto se asocian como se contraponen. El lugar se enfrenta al Mundo, pero también lo afronta en virtud de su propio orden (Santos, 2000, p. 284).

Por tanto, en lo local se dan especificidades que pueden ser muy diferentes o incluso contrapuestas de otras que no son posibles de comprender abstractamente ni desde lo regional, nacionalo global. El lugar, el proyecto político local, es esperanza porque no se deja homogeneizar y en él siempre surgen órdenes contra hegemónicos y representa la posibilidad constante de la dialéctica porque aunque existan variables hegemónicas del período, que son un presente invasor, éste es ubicuo y nunca se realiza completamente, a eso se antepone otro presente localizado, que también es pasado objetivado en las formas sociales (Santos, 2004, p. 94): el lugar es el espacio de las prácticas y, como dice Santos, “no hacemos nada hoy que no sea a partir de los objetos que nos rodean” (Santos, 2000, p. 273).

El futuro no es apocalíptico pues constantemente hay órdenes locales emergentes en proyectos políticos de resistencia, y en la medida en que éstos coexisten pueden conformar una solidaridad orgánica y una solidaridad horizontal que crean racionalidades horizontales (contra racionalidades en relación con las racionalidades hegemónicas), es decir, “formas de convivencia y de regulación creadas a partir del propio territorio” (Santos, 2004, p. 90). La relación dialéctica entre verticalidades y horizontalidades garantizará siempre la existencia del lugar. Es decir, los órdenes locales alternos desde los cuales se puede construir la ciudadanía: la ciudadanía del lugar o, mejor aún, las ciudadanías locales, para aludir a esos órdenes que se construyen en las horizontalidades siempre en relación dialéctica con las verticalidades propias de la globalización. Y en ese sentido, como el lugar –lo local– es a su vez, y a su modo, el mundo, lo reproduce de modo específico y, por tanto, los lugares y sus órdenes locales “son singulares, pero también globales, manifestaciones de la totalidad-mundo, de la cual son formas particulares” (p. 92).

Se deja ver que lo planteado como ciudadanías locales son ciudadanías de la totalidad-mundo o local-globales. Las ciudadanías locales son para la acción (con intención), es decir, sobrepasan su dimensión normativa, son praxis que por su condición crítica pueden ser constructoras de órdenes contrahegemónicos. La intención, entonces, es central en este análisis, pues el lugar no produce las ciudadanías locales automáticamente. Es necesaria la conciencia del lugar y la conciencia emancipatoria frente a las hegemonías implantadas por el mercado, es decir, se construyen a partir del reconocimiento de lo propio, del lugar y su producto: lo local, pero sobre una base crítica. La posibilidad más fructífera de resignificar el lugar es considerándolo cotidiano como una dimensión de la realidad social que, para ser interpretada, necesita que sean aprehendidas las relaciones intersubjetivas que la caracterizan. De eso se ocupa Santos en la cuarta parte de su obra cumbre *La naturaleza del espacio*, denominada “La fuerza del lugar” (2000). Allí plantea que un elemento crucial en la producción de la intersubjetividad es la comunicación como actividad simbólica, y que esta producción es un proceso en el que entran en juego diversas interpretaciones de lo existente, en la que entran en tensión las ideas de “universalidad” o “totalidad” con las ideas del lugar.

El lugar es el espacio de la proximidad social, lo cual para Santos configura múltiples relaciones sociales, incluso la identidad, la diversidad o la conciencia.

Santos (2000) también argumenta en esa parte de su obra, que vivimos en un tiempo de cambios y de movilidad, por lo que los hombres cambian de lugar como turistas o inmigrantes, lo que significa dejar una cultura heredada por otra, convirtiendo al lugar nuevo en sede de una alienación. Sin embargo, no se pierde la noción de residencia y de realidad, es decir, sigue habitando. Ese cambio constante, mutación de territorialidades, no es visto como una pérdida sino como una ventaja. La reinserción consciente a la vida local o global es una constante que depende cada vez menos de la experiencia y más del descubrimiento, por lo que se necesita del ejercicio constante de repensar y estar en estado de alerta.

A lo largo de su obra, Santos, se pregunta por la acción globalizada, a lo que responde que el mundo es un conjunto de posibilidades cuya efectividad depende de las oportunidades ofrecidas por los lugares. El territorio termina siendo la gran mediación entre el mundo y la sociedad nacional y local, aunque el orden global busca imponer una única racionalidad en todos los lugares, éstos responden según los diversos modos de su propia racionalidad, es decir, cada lugar es al mismo tiempo objeto de razón global y razón local, relacionados dialécticamente.

El reto es construir una globalización más humana, en la que las personas sean lo más importante y no el mercado, y donde las personas sean más que simples consumidores y se realicen como ciudadanos por la participación con conciencia en lo público, y aporten a una sociedad más justa, equitativa y solidaria. Ese cambio requiere de intención, es decir, de formación ciudadana en todos los ámbitos sociales, lo cual pasa, según Santos, por la producción de un nuevo discurso, de una nueva meta narrativa, de un nuevo y gran relato (Santos, 2004, p. 22).

La construcción de ciudadanías locales es una intención política que puede ser entendida como un proceso de formación ciudadana relacionada con un determinado proyecto político, lo cual para Santos, está relacionado con una metamorfosis que lleve a



pensar en la producción local como una comprensión progresiva del mundo y del lugar, con la producción local de imágenes, discursos, filosofías, “junto a la elaboración de un nuevo *ethos* y de nuevas ideologías y nuevas creencias políticas, amparadas en la resurrección de la idea y de la práctica de la solidaridad” (Santos, 2004, p. 135), es decir, es un proceso social de toma de conciencia.

Podemos terminar este apartado, aclarando que esta tesis retomó las reflexiones de Milton Santos y María Laura Silveira para aportarle consistencia teórica y analítica al discurso de la FC y a su comprensión desde la investigación, pues tal como se ha señalado es un problema que requiere real tratamiento interdisciplinario, además con una perspectiva crítica. También para buscar que los procesos educativos que se desarrollan bajo este signifiante, dentro y fuera de la escuela, tiendan a cerrar la brecha entre lo que se proponen y lo que hacen, tal como se sugiere en el último capítulo. Puede decirse que nos apoyamos en el territorio para comprender la FC, pero no se debe confundir con que tratemos de hacer un análisis geográfico o territorial.

En la búsqueda de lograr este tratamiento interdisciplinario se retoman conceptos geográficos como lugar y territorio usado, entre otros, pero es claro que no se está planteando un análisis territorial de la FC, es decir, no nos propusimos hacer un análisis de la relación entre el medio geográfico y la FC, tampoco nos ocupamos de la FC como fenómeno técnico que transforma el territorio y mucho menos nos ocupamos de las implicaciones territoriales de la FC. Lo que pretendimos, fue articular un nuevo lenguaje, mucho más complejo y crítico, para la FC, por supuesto con el aporte mencionado de lo territorial, y desde esa perspectiva se da cuenta de los objetivos que nos propusimos.

## CAPÍTULO 4

### LA FORMACIÓN CIUDADANA EN EL PROYECTO POLÍTICO DE *MEDELLÍN LA MÁS EDUCADA*

Lo que aquí se denomina proyecto político *Medellín la Más Educada* no es un bloque monolítico ni una unidad que esté representada únicamente en un plan de desarrollo, un documento institucional, una política pública, el discurso de un alcalde o un programa educativo.<sup>21</sup> Es, en primera instancia, una configuración discursiva-política que se ha ido constituyendo en la ciudad de Medellín desde el 2004 con el liderazgo de las administraciones de los alcaldes Sergio Fajardo (2004-2007) y Alonso Salazar (2007-2011), en cuyo proceso de configuración se han ido produciendo una constelación de significados no sólo sobre lo político, sino sobre lo social, lo económico, el territorio, la educación y, en general, sobre todos los ámbitos de la realidad, porque éste se constituyó en el territorio, como una totalidad discursiva. Sin embargo, tal como alude su etiqueta, la idea fuerza del proyecto político es que la educación es el motor de desarrollo social.

De acuerdo con lo planteado en el anterior capítulo, lo que interesa analizar es la FC en ese proyecto político particular, que es un proyecto de gestión del territorio, no sólo como proceso de formación sino como resultado que se condensa en las subjetividades políticas de los actores políticos. Por lo tanto, éste no es un ejercicio de comprensión, sistematización, historización o evaluación del proyecto político mencionado ni de ninguno de los procesos que podrían referirse como claves de este proyecto, tales como la gestión de los

---

<sup>21</sup> No se debe confundir el proyecto político que se está referenciado con el premio que *Medellín la Más Educada* que es un reconocimiento que la alcaldía de Medellín entrega anualmente a docentes e instituciones educativas que se destacan por la gestión de la calidad educativa.

mencionados alcaldes o la valoración de alguna de las políticas públicas o programas implementados en esos gobiernos. Tampoco es un análisis de las implicaciones territoriales de la FC, es decir, valga repetirlo, éste no es un análisis geográfico. Se hace la anterior aclaración para evitar que se espere encontrar en este capítulo un acercamiento a todo el contexto de lo que ha sido la historia política de Medellín en los últimos años o un análisis de las políticas y programas de desarrollo social, participación ciudadana, educación o planeación del territorio en la capital antioqueña. Tampoco se debe esperar que éste sea el análisis o la sistematización de la FC o de los procesos educativos en Medellín.<sup>22</sup>

Desde la perspectiva más general, y de acuerdo con lo planteado en el anterior capítulo, teniendo en cuenta que los proyectos políticos afirman una relación entre las acciones y los imaginarios, los cuales se entienden en el vínculo indisoluble entre política y cultura y, en esa medida, entre política y educación, el reto es comprender cómo se comporta esa relación en Medellín. Para precisar, el análisis que se presenta busca determinar las significaciones de la FC en diversas fijaciones parciales o puntos nodales que produce el proyecto político que gestiona a la ciudad de Medellín, que son la que inciden en la constitución de las subjetividades políticas de los actores, con lo cual se evidencia que el proyecto político se reproduce como una hegemonía, en cuyo proceso la FC es una estrategia política pero, como todo proyecto que tiende hacia la hegemonía, en su misma estructura está la posibilidad de transformación.

## **4.1 Contexto territorial, histórico y político**

### **4.1.1 Ciudadanía-territorio: aproximación jurídica**

La configuración de un proyecto político en un municipio en Colombia, en los términos que seguidamente se señalan, es posible porque hay todo un aparataje jurídico y político que no sólo lo permite, sino que lo promueve, aunque de manera desorganizada. En efecto, en

---

<sup>22</sup> Tal como se mencionó en la *Presentación*, el autor de la tesis participó en varios procesos que sí se enfocaron a sistematizar y analizar procesos concretos del proyecto político y de la FC. Ver bibliografía.

Colombia se han vivido desde los años ochenta del siglo XX, procesos de descentralización e institucionalización en el nivel municipal con el respaldo jurídico de la Constitución Política de 1991, que concibe la participación como un componente esencial de la ciudadanía, por su generación de mayor gobernabilidad desde diversos espacios, mecanismos e instancias en el nivel local. En teoría, la ciudadanía debe tener presencia en las diferentes organizaciones y funciones que corresponden a la Administración Pública y en todos los niveles de la organización, la planeación, la ejecución y el control.

Como proyecto político, el de Medellín es un proyecto de gestión participativa de la ciudad, y se sostiene por una determinada configuración entre ciudadanía, educación y territorio, que le dan el sentido a la FC. Como proceso de gestión del territorio, la ciudadanía y la educación adquieren su sentido en tanto sean para la participación en la construcción del mismo territorio, así como en su vivencia como espacio público. Lo primero, la gestión del territorio con ciudadanía, es decir, la planeación participativa del territorio a nivel local tiene sus sedimentaciones en un proceso de politización de la sociedad entendido en términos de descentralización y participación política.

En el campo jurídico, la descentralización tiene sus antecedentes desde mediados de los años ochenta, con la promulgación de la Ley 78 de 1986, que consagra la elección popular de Alcaldes, posteriormente fue modificada y adecuada por la Ley 49 de 1987. En las Leyes 11 y 12 de 1986 conocidas como la ley de fortalecimiento fiscal local y como la ley para descentralizar administrativamente los municipios, se dictó el Estatuto Básico de la Administración Municipal y se ordenó la participación de la comunidad en el manejo de los asuntos locales, instauró las Juntas Administradoras Locales (JAL) y, en el Artículo 16, autorizó a los Concejos Municipales dividir el territorio de sus respectivos distritos en sectores que se denominaron Comunas, cuando se trate de áreas urbanas, y Corregimientos, en los casos de las zonas rurales, y el Decreto 0077 de 1987 por medio del cual se expidió el estatuto de descentralización en beneficio de los municipios.

La articulación ciudadanía y territorio, en los modelos de gestión de las ciudades y las naciones, tienen una vía expedita de conjunción en lo que se ha denominado la planeación participativa del territorio. La conjunción de esos dos conceptos, la planeación y la participación, no es una innovación del proyecto político de Medellín sino que su sedimentación está en la estructura del Estado Social de Derecho proclamado en la Constitución Política de Colombia de 1991. En ese plano constitucional hay un techo normativo que implica que las decisiones públicas son esencialmente decisiones de planeación para la acción (Ley 152) que se convierten en políticas públicas, y gracias a la participación deben ser transparentes y evaluadas desde criterios públicos en su gestión.

La Constitución Política de 1991 consagró a Colombia como un Estado Social de Derecho, por lo tanto, el papel primordial del mismo consiste en “crear los supuestos sociales de la misma libertad para todos, esto es, de suprimir la desigualdad social.”<sup>23</sup> La Corte Constitucional ha señalado que

con el término ‘social’ se señala que la acción del Estado debe dirigirse a garantizar a los asociados condiciones de vida dignas. Es decir, con este concepto se resalta que la voluntad del Constituyente en torno al Estado no se reduce a exigir de éste que no interfiera o recorte las libertades de las personas, sino que también exige que el mismo se ponga en movimiento para contrarrestar las desigualdades sociales existentes y para ofrecerle a todos las oportunidades necesarias para desarrollar sus aptitudes y para superar los apremios materiales.<sup>24</sup>

El Estado Social de Derecho se fundamenta en el principio de la dignidad humana, para ello las autoridades públicas no pueden tratar al ser humano como una cosa o mercancía, ya que la dignidad humana constituye la base de todos los derechos. Los

---

<sup>23</sup> Sentencia C-1064 de 2001, MM.PP. Manuel José Cepeda Espinosa y Jaime Córdoba Triviño (S.V., Magistrados Jaime Araujo Rentería, Alfredo Beltrán Sierra, Rodrigo Escobar.

<sup>24</sup> Sentencia C-566 de 1995, M.P. Eduardo Cifuentes Muñoz.

principales fines del Estado Social de Derecho son: promover la prosperidad general; garantizar la efectividad de los principios, derechos y deberes consagrados en la Constitución; facilitar la participación de todos en las decisiones que los afectan y en la vida económica, política, administrativa y cultural de la Nación; y asegurar la vigencia de un orden justo (Art. 2° de la C.P.).

Pero, el proceso político que emprende la Constitución no se encuentra sólo circunscrito a la participación, pues el proceso de la descentralización política y administrativa es una acción paralela a ésta, en el que se busca democratizar la vida nacional, departamental, municipal y de forma relevante en lo local; en este punto lo barrial y comunal cobró un nuevo impulso, al hacerse más visibles las comunidades desde las miras político-administrativas. La descentralización suscitó el proceso de desarrollar la planeación participativa, que busca instituir mecanismos de relación de los ciudadanos con el Estado y de estos dos en el marco de la modernización de la ingeniería político-institucional en la articulación entre lo nacional y lo local, en pos de profundizar la democracia y otorgar mayor legitimidad al Estado, creando condiciones de mayor gobernabilidad.

La Constitución de 1991 se autoproclama norma de normas en su Artículo 4, por lo cual posibilitó una cascada normativa, que rige la participación y la planeación del territorio. La planeación para el desarrollo en Colombia se instauró en 1994, con la promulgación de la Ley 152, que establece la Ley Orgánica del Plan de Desarrollo, que tiene como propósito instituir los procedimientos y mecanismos para la elaboración, aprobación, ejecución, seguimiento, evaluación y control de los planes de desarrollo, así como la regulación de los demás aspectos contemplados por el Artículo 342, y en general por el Capítulo 2o. del Título XII de la Constitución Política y demás normas constitucionales que se refieren al Plan de Desarrollo y la Planificación. La Ley 152 se aplica a la Nación, las entidades territoriales y los organismos públicos de todo orden y se orienta por los siguientes principios generales que rigen las actuaciones de las autoridades nacionales, regionales y territoriales, en materia de planeación: Autonomía, coordinación, consistencia, prioridad del gasto público social, continuidad y participación.

La Constitución Política de 1991 es el referente normativo que permite entender que se configuren proyectos políticos al nivel del territorio local, como es el caso de *Medellín la Más Educada*, pues permite y promueve la implementación de los conceptos del Estado Social de Derecho descentralizado en los ámbitos locales, comunales y barriales. Es entonces, esta apertura que posibilita la construcción de las condiciones de la democracia participativa y sus vertientes deliberativas y directas, al incluir al ciudadano como uno de los principales decisores y constructores de su propio desarrollo y el de su comunidad, sin dejar de lado las propuestas desde la democracia representativa, al ser el Estado Colombiano una construcción de poderes supraordenados, donde la ciudadanía como su constituyente primario, puede y debe elegir sus representantes en las diversa escalas y estamentos del poder estatal.

Al respecto, el balance de los expertos sobre la participación en Colombia, es que existe un marco legal amplio, disperso, excesivamente “reglamentarista” y presa del fetichismo de la norma. La legislación existente tiene que ver con los mecanismos directos de participación (referendo, consulta popular, plebiscito, cabildo abierto, iniciativa legislativa, revocatoria del mandato) y con una gran cantidad de espacios (más de 40), creados por diferentes leyes posteriores a la Constitución de 1991. No existe realmente una Ley Estatutaria de la Participación, sino un universo normativo muy disperso que se traduce en una sobre-oferta de espacios institucionales de participación. Además, las normas existentes pretenden llegar al detalle y crean requisitos por momentos exagerados para el ejercicio del derecho a la participación. Finalmente, padecemos un cierto “fetichismo de la norma”, en el sentido de creer que con la sola expedición de las normas ya está asegurado su uso por parte de diferentes actores, lo cual no es necesariamente cierto.

En Medellín, la participación ciudadana ha sido reglamentada y ampliamente promovida por el proyecto del territorio, lo que vamos a analizar es la calidad de esa participación. En el proyecto político de ciudad subyace la idea de que la participación permite dinamizar las tensiones entre éstos, la ciudadanía y el territorio al darle relevancia a la politización de la sociedad por medio de un ejercicio que comienza a deslindarse de lo

político partidista,<sup>25</sup> las viejas clientelas y las estructuras de cooptación y coerción en la ciudad por los diversos agentes armados ilegales. En este proceso de politización de la sociedad, desde la perspectiva de la Carta de 1991, se declara la participación como un componente esencial, donde la intervención de los ciudadanos en la vida pública y en la gestión local se constituye como un hecho político y como un factor para fortalecer la gobernabilidad desde diversos espacios, mecanismos e instancias, lo cual permite su incidencia real en la construcción del desarrollo desde lo local, revistiendo a los ciudadanos, no sólo desde una mirada de derechos civiles, políticos y sociales, sino también desde el empoderamiento y la corresponsabilidad como actor de su propia historia.

#### **4.1.2 Ciudadanía-territorio: conflicto violento y planeación local**

El proceso democrático de 1991 para la ciudad de Medellín y sus corregimientos, se encuentra contextualizado por una amplia oleada de violencia a lo largo de esta década. Para ese momento, además, fue azotada por una violencia plural emanada del narcotráfico, las guerrillas en sus estructuras de milicias urbanas y el paramilitarismo, lo cual lleva a una declaratoria de emergencia en 1990, donde se solicita la presencia del Estado y como respuesta se crea la Consejería Presidencial para Medellín (1990-1995), que traerá consigo el fortalecimiento de procesos participativos y sociales que se vivían en algunos barrios de ciudad. Esta Consejería estuvo destinada a impulsar proyectos organizativos e inversiones sociales en barrios de alta conflictividad. “Se propuso un plan de acción, con ingentes recursos estatales, proyectos de participación social, educación, espacio urbano, empleo, generación de ingresos y promoción de la convivencia pacífica” (Ramírez, 2008, p. 68), esta iniciativa impulsada desde el gobierno nacional generó nuevas instancias de participación como “los *Foros comunales y municipales* y las *Mesas de trabajo permanente de la*

---

<sup>25</sup> La Constitución Política de Colombia de 1991, intenta en lo referente a la participación, generar una incursión del ciudadano en los asuntos de la pública y a la misma vez generar un deslinde del enfoque de la participación como un asunto de publicidad política electoral, donde históricamente se han desarrollado las tramas del clientelismo, la cooptación política y electoral y el constreñimiento de las capacidades del ciudadano como decisor-actor de la política en sus diferentes esferas.



*Consejería Presidencial para Medellín*, que anualmente se encontraban en el seminario *Alternativas y estrategias de futuro para Medellín*” (Posada, 2007, p. 37).

Posteriormente, entre 1997 y 2003, la ciudad entró en un nuevo ciclo de violencia, donde vuelven a emerger con fuerza diversas formas de violencia y criminalidad, presentándose desde sus accionares simples hasta formas estructuradas como los grupos de justicia privada, bandas de crimen organizado, sicariato, milicias populares, bloques paramilitares<sup>26</sup> y violencia del narcotráfico, dándose así la urbanización del conflicto. A la par se presentaron graves fenómenos como el desplazamiento forzado intraurbano; todo lo cual configura a la ciudad de Medellín, como un escenario vinculante de la confrontación política y militar que históricamente se ha instaurado, involucrando algunos factores inherentes como el armamentismo y el desplazamiento, lo cual determinó en muchos sentidos la FC en el proyecto político.

Se conjuga entonces en este contexto, la inserción de un nuevo paradigma de Estado desde la Constitución del 91, los procesos sociales desarrollados por la Consejería Presidencial y el Concejo Municipal, además de las dinámicas sociales que cuentan con un fuerte desarrollo desde la década de los ochenta y su fortalecimiento a partir de los procesos de planeación zonal ya entrados los noventa, donde estas organizaciones sociales, evidencian su potencia política, pues estos procesos se comprueban en diversas latitudes de la ciudad, como era el plan zonal para la parte alta de la Comuna 6 en la Zona Noroccidental, liderado por la corporación Picacho con Futuro, el plan de la zona Centro- Oriental apoyado por la Corporación Región, Penca de Sábila lo hacía en El Limonar, la corporación CEDESIS en el plan del corregimiento de Alta Vista y también se gestaba este camino en la Zona Centro Oriental, lo cual desemboca, en parte, en la consecución del Acuerdo 043 de 1996,

---

<sup>26</sup> La dinámica del paramilitarismo en la ciudad de Medellín se da en dos etapas. La primera consiste en el embate entre el Bloque Metro y las milicias urbanas del ELN y las FARC-EP, donde estas últimas son reducidas. Mientras que el segundo ciclo, el cual denominan Segunda oleada paramilitar (Rangel, 2005), el Bloque Metro es reabsorbido por medio de las armas al Bloque Cacique Nutibara y al Bloque Héroes de granada. En este marco de conflicto urbano, se genera el proceso de Desarme, Desmovilización y Reinserción (DDR) a nivel nacional, donde en lo local, estos dos Bloques se desmovilizan de forma unilateral (Gleichman, 2007). El BCN el 25 de noviembre de 2003 y el BHG el 1 de agosto de 2004.

La planeación zonal en Medellín, a diferencia de lo que ha sido dominante en el caso colombiano, fue el resultado de la iniciativa de varias organizaciones sociales de la zona, apoyadas por algunas ONG, que impulsaron la discusión y aprobación del Acuerdo 043 de 1996 que creó y reglamentó el sistema municipal de planeación de Medellín. En el proceso de la Zona Centro Oriental participaron más de cien organizaciones, cuya tarea no se agotó en la formulación y aprobación del plan, sino que prosiguió con la gestión del mismo y, posteriormente, con la conformación de la Red de Planes Zonales, una red ciudadana para la deliberación y la formulación de iniciativas tendientes a fortalecer la planeación participativa en Medellín (Velásquez, 2006, p. 2).

Por medio de estos procesos (Acuerdo 043 y Planeación Zonal) se construyó un escenario que se insertó en las estructuras de participación existentes en Colombia y en específico en el nivel local de la ciudad, donde se permite que distintos sectores de la población se sientan parte en el manejo de los asuntos públicos, se den instrumentos de gobernabilidad democrática y, a la vez, como una oportunidad para el ejercicio de la ciudadanía, generándose sinergias políticas, jurídicas y sociales en este, es decir, este no surge de forma aislada desde la Administración Municipal y sus voluntades, sino que emerge y se constituye como la conjunción de actores sociales e institucionales para paliar la difícil situación de violencia y precariedad de intercomunicación y organización entre el Estado y la sociedad. Este acuerdo abre entonces, un camino de diálogo, negociación e implementación de proyectos conjuntos entre estos actores desde una mirada del desarrollo local, que aunque contando con las vicisitudes propias de los procesos políticos, jurídicos y económicos de la ciudad continuó adelante. Todo este proceso se encuentra cimentado por la Ley 152 de 1994, la cual es el fundamento legal, que se evidencia en la planeación municipal.

El Acuerdo 043 de 1996 favoreció la planeación participativa del territorio como estrategia democrática, de consolidación del ejercicio de la ciudadanía plena y como instrumento de legitimación estatal en función de hacer la concreción desde lo local del

Estado Social de Derecho, además de propender por un imaginario de ciudad por medio de la participación en instancias como los Consejos Consultivos Comunales (CCC) que vinculan a las Juntas de Acción Comunal, las Juntas Administradoras Locales, el Consejo Municipal de Planeación y organizaciones sociales de diversa índole. Todo eso se puede entender como un proceso de formación ciudadana. De la misma forma, valida los planes zonales y sus organizaciones a través de instancias como los Centros Comunitarios de Desarrollo Integral (CCDI). Este Acuerdo estableció un Sistema Municipal de Planeación que se implementó a nivel zonal y contó con la participación de diversas organizaciones de carácter comunitario para la elaboración del Plan Estratégico de Medellín.

Ese contexto violento de finales de los noventa coincidió con dos alcaldías previas al Proyecto Político de *Medellín la Más Educada*. En el período 1998-2000,<sup>27</sup> posterior a la promulgación e inicio del Acuerdo 043 de 1996, se implementó el Plan Operativo Anual de Inversiones participativo<sup>28</sup> –POAI participativo–, como un procedimiento establecido en el marco de la Ley que le define como una medida de planeación presupuestal, que sirvió como antecedente para la planeación y el fortalecimiento de la democracia participativa que se vivió después del 2004, desde una idea de desarrollo local. Esta iniciativa se efectuó en medio de un contexto de violencia en la ciudad y crisis fiscal de carácter nacional.

Todo ese proceso de formalización de la planeación participativa a nivel local con el Acuerdo 043, conllevó un proceso de FC que no sólo buscaba lograr el desarrollo económico de las comunas y corregimientos de Medellín, sino también materializar la profundización de la democracia participativa y el ejercicio de la ciudadanía. Con este propósito se generó un trabajo directo con los representantes de las instituciones y organizaciones sociales inscritos

---

<sup>27</sup> Administración de Juan Gómez Martínez.

<sup>28</sup> “Surge en un momento de incertidumbre fiscal, con grandes restricciones financieras para el municipio por lo que el alcalde y su consejo de gobierno deciden destinar una cifra global, y no un porcentaje del presupuesto municipal, que para esa vigencia fue de \$50.000 millones de pesos, los cuales se destinarían para la aprobación de proyectos nuevos identificados y priorizados por las comunidades. La distribución de esta cifra se hizo de manera porcentual: para el área urbana 87% con una población para la fecha de 1’826.780 habitantes, y 13% para el área rural con 107.327 pobladores”. Posada, Juan Carlos. “Programa de planeación y presupuesto participativo en Medellín. Un ejercicio democrático de construcción de ciudad y formación de ciudadanía”. En: revista desde la región. Nº 48. Julio de 2007, p. 37.

previamente para este proceso político<sup>29</sup> (JAL, concejales, ONG, Asocomunales, funcionarios públicos y representantes comunitarios) desarrollándose por medio de encuentros zonales, comunales y barriales en los cuales los representantes barriales podían conocer, socializar y priorizar los proyectos de las diferentes comunidades, formándose una dinámica donde se insertan y generan nuevos liderazgos, el encuentro ciudadano y el reconocimiento de lo público como un espacio propio. Los POAI participativos, tuvieron múltiples falencias operativas y políticas: ciudadanía poco formada y la consecuente inoperabilidad de escenarios y metodologías de participación y deliberación, tal como lo presentó la veeduría ciudadana en 2002.

En el período 200-2003,<sup>30</sup> tanto el Acuerdo 043 como el POAI y ,en general, las instancias de participación democrática sufren una retracción al quedar circunscritas sólo a dos programas del plan de gobierno:<sup>31</sup> apoyo a la autogestión y apoyo a las organizaciones participativas, dejando de lado las aproximaciones al ejercicio ciudadano y democrático iniciado con el POAI pues se retrocede en lo ganado por la participación, al darse el ejercicio deliberativo restringido de la ciudadanía como un acto no vinculante para las decisiones tomadas en los niveles institucionales, en los que la participación de las comunidades se enfoca en la ejecución de obras que deberían ser de carácter público (muros de contención, senderos, andenes, cunetas, entre otros) y con recursos ordinarios. Además de esto, se agudiza la trama del clientelismo, pues el POAI se erigió como un espacio alineado políticamente a la administración para el acceso de los recursos públicos y los Centros de Integración Barrial son en parte su epicentro.

---

<sup>29</sup> El proceso contribuyó con el fortalecimiento de la participación y algunos mecanismos de veeduría ciudadana. En él estuvieron presentes 240 barrios y 50 veredas; en 36 encuentros realizados participaron 4.120 representantes comunitarios; y se identificaron 2.935 proyectos con un monto de \$50.000 millones de pesos.

<sup>30</sup> Administración de Luis Pérez Gutiérrez.

<sup>31</sup> Plan de Desarrollo *Medellín Competitiva*. Alcaldía de Medellín. 2001.

En este período también se implementaron las *Mesas barriales de convivencia*,<sup>32</sup> como un intento de disminuir los índices de violencia en la ciudad a causa del establecimiento paramilitar, en la denominada segunda oleada paramilitar que genera todo un proceso de copamiento de la ciudad, asesinatos de índole política, persecución a organizaciones barriales y penetración de las instancias gubernamentales. En esta legislatura podemos observar entonces como se imbrican diversos fenómenos políticos como: la limitación de los procesos participativos y democráticos, el clientelismo en los espacios creados para la deliberación ciudadana, el afianzamiento de élites políticas a nivel sectorial, retrocesos en la descentralización y la crisis de gobernabilidad producida por estos factores.

Estas situaciones de violencia y desarraigo en la ciudad, además de dificultades de diálogo, mediación e implementación de iniciativas de desarrollo local de la Administración en estos períodos frente a la ciudadanía, permitieron generar nuevas coyunturas sociales y políticas. Por parte de la sociedad civil y sus organizaciones se generaron diversas formas de movilización como las marchas contra los actores armados ilegales, redes de planeación zonal, donde se afianza el proceso desarrollado por Redeplanes y en los niveles comunales la Red de Organizaciones Comunitarias (ROC) y una fuerte apuesta política por parte de algunas ONG de la ciudad para encontrar salidas al conflicto armado que mantenía acorralados a los ciudadanos.

Esa situación llevó a plantear que en el antecedente y contexto del proyecto político, lo que se tenía en la ciudad eran procesos desarticulados de participación ciudadana pero que no lograban condensarse en argumentos comunes, no había metáforas o metonimias que le dieran suficiente sentido político al proceso que se estaba vivenciando, ni la enunciación o argumentación llegaba a puntos nodales, esto es a una identificación con tendencia hegemónica.

---

<sup>32</sup> La administración se encuentra ante la necesidad de implementar un componente de participación ciudadana avalado por el Banco Interamericano de Desarrollo, BID.

Todo ese proceso fue, en nuestra lógica, una sedimentación discusiva que no conseguía puntos nodales para significarse sino que había un constante desplazamiento de las significaciones en posiciones de múltiples actores locales. La FC, por lo tanto, era muy parcial porque, en tanto no había proyecto político local, y no establecía una hegemonía discursiva, no había referentes en términos de ciudad. Por supuesto que existían escenarios efectivos de FC en diferentes ámbitos educativos, que configuraban las subjetividades políticas pero, lo que se está planteando, es que no se puede hablar en ese periodo de un proyecto político de ciudad que configurara el sentido de la formación ciudadana.

### **Ciudadanía-territorio: la emergencia de un nuevo lenguaje y triunfo electoral**

En el año 2000 apareció el movimiento “Compromiso Ciudadano”, avalado por la Alianza Social Indígena, liderado por Sergio Fajardo, que se lanzó a la arena política electoral en ese año sin buenos resultados, pero que argumentaba que “tenemos que pasar de mirar la educación como uno de tantos programas en una administración, a ponerla en el centro de la construcción social y convertirla en la columna vertebral de la política (...), debemos salirnos del marco restringido de la educación, entendida como el proceso de asistir a un aula para aprender algo, y convertirla en verdadero motor de la actividad social”.<sup>33</sup> Declaraciones como estas comenzaron a circular con fuerza creciente en diversos escenarios de la ciudad, no sólo en boca de Sergio Fajardo sino en diversos actores políticos, académicos, y representantes de la sociedad civil quienes comenzaron a posicionar con argumentaciones esa idea-fuerza que la educación es el eje que le da coherencia a la acción política gubernamental y que la educación no se limita a los espacios escolares sino que debe ser una vivencia en la cotidianidad y en todos los espacios públicos. Es decir, que no son sólo los maestros los que educan sino la ciudad misma. Al mismo tiempo, en ese tipo de declaraciones siempre se aludía que, a contrapelo de lo que ellos estaban proponiendo, el modelo de desarrollo de ciudad que se tenía era tradicional y no era capaz de articular el territorio y el desarrollo y no entendía a la educación más allá de las aulas.

---

<sup>33</sup> El Colombiano, 5 de marzo de 2000.

Se enfatizaba que Medellín hasta el año 2003, era una ciudad gobernada por los partidos tradicionales Conservador y Liberal, reflejando el bipartidismo histórico del país, y así su crisis de representación, en donde a lo sumo permitía rotaciones entre facciones de estas dos grandes tradiciones partidistas. Sin embargo, para muchos líderes de opinión, líderes sociales, académicos y medios de comunicación, la llegada de “Compromiso Ciudadano” y Sergio Fajado, no era la instalación de un nuevo orden sino un fenómeno de opinión.

Ese discurso que en el año 2000 no logró la alcaldía,<sup>34</sup> sí tuvo un triunfo simbólico por la votación alcanzada, sobre todo en los estratos más altos, por ejemplo, en El Poblado fue la votación más alta y en Laureles superó al candidato liberal, con lo cual quedó perfilado como el candidato del cambio para las siguientes elecciones del 2003, cuando efectivamente ganó<sup>35</sup> en todas las comunas, aunque con margen estrecho en los estratos más bajos como la Popular y Santa Cruz.

En el 2007, el candidato fue Alonso Salazar, un periodista proveniente del sector de las ONG y que fungió como Secretario de Gobierno de Fajado. Para esas elecciones el candidato de Movimiento Ciudadano recibió el apoyo de sectores cercanos al Presidente Álvaro Uribe Vélez (en Colombia los gobernantes no pueden tener injerencia política en la elección de candidatos), como el partido de la U, su esposa Lina Moreno y artistas como Juanes. El rival electoral fue Luis Pérez Gutiérrez quien fue alcalde entre 2001-2003, y aunque punteó en la mayoría de encuestas de intención de voto, finalmente perdió la elección por gran margen en las comunas de estratos altos (Belén, Laureles, El Poblado, La América, La Candelaria). Luis Pérez sólo ganó en algunos corregimientos y en las comunas de estratos bajos como Popular, Santa Cruz, Manrique y Doce de Octubre). En las otras comunas el resultado fue muy parejo. Lo que se puede observar desde la perspectiva electoral es que desde el 2000, los candidatos del movimiento Compromiso Ciudadano ha

---

<sup>34</sup> En las elecciones del 2000 fue elegido Luis Pérez Gutiérrez superando al candidato Conservador Sergio Naranjo.

<sup>35</sup> En 2003 el segundo lugar fue de Sergio Naranjo (Conservador) y tercero el candidato liberal Jorge Mejía.

conservado el mayor volumen de su votación en los estratos medios altos, especialmente en Belén, El Poblado, La Candelaria, Laureles, La América, Aranjuez, y Robledo.

Sin embargo, desde el 2003, pese a que el triunfo de Fajardo fue catalogado como un fenómeno de opinión, y como consecuencia del cansancio con la clase política tradicional, sobre todo en los estratos altos y medios, si se compara con la votación del 2000, la variación porcentual de su votación presentó mayores niveles de crecimiento, en las comunas de Manrique, Popular, Santa Cruz, Castilla, Villa Hermosa, San Javier y los corregimientos, todos de estratos bajos. Es decir, si bien el apoyo siempre ha sido de los estratos más altos, los que más variación de apoyo han tenido han sido los populares. Ya en el 2007 el apoyo fue más general en muchos sectores de ingreso bajo.

Durante los cuatro años de gestión de Fajardo, según las encuestas de opinión, entre ellas Medellín Cómo Vamos, el gobierno local mostró niveles importantes de aceptación, su imagen de aceptación estuvo en el 2006 en 92% y en el 2007 en 95 por ciento. La percepción del buen camino que llevaba la ciudad siempre estuvo en el 2006 y 2007 por encima del 80 por ciento. En la pregunta, si la situación económica ha mejorado, la encuesta arrojó en el 2006, un 41% en promedio de personas que pensaban afirmativamente y en el 2007 un 42 por ciento.

En síntesis, el mensaje que buscaba generar identidad fue que la educación es social y necesaria para un cambio de mentalidad, lo cual se logra con la participación de todos en la gestión y construcción del territorio. La llegada a la alcaldía en el 2003, según su mismos promotores, significó un giro a la mirada institucional, pues este llega como un partido con bases sociales organizadas en pro del desarrollo local y con propuestas de implementación democrática hacia los ciudadanos, donde estos serían sus mayores partícipes y constructores.<sup>36</sup> El desarrollo de esa gestión y la continuidad con Alonso Salazar (2007-2011), con la implementación de políticas públicas que mantuvieron la coherencia discursiva de relacionar ciudadanía-educación-territorio, lograron identificar actores diversos de la

---

<sup>36</sup> Plan de Desarrollo 2004-2007, Medellín Compromiso de toda la Ciudadanía.



sociedad civil y actores comunitarios y sector empresarial, y como un proceso colectivo de FC se transformaron las subjetividades políticas de los actores políticos de la ciudad. Así, lo que inicialmente fue catalogado como un fenómeno de opinión, por medio de la formación ciudadana se configuró como proyecto político, a la postre hegemónico.<sup>37</sup>

Se puede ver que había un paralelo y una coincidencia entre el discurso de la participación ciudadana en la planeación del territorio, con la idea que la ciudad es un escenario educativo por sí mismo. Así, la ciudadanía se veía en dos dimensiones, una propiamente política que la articulaba a la participación en la toma de decisiones sobre el territorio, tal como se acaba de mencionar, y otra ciudadanía de carácter más cultural y educativo, que la articulaba a lo experiencial como vivencia de la ciudad, tal como se desarrolla a continuación.

#### 4.1.3 Algunos datos del contexto actual

Hoy Medellín es la segunda ciudad de Colombia en número de habitantes. Su primera división política y administrativa la conforman seis zonas geográficas que a su vez se desagregan en 16 comunas ubicadas en el área urbana y cinco corregimientos en la zona rural. Sus unidades espaciales básicas son los 252 barrios que hacen parte del conglomerado de la ciudad. Según datos del Departamento Administrativo Nacional de Estadística, DANE,<sup>38</sup> la ciudad está habitada por 2'343.049 personas, de las cuales 53.3% son mujeres y 46.7% son hombres. La ciudad presenta un crecimiento poblacional promedio anual de 1.14 por ciento,<sup>39</sup> en parte debido a la población desplazada<sup>40</sup> que llega a la ciudad

---

<sup>37</sup> Por fuera de la temporalidad estudiada, se puede mencionar que en las elecciones del 2011 el ex alcalde Sergio Fajardo fue elegido gobernador del departamento de Antioquia (2012-2015), con la idea *Antioquia la Más Educada*, con la clara referencia de llevar al territorio de la provincia lo que fue el proyecto político de Medellín. En esa ciudad ganó la alcaldía Aníbal Gaviria que si bien no hace parte del movimiento Compromiso Ciudadano, si tuvo una alianza con Fajardo, por lo cual no podría hablarse, aun, de un cierre o terminación del proyecto político *Medellín la Más Educada* con estas elecciones.

<sup>38</sup> DANE (2005) Departamento Administrativo Nacional de Estadística en Colombia que tiene entre sus funciones el levantamiento, procesamiento análisis y difusión de las estadísticas oficiales.

<sup>39</sup> Informe Medellín como vamos, 2011.

anualmente por causas del conflicto político armado que vive el país desde hace seis décadas. La población desplazada representa 29% del total de habitantes de la ciudad.<sup>41</sup>

La marginalización y la segregación persisten en la población que habita en los asentamientos que se ubican en las laderas de la ciudad, pues, entre muchas otras dificultades, conviven con una muy alta densidad en la ocupación del territorio. En algunos barrios sobrepasan los 700 habitantes por hectárea y un índice crítico de espacio público de 1.35 m<sup>2</sup> por habitante, mientras que el promedio se encuentra en 4.07 m<sup>2</sup>/habitante<sup>42</sup> siendo que el referente nacional es de 10m<sup>2</sup> por habitante. La clasificación socioeconómica de la ciudad se realiza bajo criterios de estratos socioeconómicos, que representan el nivel de riqueza y la calidad de vida, determinados a su vez por las condiciones físicas de la vivienda como también de su localización.

De acuerdo a los datos de la *Encuesta de Calidad de Vida* en Medellín<sup>43</sup> predominan los estratos *bajo bajo* (estrato 1), *bajo* (estrato 2) y *medio bajo* (estrato 3). Siendo el *bajo* el estrato de mayor número de viviendas con 238.180, lo que constituye 35.99%, seguido del *medio bajo* con 192.497 o sea 29.15%, el *bajo bajo* con 78.023 de 35.99% y el *medio* con 71.295 o sea un 10.83%. Solamente 13% de las viviendas de la ciudad se encuentran en estratos *medio alto* y *alto*. Adicional a lo anterior, si bien en el periodo 2002-2008 la línea de pobreza disminuyó 22.5% Igual que la línea de indigencia en 25.2%, estos dos aspectos continúan estando por encima del promedio de las trece principales áreas metropolitanas del país.<sup>44</sup>

En el tema de vivienda y hábitat, se evidencia el mejoramiento en los materiales de pisos y paredes empleados en la construcción, encontrando que menos del 1% utilizan

---

<sup>40</sup> Personas que se han visto forzadas a migrar dentro del territorio nacional abandonando su lugar de origen porque su vida, su integridad física o su seguridad ha sido vulnerada o se encuentra amenazada por acciones o actores del conflicto armado (guerrilla, paramilitares, fuerza pública).

<sup>41</sup> Municipio de Medellín, Departamento Administrativo de Planeación, 2009.

<sup>42</sup> Alcaldía de Medellín, 2008.

<sup>43</sup> La Encuesta de Calidad de Vida es un instrumento para realizar el seguimiento y la medición de las condiciones socioeconómicas de los habitantes de las 16 comunas y 5 corregimientos que conforman el municipio de Medellín.

<sup>44</sup> Departamento Administrativo de Planeación, 2009.

materiales de desecho, y cerca de 90% de los hogares habita en viviendas tipo casa o apartamento. La cobertura en servicios públicos es una de las grandes fortalezas de la ciudad, con valores por encima de 95%, dato que supera ampliamente los niveles de acceso calculados para el departamento y la nación.

En el sector salud, Medellín se encuentra certificada con cobertura universal para régimen subsidiado por el parte del Ministerio de la Protección Social, gracias a los aportes de recursos propios para la cofinanciación de la cobertura en salud del nivel 3 del Sisbén. El número total de afiliados activos con carnet fue de 624.160 usuarios. Por otro lado, la afiliación al régimen contributivo aumentó 25% en relación con el 2004, indicador que está por encima de los promedios de aseguramiento en Colombia y Antioquia.<sup>45</sup>

En educación, la reducción del analfabetismo y el sostenimiento en la proporción de niños menores de 15 años escolarizados con asistencias altas, este aspecto ha contribuido a disminuir la presión de jóvenes por entrar al mercado laboral y ha garantizado, en gran medida, el emprendimiento de iniciativas y proyectos de vida en esta población.

El significativo aumento de los delitos contra la vida y la integridad personal y contra el patrimonio económico de los años 2009 y 2010 (MCV, 2010), incidieron en la percepción ciudadana. Al respecto en la Encuesta de Percepción Ciudadana, el medellinense en 2010, fue menos optimista en comparación no sólo con 2008, sino para todo el período 2006-2009, Esto se ve reflejado en las preguntas que indagan acerca de si las cosas van por buen camino, que se redujo de 88% a 71% de quienes responden afirmativamente, el orgullo por la ciudad que pasó de 4,6 a 4,0, en una escala de uno a cinco, donde uno es nada orgulloso y cinco es muy orgulloso, y la satisfacción con Medellín como una ciudad para vivir que pasó de 93% a 84% de quienes se sienten entre algo y muy satisfecho (EPC, Medellín 2009, 2010).

---

<sup>45</sup> ICV Medellín 2008, 2009.

## 4.2 Configuración Discursiva del Proyecto Político

### 4.2.1 El proyecto político como exterioridad constitutiva y sistema de exclusiones

En el capítulo anterior se señaló que la configuración del discurso de un proyecto político se basa en dislocar las estructuras de relaciones y las subjetividades políticas pre-existentes posicionando con puntos nodales nuevas significaciones, con lo cual se pueden mostrar sus límites. Así, no sólo se puede comenzar a identificar políticamente qué es lo incluido y qué es lo excluido, sino que marca la diferencia y la articulación interna, los antagonismos y por tanto la hegemonía del proyecto político.

**Lo nacional y lo local.** La argumentación desde el año 2000 del movimiento Compromiso Ciudadano, que luego fue el líder del proyecto político *Medellín La Más Educada*, y bajo lo cual se constituía como un proyecto democrático progresista era que el modelo de ciudad existente era inviable y obsoleto, y que, con el nuevo siglo, se necesitaba un cambio de mentalidad. El cambio era lo importante y lo urgente, pues lo que se tenía en ese momento, incluidos los líderes políticos tradicionales, representaban lo viejo, malo, obsoleto y lo que proponía el Movimiento Ciudadano para la ciudad era lo joven, lo bueno, lo útil. Ese discurso que ya desde ese entonces se basaba en un sistema exclusionario, caló bien en la ciudad, sobre todo en los estratos más altos, en los jóvenes, en los académicos y tenía nexos con las ONG. Además, como argumento, tenía pocos detractores no sólo por el grave contexto sociopolítico mencionado sino porque a nivel nacional entre 1998 y 2002 se había posicionado en el país la idea que existía una crisis generalizada por el escalamiento del conflicto armado por lo cual el país estaba “al borde del abismo” y que el Estado “era inviable”, pues los diálogos de paz que el gobierno nacional había adelantado con la guerrilla de las FARC no llegaron a feliz término y los actores armados adelantaban las incursiones armadas y terroristas de mayor impacto hasta entonces conocidas.

Justo por esa razón al nivel nacional en el 2002 fue elegido el Presidente Álvaro Uribe Vélez, quien fue capaz de posicionar y capitalizar a su favor una idea de cambio, también

sobre un sistema exclusionario que identificaba lo presente y lo anterior como lo débil, lo terrorista, lo guerrillero y lo corrupto y, en contraparte, él representaba lo fuerte, lo democrático, el ejército y lo claro.

Este estudio no analiza las coherencias o discontinuidades discursivas entre el proyecto político local y el nacional, que también duró ocho años (2002-2010), pero se puede decir que a pesar que el proyecto local se basaba en la argumentación y enunciación de lo progresista como posicionar la participación y la educación como motor de desarrollo y elemento de cambio, mientras que el proyecto nacional se basó en la argumentación y enunciación de imponer la fuerza, y afrontar la guerra, como elementos para lograr el orden, y en ese sentido, se podría decir, que desde las ideas políticas, el primero tiene una concepción liberal mientras que el segundo es conservador, en realidad, ambos comparten que la FC es la forma de reproducción de las lógicas políticas de su proyecto.

En ambos proyectos hay referencias constantes al fortalecimiento de la democracia y la ciudadanía activa, entre muchos otros lugares comunes, que se entienden en la perspectiva referida que lo que está en juego hoy en América Latina es el sentido de la democracia, pues proyectos de distinta índole e ideología usan los mismos significantes, por lo cual se configura una “confluencia perversa”. La ciudadanía activa del proyecto político que se podría denominar “uribista” se fue condensando como una idea de ciudadanía popular que tiene contacto directo con el Presidente. Es decir, que el cambio político antes referido llevaba a eliminar las intermediaciones entra la ciudadanía –el pueblo– y el Presidente, en cuya interrelación, con el eco de los medios de comunicación, se configuraba el sentido de la ciudadanía.

Aunque sería objeto de otra investigación, se tiene la hipótesis que en el proyecto “uribista” la FC era directa entre el Presidente y el pueblo, el Presidente como el pedagogo (fue muy frecuente en los denominados Consejos Comunales que realizaba todas las semanas en distintas poblaciones interrumpir su desarrollo para “hacer pedagogía”) y la ciudadanía, en falta y disminuida, seguía lo que el Presidente mandaba. Los ciudadanos que

no se acogían a esa hegemonía que se fue configurando, fueron excluidos de lo político – invalidados como interlocutores– y tildados de terroristas o idiotas útiles del terrorismo, tal como le sucedió a incontables activistas de derechos humanos, sindicalistas, maestros, estudiantes y periodistas, entre otros. Fue tal esa pretendida comunión del Presidente con el pueblo, que bajo el significante “estado de opinión”, entendido como el apoyo de las mayorías, se argumentó y se logró cambiar el Estado de derecho en Colombia.

Se debe mencionar que de manera aparentemente paradójica en la ciudad de Medellín cohabitaron los dos proyectos, el progresista y educativo de *Medellín la Más Educada* con el proyecto *uribista* nacional de tinte conservador, caudillista y de fuerza. ¿Qué significa esta aparente paradoja? primero que estos dos proyectos no son opuestos porque se representan a sí mismos como un cambio, como una transformación total de lo previo y en contra de las estructuras tradicionales. En el caso de Uribe, en contra de las castas de poder centralistas de Bogotá que no conocen el país y, por lo mismo, el gobernante decidió tener contacto directo con la ciudadanía. Así, en ambos proyectos, se dio un proceso de configurar otro diferente, una exterioridad constitutiva que permite identidad en ambos casos anti partidos tradicionales, rechazo a la corrupción del anterior gobierno, el contacto personal con la ciudadanía, la idea que el gobernante trabaja todo el tiempo y el buen registro mediático.

Segundo, porque el proyecto de *Medellín la Más Educada* no es contra el conservadurismo de la sociedad medellinense o paisa, que tiene valores arraigados y contradictorios de la moral católica, el capitalismo de libre mercado y la legitimación de cualquier medio para conseguir los fines propuestos; más bien el proyecto político local es una lectura y una adaptación de ese contexto. Por eso, dado el arraigo y la identificación de esta sociedad con el Presidente, el proyecto político tuvo mucho cuidado de no entrar en contradicción ni polémica con éste, y de hecho en su discurso se asumieron posturas de silencio o evasivas, pero sobre todo de acercamiento y apoyo en casos específicos como el Referendo o la implementación de la política de seguridad democrática, incluso para la elección del 2006, el candidato Salazar recibió el apoyo de amplios sectores *uribistas* del

Partido de la U, y hasta de la misma esposa de Álvaro Uribe. Todo eso también comienza a explicar el distanciamiento de *Medellín la Más Educada* con posturas de izquierda, como las expuestas por partidos como el Polo Democrático.

Así, el proyecto de *Medellín la Más Educada* constituyó una exterioridad con lo viejo, con lo malo, pero no con la sociedad ni con sus valores conservadores y autoritarios, es decir, la enunciación no fue de auto distanciarse del contexto social y cultural local, con lo cual no fue extraño a lo social y lo cultural. No era posible, tomar una posición de izquierda que es inviable socio- históricamente en esa sociedad, por el exterminio, criminalización, señalamiento y exclusión que ha tenido ese discurso, y más bien fue una co-habitación, incluso mucha coincidencia, lo cual se puede explicar con Panebianco, cuando plantea que todo partido, se ve expuesto a enfrentar posturas que sean coherentes con su ideario, o coherentes con el contexto en el que se encuentra, es así como, se sede a la presión del contexto adverso, o se intenta moldear el mismo para que se haga más cercano a su ideario (Panebianco, 1993). En este caso, con un ideario en construcción, lo que se hizo fue un proceso de identificación con la constitución de una exterioridad y coincidencia o ausencia de enunciación con el *uribismo*. Por lo tanto, más que oposición o antagonismo el proyecto político del nivel local supo capitalizar el discurso del proyecto político nacional, mediante el desplazamiento del discurso, que alude al tránsito simbólico de un discurso a otro.

**El sistema exclusionario:** En el plano local, desde antes del inicio formal del proyecto político de *Medellín la Más Educada* en el 2004 y en todo su desarrollo, lo que permitió su configuración fue el sistema de exclusión en el que posicionó un antagonista identificado con la clase política tradicional, con la violencia, con la corrupción y con lo que a veces se entendía como una cultura de la violencia. Por eso el cambio tenía que ser cultural, hacia una cultura de la paz, de la democracia, de la ciudadanía. Ese sistema exclusionario fue el que permitió que en Medellín se tuviera de manera más clara, que en otros proyectos políticos, una relación inherente y explícita con procesos de FC que enfatizan en la construcción de

una cultura cívica, que mejore las relaciones de convivencia en la ciudad y genere mayor participación democrática que posibilite mayores espacios de gobernabilidad.<sup>46</sup>

Lo que el proyecto político debía configurar para legitimar ese discurso exclusionario, era un discurso que integraba ciudadanía-educación-territorio. Por eso, eran tan recurridas explicaciones como la siguiente del alcalde Sergio Fajardo: “Una ciudad educadora es la que entiende la educación en un sentido amplio, como una herramienta de transformación social que haga a sus ciudadanos parte del mundo” (Fajardo, 2007). Por su parte, el alcalde Alonso Salazar en el 2008, hizo énfasis que la pretensión desde el 2004 es la construcción de una cultura cívica que mejore las relaciones de convivencia en la ciudad y genere mayor participación democrática.

Todo ese discurso institucional de construir un sistema de exclusiones basado en el antes y después, tuvo su eco en diversas fuentes oficiales y periodísticas, que anunciaban que desde el 2004 la ciudad vivió una transformación por la llegada de gobiernos progresistas, sin los vicios políticos tradicionales. A esta transformación se le denominó *oficialmente* “Medellín, del miedo a la esperanza”, que fue ampliamente publicitada en periódicos como El Colombiano y El Tiempo a nivel nacional, e incluso Nuevo Herald de Miami publicó en primera plana el 10 de junio del 2008, el artículo *Colombian City: once violent, now very livable*, con motivo de la Asamblea de la Organización de los Estados Americanos, OEA, del 31 de mayo al 3 de junio, en la cual el periodista Tyler Bridges dijo que pudo comprobar, con sus propios ojos, que Medellín pasó del Miedo a la esperanza.

Esa frase se convirtió en un referente del proyecto político y ambos alcaldes la repetían en los medios de comunicación y en todo acto público al que asistían, lo cual, según Fajardo, se ha logrado con base en “el cambio de hacer la política... vamos del miedo a la esperanza con la educación como motor de transformación social”.<sup>47</sup> Esa perspectiva oficial y

---

<sup>46</sup> Alcaldía de Medellín, 2004; 2008.

<sup>47</sup> Discurso de Sergio Fajardo el 16 de noviembre del 2007 al recibir el galardón como mejor alcalde del país dado por el proyecto Colombia Líder.



autojustificada, fue compartida por gran parte de la opinión pública, no solo local sino nacional e incluso internacional y también por muchos medios de comunicación.

Lo que comenzó como un autodenominado gobierno progresista en 2004, que recogía y articulaba dos sentidos discursivos coincidentes: el que veía al territorio de la ciudad como objeto de planeación participativa con lo cual se fortalecía la ciudadanía; y el que veía al territorio de la ciudad como un escenario educativo, permitió articular un discurso coherente alrededor de la cadena ciudadanía-educación-territorio, que le dio identidad a ese nuevo gobierno y, sobre todo, permitió el establecimiento de una exterioridad constitutiva, es decir, de un antagonismo con la temporalidad antes- ahora y con el otro, con los que no hacían parte de las nuevas ideas, y así se configuró como proyecto político.

En la medida que el discurso hacia más explícita esa exterioridad constitutiva, lo que no era, lo que no representaba, se estaba configurando el proyecto político de ciudad. El sistema de exclusiones funcionaba mucho mejor que un sistema de auto-identificación, es decir, lo político se significaba a partir de lo que se debía transformar y que se estaba transformando: la corrupción, la falta de participación, el clientelismo, la ciudad cerrada, la educación sin calidad, etc., y así lo que el proyecto político sí representaba era la transparencia, la participación, la democracia directa, la ciudad abierta y la educación calidad. Este sistema de oposiciones funcionó para lograr identificación política, social, cultural; para configurarse como una totalidad discursiva que se fue posicionando en puntos nodales diversos. Ese proceso de posicionamiento social de ciertas significaciones políticas en los sujetos es lo que se denomina la FC, la cual a la vez que adquiere su sentido del proyecto político también se lo va dando.

Las significaciones repetidas hasta la saciedad fueron que Medellín con el cambio de siglo tuvo una profunda transformación y que de ser conocida, a principios de los noventa, como la ciudad más violenta del mundo ha pasado a ser reconocida como modelo de transformación social y urbana en la primera década del siglo XXI. Se expresaba que la lucha por erradicar la violencia tiene una larga trayectoria, y se remonta a finales de los noventa

con una incipiente movilización social y una decidida política institucional, pero que la transformación social y urbana se construyó y consolidó con el mandato de los alcaldes Fajardo y Salazar, entre el año 2004 y el 2011.

Este proyecto no fue de educación sino integral: de erradicación de la pobreza, generación de ingresos, creación de puestos de trabajo, formación profesional, acceso a créditos, cuidado a la infancia y adolescencia: de 0 a 9 años; de 10 años a la edad adulta, programas de apoyo comunitarios (protección frente a abusos, abandonos, violencia y delincuencia), etcétera. Se autodefinía como la principal herramienta de transformación social aplicada en toda la ciudad, articulando esfuerzos e inversiones oficiales y del sector privado en programas, proyectos y acciones para alcanzar la equidad social.

#### **4.2.2 La enunciación y argumentación del Proyecto Político**

El proyecto político de *Medellín la Más Educada* no sólo se configura por la identificación con lo que no es, con lo otro, y estableciendo un sistema de exclusiones, sino que se enuncia y argumenta de manera lógica para convertirse en totalidad discursiva y en hegemonía. Esa exterioridad constitutiva y el sistema de exclusiones se configuran desde el discurso institucional, y se vierten en políticas y programas, o sea, en acciones, las que por medio de argumentaciones y enunciaciones instalan puntos nodales que interpelan a los sujetos y comienzan a transformar las subjetividades políticas que, finalmente, son los procesos de formación ciudadana..

Lo que se evidencia en este análisis es que la configuración del proyecto política comienza a configurarse con la exterioridad constitutiva y desde el sistema de exclusiones, pero eso sólo no alcanza a configurar el proyecto por su alto nivel de abstracción y de retórica política. Dicho de otra forma para que se configure el proyecto político, además de los dos aspectos mencionados se requiere de procesos de FC que concreten el discurso en las subjetividades políticas.

En este caso, los procesos de FC de *Medellín la Más Educadase* basaron y fortalecieron las ideas mencionadas de exterioridad constitutiva y del sistema de exclusiones, ordenando un discurso político en el que aparece de manera lógica, la articulación ciudadanía-educación-territorio. Fue clave la argumentación y enunciación que se hizo de una sedimentación discursiva: la ciudad educadora.<sup>48</sup>

Las argumentaciones de la inherencia de esta relación son retomadas de lo que se conoce como el Movimiento Internacional de las Ciudades Educadoras, que precisamente concibe que la ciudad es un agente educativo (AICE, 2004), que se construye en escenarios y ambientes globales de aprendizaje en donde confluyen procesos, estrategias y vivencias educativas, así como el concepto de educación permanente a lo largo de la vida. Este movimiento es una propuesta cuyos orígenes se remontan a 1972 con el documento preparado por Edgar Faure y otros, escrito para la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, titulado *Aprender a Ser*, en el cual se planteaba sacar la educación de los espacios cerrados en donde estaba confinada, para llevarla a los lugares de reunión, a las fábricas, las plazas, a los parques, a las calles y, en fin, a los espacios públicos.

La ciudad se construye, entonces, en escenarios y ambientes globales de aprendizaje en donde confluyen procesos, estrategias y vivencias educativas, así como el concepto de educación permanente a lo largo de la vida. Esta idea se recogió luego en la convocatoria de un Congreso Internacional de Ciudades Educadoras, propuesto y organizado por el Ayuntamiento de Barcelona en el año 1990, y que se define a través de la declaración de la Carta de Ciudades Educadoras que en su introducción se define y se compromete a sí misma en estos términos:

---

<sup>48</sup> Una funcionaria de alto nivel de la Secretaría de Educación que estuvo en gran parte del proceso, planteó en una entrevista: “nosotros no reconocemos como antecedente lo de Ciudad Educadora, eso es otra cosa, porque nosotros con Fajardo pensamos la ciudad abierta para la gente y de calidad”. Ese tipo de argumentaciones son puntos nodales que recogen el planteamiento de muchos actores de la administración que llevaron al extremo el discurso que el proyecto político fue un renacer en todo sentido.

La ciudad educadora es una ciudad con personalidad propia e insertada en el país donde se ubica. Por tanto, su identidad es interdependiente con la del territorio del cual forma parte. Es también una ciudad no cerrada en sí misma sino que se relaciona con sus entornos: con otros núcleos urbanos de su territorio y con ciudades semejantes de otros países, con el objetivo de aprender e intercambiar y, por lo tanto, de enriquecer la vida de sus habitantes (AICE, 2004).

En esta Carta se plantea que la ciudad será educadora cuando reconocerá, ejercerá y desarrollará, además de las funciones tradicionales -económica, social, política y de prestación de servicios- también una función educadora, en el sentido de asumir una intencionalidad y una responsabilidad con el objetivo de la formación, la promoción y el desarrollo de todos sus habitantes, empezando por los más jóvenes. Una ciudad será educadora si ofrece con generosidad todo su potencial, si se deja tomar por todos sus habitantes y les enseña a hacerlo.

La " ciudad educadora es una ciudad con personalidad propia e insertada en el país donde se ubica. Por tanto, su identidad es interdependiente con la del territorio del cual forma parte. Es también una ciudad no cerrada en sí misma sino que se relaciona con sus entornos: con otros núcleos urbanos de su territorio y con ciudades semejantes de otros países, con el objetivo de aprender e intercambiar y, por lo tanto, de enriquecer la vida de sus habitantes" (AICE, 2004).

La ciudad de Medellín fue una de las primeras ciudades colombianas en inscribirse formalmente a los propósitos de ese Movimiento, desde la alcaldía de Luis Alfredo Ramos (1992-1994) y todas las administraciones municipales posteriores tuvieron en cuenta esa referencia en los procesos de gestión del territorio, como los planes de desarrollo, los planes de ordenamiento territorial y diversos planes sectoriales. Sin embargo, no pasó de ser una intención que aparecía referenciada en el discurso institucional y que tuvo algunas acciones y programas desarticulados, incluso en las escuelas. No obstante, antes del 2004, esa idea

nunca tuvo la centralidad que logró en las dos últimas administraciones de la ciudad, las de Fajardo y Salazar, en las que esa idea articuló otras y configuró un proyecto político de ciudad para la gestión de territorio.

Las argumentaciones se expresan en que se debe construir una ciudad con espacios públicos que sean apropiados por la gente, la formación de ciudadanos para que participen en diferentes instancias y, en general, lo que los líderes de opinión de dicho proyecto, que en ese momento se veía a sí mismo como progresista, entendían como un cambio hacia una cultura ciudadana democrática, que tiene como estrategia central la educación. Con esas argumentaciones se construyeron los dos planes de desarrollo y se desplegaron políticas públicas y programas clave que fueron puntos nodales de significación.

Antes de analizar en profundidad algunas experiencias de *Medellín la Más Educada* se van a referir otras enunciaciones que significaron el discurso.

**Cooperación y alianzas.** El proyecto político, como se dijo comenzó como iniciativa sectorial pero logró configurarse como una gran alianza en la que los empresarios fueron actores clave. En una entrevista Horacio Arango, Secretario de Educación, expresó: "Lo más admirable de este modelo de cooperación es que las entidades ayudan sin esperar reciprocidad". En efecto fueron muchos los proyectos, especialmente educativos, que contaron con alianzas público privadas con la modalidad de corresponsabilidad, sobre todo en los temas de emprendimiento, participación ciudadana, obras de infraestructura, asuntos sociales, cooperación internacional y educación. En el proyecto, la ciudad se asocia con lo moderno, con los servicios y con la competitividad, por eso, la importancia de mostrar que cuenta con el apoyo del sector privado.

**Transformación urbana.** Cuando en marzo del 2009, Sergio Fajardo, recibió en Barcelona el Premio City Barcelona FAD Award al programa *Medellín, la más educada*, que se otorga a iniciativas urbanas que transforman la ciudad y mejoran la vida de sus ciudadanos, el diario

El País de España, reseñó que “en sólo cuatro años, el Ayuntamiento liderado por Fajardo consiguió darle la vuelta al calcetín de esta localidad colombiana tristemente famosa por la violencia asociada al narcotráfico, hasta el punto de que ahora es la segunda zona turística del país”.<sup>49</sup> Informaba el diario que el nivel de violencia se ha reducido 75%, pasando de 98 a 26 homicidios por 100.000 habitantes y tomaba un fragmento del discurso de Fajardo: "Ofrecemos una nueva oportunidad social por cada espacio restado a la violencia". El argumento de Fajardo era el siguiente: Medellín tenía tres grandes problemas: desigualdades, deuda social y violencia. "La violencia rompe los vínculos entre los ciudadanos, cierra los espacios", explicó, "se trataba de romper esta dinámica, de encontrarnos en los espacios públicos. Decidimos cambiar la piel de la ciudad. Empezamos por los lugares más peligrosos, los barrios más deteriorados, creando nuevos espacios públicos donde encontrarse".

La pieza central de este modelo de transformación son los llamados "parques biblioteca"; en realidad, ágoras, lugares de encuentro, salones del barrio. Contienen un auditorio, una sala de Internet, libros, un espacio para los niños, un espacio para la generación de actividades productivas que gestiona créditos y otro para la tercera edad. "Lo más bello, para los más humildes, de modo que lo público sea lo mejor de esos lugares".

Para Fajardo, lo más importante del proyecto es la belleza de la arquitectura. "Donde estaba la destrucción está ahora lo bello", explica, "así mandamos un mensaje político que tiene que ver con la dignidad del espacio, porque supone un reconocimiento, reafirma la autoestima y crea un sentido de pertenencia". Explicó Fajardo que, además de 10 escuelas y 5 parques biblioteca, Medellín se ha dotado de un nuevo museo, un jardín botánico, un parque interactivo de la ciencia y un sistema de transporte público.

A continuación, se hace un acercamiento a tres procesos del mencionado proyecto político: *Programa Colegios de Calidad*, *Programa Salidas que Enseñan Ciudad* y *Programa*

---

<sup>49</sup> El País, 13 de marzo del 2009.

de Planeación y Presupuesto Participativo, para observar la forma cómo el discurso proyecto político se constituye en puntos nodales de le dan sentido a la formación ciudadana.

### **4.3 Programas y Experiencias de Formación Ciudadana en Medellín**

A continuación se abordan tres experiencias del proyecto político de *Medellín la Más Educada* para reconocer sus sentidos discursivos y hacer visibles sus continuidades.

#### **4.3.1 Programa: Colegios de Calidad**

Lo que se conoce como Programa Colegios de Calidad es una experiencia FC en tanto representa un punto nodal que intenta fijar significaciones sobre lo político en las subjetividades políticas de los actores. Como proceso de FC del proyecto político de *Medellín la Más Educada*, se puede entender en la significación que configura de la cadena ciudadanía-educación-territorio, lo cual se logra analizando el sistema de inclusión-exclusión y las argumentaciones que expresa. En esta experiencia los conceptos que permiten ver esa cadena están relacionados con la inclusión social, el conflicto social y político, la construcción de comunidades, la ética y los valores democráticos, la formación ciudadanía y la concepción de comuna y barrio, todo lo cual es condensado para la significación de la calidad educativa y las competencias ciudadanas.

De ese modo, lo que se encontró es que la constitución de subjetividades políticas en los ciudadanos opera de diversas maneras y por diversas vías, y en la experiencia de Colegios de Calidad se recoge en el intento de articular el concepto de calidad de la educación con el de ciudadanía y conflicto.

#### **Contextualización del Programa**

La calidad de la educación en Medellín ha sido uno de los motivos de preocupación las últimas administraciones municipales, sobre todo desde los años noventa. Sin embargo, se

convirtió en un tema central de la política pública municipal a partir del 2004 con la administración del Alcalde Sergio Fajardo. En ese sentido, el Plan de Desarrollo 2004-2007 “Medellín Compromiso de todos”, hizo explícitas las deficiencias en la calidad de la educación oficial de la ciudad, cuando señaló los bajos desempeños académicos de los colegios oficiales, dado que los resultados de las evaluaciones estandarizadas que hacían a nivel nacional arrojaban que 55% de los establecimientos oficiales de la ciudad se ubicaban en categorías bajas (muy inferior, inferior y bajo), mientras que 45% de las instituciones educativas privadas registraban categorías altas (muy superior, superior y altas) con sus consecuencias en la discriminación de oportunidades en la era de la sociedad del conocimiento. Por lo tanto, mejorar la calidad de la educación pública era uno de los principales retos del Municipio para superar la inequidad en las oportunidades sociales.

La articulación de la idea de calidad de la educación como un derecho ciudadano y no sólo la educación, es lo que permitió entender todas las acciones para el mejoramiento de la calidad no como un asunto únicamente educativo sino también político. En el Plan de Desarrollo de Fajardo, la calidad de la educación también se relacionaba con mejorar la eficiencia y la permanencia en el sistema educativo. Sobre el diagnóstico educativo de la ciudad, un estudio realizado entre 2002 y el 2003, identificó que los retos se relacionaban con la calidad educativa del sector oficial, la eficiencia, la convivencia y las bajas tasas de cobertura de la atención integral de la educación inicial y de la educación media. La investigación realizada en su componente cualitativo –Estudio exploratorio de logros educativos y factores explicativos en 25 colegios– sugería que los logros educativos dependían de la “calidad” de las instituciones educativas, esto es, de la capacidad de agregar valor en términos de garantizar la permanencia de los estudiantes en la escuela con altos logros académicos; propiciar la convivencia (que implica formación de ciudadanía) y de la eficacia, continuar estudios de educación superior. Esos resultados sugerían que, independiente del origen socioeconómico de las familias y de la naturaleza del plantel (privado u oficial), se podían obtener buenos logros educativos.



La administración municipal en su Plan de Desarrollo de 2004 evidenció que la política pública de la ciudad se enfocó a buscar la educación de calidad para la superación de las desigualdades sociales y como factor estructural de cohesión social y de FC. Otro reto que se propuso esa administración fue disminuir la violencia y generar simultáneamente oportunidades sociales; estrategias centrales fueron la pedagogía de la convivencia y la cultura ciudadana, al tiempo que se combatía la ilegalidad como alternativa de vida para disminuir la violencia. Más tarde, en la Alcaldía de Alonso Salazar, se plasmó en su Plan de Desarrollo “Medellín es Solidaria y Competitiva 2008-2011” una tendencia política inspirada en el enfoque del Desarrollo humano integral, que según sus promotores, profundiza en las dimensiones de la inclusión social, política, económica y cultural para la garantía y promoción de los derechos humanos, la participación, la seguridad ciudadana y la convivencia y la construcción de la confianza en un mejor futuro. En esta administración se dio continuidad a la narrativa del proyecto político de *Medellín la Más educada*, en el cual el discurso enfatiza en que la educación continúa siendo la herramienta fundamental para la transformación social, la creación de oportunidades, la superación de la inequidad y el desarrollo de capacidades y habilidades para la sociedad del siglo XXI, que le apuesta a una nueva narrativa educativa.

En este proyecto político la política pública de calidad educativa, si bien es liderada por la administración municipal, está concebida con un enfoque de coordinación intersectorial, interinstitucional y de corresponsabilidad empresarial y social, que durante el 2004-2007 tuvo como estrategia focalizada el programa Escuelas de Calidad para la Equidad y la Convivencia, dirigido a 100 instituciones educativas oficiales localizadas en entornos deficitarios y con más bajos logros educativos. Este aspecto es clave para sustentar porqué se ha mencionado insistentemente que en *Medellín la Más Educada* no se puede entender sólo como una iniciativa gubernamental sino realmente como un proyecto político, que si bien tiene el liderazgo institucional de la alcaldía, es superado ampliamente porque involucró a todos los agentes sociales, políticos educativos.

Desde el punto de vista institucional hay cierta continuidad entre ambos programas, Escuelas de Calidad y Colegios de Calidad, sobre todo en la idea de transferencia de conocimiento y el trabajo en alianzas entre diversos actores sociales. De hecho, en el estudio “Laboratorio Medellín” (2011) se plantea que estas dos experiencias son un mismo Programa que puede verse retroactivamente en dos momentos y dos énfasis: “El primero se da al formularse el Plan de Desarrollo 2004-2007, cuando el programa se denominó Escuelas de Calidad para la Equidad y la Convivencia, con el objetivo de intervenir en las cien primeras instituciones educativas localizadas en zonas deficitarias de la ciudad y con entornos urbanos desfavorables e inseguros. El programa, que se complementa con otros programas de la Alcaldía, contempla intervenciones integrales en nutrición, salud, ambientes de aprendizaje, mejoramiento en la gestión escolar, haciendo énfasis en lo académico, bajo la perspectiva de mejorar los principales indicadores educativos (permanencia, desempeño académico, continuidad de los egresados en la educación superior).

El segundo momento, se refiere a la iniciativa de construir diez nuevos Colegios de Calidad en sectores de la ciudad con claras dificultades socioeconómicas, déficit de equipamientos educativos y alta demanda escolar (...). La filosofía de escuela abierta, bajo la que son construidos los nuevos equipamientos, busca que los ciudadanos vean los procesos que ocurren en el interior del establecimiento educativo y que utilicen sus espacios como lugares de encuentro ciudadano. En el mismo informe se plantea que para el periodo 2008-2011, “se consolidó un modelo de gestión de la calidad” (p. 179).

Sin embargo, para los estudiantes, docentes y directivos de los mismos Colegios de Calidad, su experiencia fue *sui generis* y significada de maneras muy particulares. Aunque las particularidades vividas en cada institución devenida en Colegio de Calidad, permiten señalar que si hay continuidades discursivas entre ambos programas y de hecho Escuelas de Calidad es un antecedente, son experiencias diferentes.

Lo más significativo de señalar como antecedente es que en el Programa de Escuelas de Calidad, que comenzó en 2005, la apuesta por la educación pública se inspiró en un

modelo de gestión de corresponsabilidad empresarial e institucional, acompañados por universidades, colegios privados y empresas bajo una estrategia de alianza, con el fin de apoyar la vida institucional, la convivencia, la cultura del mejoramiento, en ambientes de aprendizajes apoyados por las tecnologías de la información y la comunicación, todo esto, mediado por los maestros y con incentivos al aprendizaje, a la innovación y el emprendimiento. Este proyecto se entiende desde la perspectiva de la prevención socio cultural como una práctica que se dirige, simultáneamente, a intervenir estructuralmente factores que inciden en el acceso, la permanencia, la convivencia y la calidad de los aprendizajes de los sectores más vulnerables de la Ciudad, con la formación de ciudadanos respetuosos de sí mismo, de los otros, del entorno y con los conocimientos, actitudes, aptitudes para participar proactivamente en la sociedad del conocimiento.

Como proceso de FC, este programa enfatizaba que por primera vez en la ciudad se hacía una intervención educativa integral en las zonas más vulnerables de la ciudad bajo la proclama sólo desde ese entonces realmente se entendía que la educación de calidad era un derecho para todos.

El Plan de Desarrollo 2008-2011 priorizó 60 Escuelas de calidad para un total de 160 y la consolidación de los modelos de gestión de los Colegios de calidad como buenas prácticas a sistematizar y documentar para su replicabilidad local, nacional e internacional. Según este Plan de Desarrollo de 2008, el programa en total ha impactado 160 instituciones educativas, aproximadamente 765 directivos docentes, 6.700 maestros, 270.000 estudiantes y 260 voluntarios de otras 170 instituciones de la ciudad que han acompañado a las Escuelas de Calidad en el fortalecimiento de la gestión directiva con herramientas de planeación estratégica, indicadores de monitoreo y cultura de mejoramiento.

A modo de balance, la calidad de educación para el proyecto político de *Medellín la Más Educada* tuvo un discurso que enfatizaba que la educación se debe entender en un sentido amplio, más allá de las aulas de clase, y que ésta es el motor de transformación

social. Además, que la educación de calidad es un derecho y no un privilegio, lo cual en la política pública educativa se referenciaba de la siguiente manera:

La educación es de calidad cuando todos los estudiantes pueden entrar oportunamente a la escuela, permanecer en ella por lo menos hasta graduarse de bachilleres y aprender lo que tienen que aprender en el momento oportuno. Esto requiere que las instituciones educativas orienten sus acciones hacia las necesidades de los estudiantes, con el fin de ofrecerles oportunidades de aprendizajes relevantes, pertinentes, activos y relacionados con la realidad (...), entendemos la calidad como la capacidad demostrada de las Instituciones Educativas para producir resultados en términos del aprendizaje y desarrollo de los niños, niñas y jóvenes (Alcaldía de Medellín, 2005).

Sin embargo, a la hora de objetivar el discurso de la calidad educativa en acciones concretas en las instituciones educativas y en observar sus resultados en las evaluaciones y mediciones de indicadores, aparece la calidad de la educación asociada a la gestión de la calidad tal como lo promueven organismos multilaterales y el Ministerio de Educación Nacional, que indican que la calidad se expresa en la evaluación y mejoramiento de las competencias de los estudiantes y en el fortalecimiento de la gestión institucional desde la denominadas cuatro gestiones: académica, directiva, administrativa y de la comunidad y a la eficacia, la eficiencia, las mediciones, la estandarización de los procesos y, en general, con la gestión educativa, más que con el discurso del enfoque sociopolítico que traía el proyecto político.

Este desajuste del discurso institucional de la calidad de la educación, aunque pudo generar ciertas confusiones en y entre los actores del Programa Colegios de Calidad, a la postre no fue más que una amenaza, porque permitió la re-configuración del discurso de calidad desde las mismas lógicas y contextos de los actores educativos internos de los Colegios de Calidad.

La comprensión de la experiencia de Colegios de Calidad se puede abordar, en primer lugar, desde la mirada institucional, es decir, desde los propósitos y discursos de la administración municipal, en cabeza de la Secretaría de Educación. Para la Secretaría, la preocupación por la calidad de la educación se tornó en el factor central de la política pública, por lo cual se implementaron acciones en la educación básica y media. Para la administración municipal,

la institución educativa es el eje de los programas de mejoramiento de la calidad de la educación. El propósito esencial es dar a los estudiantes la formación necesaria para que sigan aprendiendo durante toda su vida y ejerzan plenamente la ciudadanía. Por ello, trabaja intencionalmente para que todos sus alumnos, no solamente unos cuantos, aprendan todo lo que tienen que aprender en su paso por cada uno de los grados y niveles de la educación obligatoria, alcancen los estándares más altos y los objetivos que se esperan de ellos (2006, p. 13).

Así como en este fragmento, es clara la articulación de la educación y la ciudadanía, entendida como derecho.

No obstante, el programa Colegios de Calidad no sólo fue un programa de mejoramiento de la calidad de la educación con una perspectiva de FC, sino que fue una intervención sobre el territorio, con lo cual se le da plena vigencia a lo que se viene desarrollando, o sea, que la FC en este proyecto político, siempre se articuló a diversas configuraciones de ciudadanía-educación-territorio

Al respecto, Horacio Arango, Secretario de Educación Municipal entre 2004 y 2007, señaló que la situación de violencia que la ciudad vivió en la década del noventa y comienzos del nuevo siglo tuvo como consecuencia que “la gente se aisló, se encerró en sí misma, no conversaban con nadie si no era con su amigo y para el sistema educativo representó la pérdida total de calidad, las escuelas cerraron su muros al exterior, tanto por miedo como por

el hecho de que no interesaba nada de lo que ocurriera fuera del recinto y por tanto se estableció un divorcio entre sociedad y escuela”. Lo que se debía hacer entonces, era articular la escuela con el territorio mediante la formación ciudadana.

El diagnóstico realizado por los tomadores de decisiones de la administración entrante en 2004, identificó que el principal déficit estaba relacionado con la calidad del sistema, el descontento de los docentes y la falta de recursos. La respuesta fue, según Horacio Arango, en primer lugar “hacer patente que la calidad educativa es un derecho ciudadano y no un privilegio de unos pocos”. Relata Horacio Arango que por iniciativa del Alcalde Sergio Fajardo, se buscaron estrategias que facilitaran el poder abrir las escuelas y que la comunidad participara en sus procesos, dado que la premisa fue que “el centro escolar además de transmitir conocimientos tenía que ser un espacio de creación de actividad cultural del barrio; la escuela tenía que estar abierta a la ciudad y la ciudad debía de entrar en la escuela”.

Una de las acciones para posicionar a la educación como el eje y motor del desarrollo de la ciudad, y que se ubicó como un proyecto en la política de calidad de educación, fue el Programa “Colegios de Calidad”, en el cual que buscó articular el mencionado discurso de la calidad de la educación con un principio expresado de la siguiente manera por el Secretaria de Educación Felipe Gil *Para los más humildes, lo mejor. Los espacios más dignos, los mejores materiales, las nuevas tecnologías.*

Como lo relató en una entrevista una funcionaria de la Secretaría de Educación de Medellín, “por primera vez se pensó en construir colegios oficiales pensando que su diseño arquitectónico fuera armónico con el entorno y funcional para los propósitos educativos, con los mejores ambientes de aprendizajes”; “queríamos que los Colegios estuvieran ubicados en los barrios con mayores problemáticas, no solo educativas sino sociales”.

En 2007 comenzó la construcción de 10 nuevos colegios en barrios de estratos sociales bajos. Al respecto Horacio Arango decía en 2007 “el objetivo era construir escuelas de estrato diez en barrios de estrato cero. Estos 10 colegios que en diseño sería los mejores

de América Latina, estarían mejor dotados que muchos centros privados y como les acabo de comentar están ubicados en lugares donde la acción del Estado apenas nunca ha sido percibida. Además de estos colegios de nueva creación, se planificaron 132 remodelaciones de las cuales 21 son remodelaciones totales.

Estos 10 Colegios de Calidad fueron concebidos para ser espacios de Escuela Abierta, lo cual significa, según la alcaldía de Medellín, que los Colegios se convertirán en:

- Escenarios para aprender a vivir. Se puede hablar de la ciudad como hecho educativo, habitar la ciudad inevitablemente resulta un acto formativo, conocerla, hacerla, convivir, ser, integrarse a ella. El colegio se proyecta a la ciudad.
- Escuela abierta, lo público. Desvanecer las fronteras físicas de la institución educativa. Espacios como vitrinas que dejen ver los procesos que ocurren en el interior del establecimiento, abandonar el encierro tradicional. Aprovechamiento de la topografía y recursos naturales, generar espacios como teatros, parques y juegos. Capacidad de convertirse en referentes urbanos, en espacios para la construcción de ciudadanos, generador de espacios de encuentro.
- La violencia del muro. Es la violencia que un día acorraló la libertad de la ciudadanía y disminuyó el panorama de desarrollo. Hoy con esta propuesta de los Nuevos Colegios la confianza se restaura en la apertura de los espacios desaparecidos tras la violencia del muro. El espacio comunitario y escolar se mezclan en los usos de la vida colectiva, convirtiendo la institución educativa en espacio de intercambio y transición entre lo privado y lo público. Espacios para disfrutar y cuidar; espacios para hacer de *Medellín la más Educada*.

Técnicamente esas intenciones se planearon en el denominado Plan Maestro que diseñó y ejecutó la Empresa de Desarrollo Urbano (EDU) de la ciudad. En el Informe que preparó la Secretaría de Educación para el Concejo Municipal y presentado el 22 de julio de 2008, identificaba que el Plan Maestro tenía como propósito la “Construcción de los nuevos

colegios, que permitirán ofrecer 9.353 nuevos cupos escolares y brindar ambientes propicios a 8.725 alumnos de las instituciones intervenidas, para una población total beneficiada de 18.078 alumnos.

Finalmente, se iniciaron y terminaron obras de construcción en las siguientes 10 instituciones educativas: Joaquín Vallejo Arbeláez, Débora Arango, Benedikta Zur Nieden, Francisco Miranda, Héctor Abad Gómez, Antonio Derka Santo Domingo, Ángela Restrepo, Antonio José Bernal Londoño S.J, Horacio Muñoz Suescún y La Independencia. En el siguiente mapa se puede observar su ubicación espacial en la ciudad.



Fuente: [www.proantioquia.org.co](http://www.proantioquia.org.co)

La Secretaría de Educación tenía claro que el Programa “Colegios de Calidad”, si bien tenía un importante soporte en el factor arquitectónico y de construcción de nuevas instalaciones, tenía que ser acompañado pedagógicamente para lograr un real impacto en la calidad de la educación. Ya se mencionó que el antecedente que sirvió como referente



orientador para la acción pedagógica, fue el Programa “Escuelas de Calidad para la equidad y la convivencia”, sobre todo lo concerniente al acompañamiento de actores externos provenientes del sector privado. Al respecto, un servidor público de la Secretaría de Educación, que estuvo inmerso en todo este proceso de acompañamiento a los nuevos Colegios de Calidad, sostiene que “el legado del programa de escuelas de calidad a colegios de calidad fue su estrategia de transferencia de conocimiento”.

En efecto, tal como lo identificó el estudio “Laboratorios Medellín (2011)

el elemento diferenciador del resto de la política educativa es la articulación entre empresa, fundaciones, corporaciones y academia: colegios privados, colegios oficiales y universidades. Para materializar la voluntad de alianza y cooperación de los diferentes sectores articulados alrededor del programa, la Administración municipal reconoció la pertinencia de delegar el liderazgo de esta articulación al sector privado (p.177).

Una funcionaria señaló en este sentido que “queríamos que esta fuera experiencia innovadora y por eso llamamos a las universidades para que se soñaran este proyecto y lo realizaran”. Ciertamente, el factor diferenciador del Proyecto Colegios de Calidad, desde la perspectiva de la gestión de la calidad, fue el acompañamiento que hicieron diversas universidades de la ciudad a los Colegios.

Finalmente, para articular la idea de la experiencia exitosa de Escuelas de Calidad y sumar la fortaleza de las universidades, se configuraron unas triadas para que trabajaran en alianza y lograran acompañar al Colegio de Calidad. El siguiente cuadro presenta la articulación de dichas triadas.

**Cuadro 9. Proyecto Colegios de Calidad**

<b>INSTITUCIÓN EDUCATIVA</b>	<b>SOCIOS ACADÉMICOS</b>	<b>GESTORES SOCIALES</b>	<b>COLEGIOS PRIVADOS</b>
JOAQUÍN VALLEJO ARBELÁEZ	Universidad Pontificia Bolivariana	Grupo Mundial	La Presentación
DÉBORA ARANGO	Universidad de Medellín	Grupo Argos	Jesús María
BENEDIKTA ZUR NIEDEN	Universidad EAFIT	Grupo Nacional de Chocolates	Montessori
FRANCISCO MIRANDA	Universidad Luis Amigó	FENALCO Antioquia	Palermo de San José
HÉCTOR ABAD GÓMEZ	Universidad de Antioquia	Comfama, Hospital General de Medellín y Fundación Héctor Abad	San José de las Vegas
ANTONIO DERKA SANTO DOMINGO	Instituto Metropolitano de Medellín	Organización Ardila Lule, Integral S.A.	Marymount
ÁNGELA RESTREPO	Instituto Metropolitano de Medellín	Bancolombia.	La Enseñanza
ANTONIO JOSÉ BERNAL LONDOÑO S.J.	Universidad Pontificia Bolivariana.	Compañía Colombiana de Inversiones.	San Ignacio de Loyola
HORACIO MUÑOZ SUESCÚN	Universidad de San Buenaventura	Comfenalco.	La Enseñanza
LA INDEPENDENCIA	Universidad de Antioquia	Suramericana, Ediarte	San José de la Salle

El estudio “Laboratorio Medellín” (2011), puntualizó que

la principal innovación del programa Escuelas y Colegios de Calidad es precisamente su punto de partida y principal fortaleza: la capacidad de instalar a partir de una estrategia de alianzas, entre la empresa, fundaciones, organizaciones sociales y la academia, una política pública educativa, que tiene como centro la formación del ciudadano del siglo XXI, bajo un enfoque en el que la sociedad, la familia y el sector educativo son corresponsables de la tarea. El trabajo colaborativo entre colegios oficiales y privados ha permitido crear sinergia y confianza para reconocerse como pares con retos y desafíos comunes.

### **Los discursos de los sujetos**

Desde la perspectiva de los actores, docentes y directivos docentes, la experiencia fue un proceso de formación ciudadana –como se muestra a continuación– que transformó las subjetividades políticas.

Para estos actores la experiencia de Colegios de Calidad fue otra cosa: no llegó a las instituciones con la claridad y con las lógicas discursivas que aquí se han planteado, incluso en varios de los Colegios de Calidad que hicieron parte del proceso, tal como fue expresado en el Colegio Antonio Derka-Santo Domingo, la noticia del Programa llegó con los obreros que harían la construcción. Es decir, muchos creyeron que simplemente se trataba de mejorar las infraestructuras y solo fue con el desarrollo y con la llegada de las triadas que fueron comprendiendo que se estaba configurando una experiencia.

No obstante, en otros Colegios, como el Héctor Abad Gómez, si había un nivel de información previo que le permitió a los directivos comprender el sentido del programa e incluso participar en su concepción. Es decir, los casos de cada Colegio tienen en común, por supuesto lo planteado previamente del contexto y el sentido discursivo, pero su

desarrollo fue completamente heterogéneo, no sólo porque tuvo una interacción de actores (triadas) diferentes, tal como se mostró en un cuadro anterior, sino porque los contextos barriales e institucionales fueron muy diversos.

Un relato de una docente del Colegio Ángela Restrepo es esclarecedor en ese sentido: “nos bautizaron como colegios de calidad, pero ese bautizo significó imaginarios para la gente de San Antonio de Prado y los vecinos de Itagüí y Medellín, nos dimos cuenta que el colegio de calidad no era para que llegaran los mejores, sino un oportunidad para los más vulnerables. Había que construir la calidad, éramos un equipo y teníamos un reto”.

En efecto, coinciden muchos docentes y directivos que el Programa llegó sin previo aviso a la institución y fueron ellos mismos los que le dieron un sentido pedagógico y político, es decir, que la calidad educativa debía construirse colectivamente y en contexto, y que no se podía esperar que una definición estandarizada proveniente de la Secretaría o de las universidades. Es por razones como éstas que se ha planteado que es en los mismos procesos de FC, donde se significa el proyecto político.

El análisis del programa en seis Colegios de Calidad permitió determinar continuidades discursivas en las significaciones que hicieron los directivos y docentes. Un primer asunto central es que la calidad de la educación, más que asociarse a la gestión institucional, a los indicadores, procesos o a la formación de maestros, tiene que ver con la capacidad que tenga la institución, como una integralidad, de incluir la diversidad que llega proveniente del contexto; es decir, la inclusión social es uno de los significantes centrales de la calidad de la educación. La inclusión, dependiendo del contexto territorial e institucional se significó y se relacionó en esta experiencia como convivencia (Institución Educativa. la Independencia), integración (IE Ángela Restrepo, Héctor Abad Gómez, Débora Arango), participación y conflicto (IE, Antonio Derka y Joaquín Vallejo). Todos esos son puntos nodales que significan la formación ciudadana.

En general, el conflicto social-urbano que vive la ciudad, en especial los barrios en los que están situados los Colegios de Calidad, marcaron mucho la significación de la

experiencia, por lo cual podría decirse que la lectura que se hizo desde las instituciones fue que ante la realidad del conflicto, la respuesta del Colegio de Calidad debía ser la inclusión.

Otro de los elementos comunes de significación tuvo que ver con los cambios relacionados en la cotidianidad educativa con lo propiamente concerniente al cambio urbanístico. Cambiar la estructura física de los colegios, ya sea por que se fusionaran instituciones o por que se crearon colegios, significó un deseo de apropiación, una prefiguración de identidad y búsqueda del sentido de pertenencia (lo cual fue muy visible el caso del Presbítero Antonio José Bernal), la adaptación a los espacios más amplios por parte de docentes y estudiantes (caso La Independencia), la infraestructura del colegio como marco de reunión comunitaria y espacio del barrio (Caso Antonio Derka-Santo Domingo). En los docentes se instaló una reflexión acerca de lo estético y lo funcional o anti estético y disfuncional. La apropiación y sentido de los espacios abiertos y cerrados, de los lugares de tránsito y de poder.

### **La Formación Ciudadana desde territorio-convivencia-identidad**

En cuanto a las subjetividades políticas surgidas en la experiencia de Colegios de Calidad como proceso de formación ciudadana, un primer tipo de significaciones es la que articula territorio-convivencia-identidad. Esta cadena parte de la idea que el territorio se constituye en un componente de la cultura y la sociedad cuando se aborda como expresión de sentido y pertenencia. El uso del espacio como territorio apropiado por las comunidades es objeto de transformación de estas, también en sus usos las comunidades transforman real y simbólicamente el territorio.

Son los mismos docentes lo que expresaron que el territorio desde sus usos simbólicos y físicos generó valor, proyectó valores y cumplió propósitos de realización de las comunidades, quienes en sus prácticas lograron dar sentido de identidad (IE Antonio Derka y Presbítero Antonio José Bernal). Para los docentes, detrás del territorio y sus usos vienen un nombre, una costumbre, unas acciones, unos hechos. La costumbre se enraíza en un espacio intraterritorial para darle vida a las actividades de las comunidades, ya sea en forma

directa, por ejemplo, los estudiantes y profesores del colegio, o indirecta como la ubicación del colegio en un barrio, o las viviendas colindantes.

La construcción del colegio se convirtió en un componente identitario de los barrios, que según estos actores es dónde los jóvenes desarrollan la actividad de educarse e incorporan en su vida personal el rol de estudiantes y las familias el rol social de quienes tienen hijos estudiantes y participan en responsabilidades y asuntos de interés del colegio. Para los docentes, el Colegio fue una connotación de identidad que da un escenario a sus vidas, a sus cotidianos. También señalaron que el usufructo del Colegio hace parte del hábitat, de la misma manera que la vivienda. Son lugares de llegada, de ingreso, de estadía, de actividad, de encuentro en grupos, de socialización (IE Ángela Restrepo).

También significaron los docentes que el territorio se vive como tránsito (paso por un lugar), que puede ser ocasional, estacionario o permanente. Reflexionaron que este habitar revela la influencia dominante funcional y orgánica, que marca la historia de las personas y de los espacios como lugares concurrentes (demandados) o incidentales y circunstanciales. La ubicación geográfica de las personas y de las comunidades en una localidad o micro territorio, marca la huella de su historia, la cual va unida a un nombre, un apellido, un (os) lugar (es), unas acciones. Territorio y personas se moldean, se transforman, se apropian, se simbolizan (IE Pro. Antonio José Bernal).

Las subjetividades expresadas también dejaron ver que el Colegio es el territorio humanizado, la máxima expresión de soberanía cultural de ocupación. El colegio es palabreado en su entorno y simbolizado en sus vínculos como espacio transformado y transformador. Vivir cerca al colegio, estudiar en el colegio, trabajar en el colegio, reunirse en el colegio, son referentes de cosmovisiones. Marcas y códigos de ubicación por vecindad, por usos que legitiman tendencias y relaciones de comunidad, de comunicación. Dijeron ellos, hoy se habla del “Colegio de calidad” como un código que impone al territorio un ideal legitimador de relaciones sociales educativas y políticas. Una influencia que marca identidad y diferencia, influencia en una identidad de selectividad, de mejora, de desarrollo. Sobre la

noción de colegio de calidad, el territorio se configura en un componente de organización social y cultural de las comunidades ubicadas en él, alrededor de él (IE Pro. Antonio José Bernal, Ángela Restrepo, La Independencia).

En uno de los talleres, los docentes plantearon: el barrio, los parques, las calles, la cuadra, el colegio, las viviendas, son unidades moderadas de una unidad mayor que es la ciudad. El territorio del ciudadano. Noción subjetiva de territorio que se habita por intereses y oportunidades. Que sus cercanías y separaciones pueden significar conflictos. El uso y la frecuencia de sus usos y apropiaciones marcan la mirada de unos y otros. Acerca o distancia, da sentido de colectivo o de individualidad. De concentración, densidad o dispersión (IE Débora Arango).

Para ellos fue claro que el Colegio de calidad abrió el espacio y las miradas hacia una organización social y cultural fortalecida y fortalecedora de la comunidad educativa. El sentido de comunidad es propiciado por la participación. Práctica que resurge del fortalecimiento de una capacidad de convocatoria y apropiación en el uso de los espacios del colegio, en sus auditorios, patios, zonas recreativas, salones. La construcción del colegio, como espacio físico, cambia el paisaje del barrio. Las actitudes hacia la institución (ingreso, pertenencia, espacio de reunión, de convocatoria, de disfrute). El colegio genera retos para su cuidado, mantenimiento, adecuación y usos (IE Pro. Antonio José Bernal, Ángela Restrepo, La Independencia, Joaquín Vallejo Arbeláez, Antonio Derka).

También se evidenció que la construcción del colegio generó reflexión y crítica: es aceptación coyuntural, es decisión política, es defensa del espacio académico, es sueño y aceptación de comunidades, es confluencia de normas, roles, reglas de juego y de conducta de los colectivos. El colegio es un espacio de participación para construir ideales educativos, fortalecer valores, incentivar un modelo de desarrollo cultural y educativo, es la construcción ideal de un territorio, que fortalece la identidad a partir de la consolidación de educación de calidad (IE La Independencia, Antonio Derka, Pro. Antonio José Bernal).

Así, se ha venido leyendo la percepción que tienen del territorio escolar, de su incidencia en la identidad y la convivencia, en los colegios de calidad: Presbítero Antonio José Bernal, Antonio Derka Santo Domingo Savio, Joaquín Vallejo Arbeláez, Ángela Restrepo, Héctor Abad Gómez, La Independencia, Débora Arango. Se habla de “una sinfonía cultural”, pluralidad de identidades construyendo identidad, memoria, convivencia en un territorio que es el colegio, “las voces de todos” (Héctor Abad Gómez).

El territorio escolar, en los colegios de calidad tiende en unos a fortalecer los procesos pedagógicos y didácticos de la escuela (La Independencia), en otros a fortalecer las relaciones de las comunidades educativas (Antonio Derka), a valorar el trabajo con los padres de familia y vecinos (Ángela Restrepo y La Independencia), a ser símbolo y dador de sentido a una identidad institucional (Pro. Antonio José Bernal), a inclusión de comunidades vulnerables, a mitigar conflictos (Héctor Abad Gómez y Joaquín Vallejo Arbeláez) entre otros.

### **La Formación Ciudadana como cobertura-inclusión-calidad**

El último tipo de significación que se plantea es la relación cobertura-inclusión-equidad. Los docentes expresaron que garantizar el acceso a la educación básica no solo es un propósito de los gobiernos, es un derecho fundamental y una necesidad social, es una oportunidad para todos los jóvenes y los niños, pues en el colegio lo tienen todo hasta hace parte de la seguridad personal mientras se está en el colegio no corren el riesgo de ser involucrados en actos delincuenciales (Joaquín Vallejo Arbeláez, Antonio Derka). Aquí está el restaurante escolar, las zonas de recreación y deporte, la biblioteca, las salas de cómputo, la motivación para querer quedarse en el colegio (Joaquín Vallejo Arbeláez, Ángela Restrepo y La Independencia). En estos colegios se refleja la realidad del país, aquí llegan jóvenes de todas partes y de diferentes grupos étnicos, muchos migran a los barrios y llegan a los colegios con la esperanza de alejarse de la violencia, de empezar una nueva vida, de lograr bienestar, de buscar estabilidad, a veces lo logran otras veces no, por eso se da la deserción (Joaquín Vallejo Arbeláez, Antonio Derka).



Los docentes argumentaron que inicialmente la idea de cobertura va unida a la de inclusión, y en esta diada, el ingreso de estudiantes, parece dar respuesta a ese indicador de logro y de calidad llamada: “el acceso a la educación”, y se establecen las bases de datos de número de estudiantes matriculados, incremento de matrícula, porcentaje de deserción, número de cupos por grupo, número de profesores que prestan la atención necesaria y suficientes para no desescolarizar, cumplir ante la secretaria de educación con el lleno de acuerdo a la capacidad instalada. En esta dirección la cobertura se orientó hacia aumentar el acceso y la permanencia. Esta va unida a los asuntos de ley, en cuanto “todo niño tiene derecho a la educación” y son los profesores y coordinadores, sus rectores los vigilantes directos de ese derecho. (Joaquín Vallejo, Antonio Derka, Ángela Restrepo y Débora Arango).

En el discurso de algunos, la cobertura no es sólo el indicador de calidad por registro de ingreso y permanencia de niños y jóvenes en los colegios, sino que es además un factor estratégico primordial y prioritario, de ley, a través del cual se da respuesta al cuidado que desde la educación básica da el Estado y sus gobiernos de turno, a la calidad de vida de los niños y jóvenes. A través del acceso a la educación, se permite y garantizan otros derechos fundamentales como es el alimentario, recreativo y de socialización. Con estos factores cubiertos, se va garantizando condiciones de equidad social. Se pretende que a través de los servicios sociales que se brindan desde el colegio a la población de niños y jóvenes de las comunidades más vulnerables económica y culturalmente, se puede mitigar una deuda social y humana (Héctor Abad Gómez). Así, argumentaban que la matrícula representa un buen indicador de participación social no solo en educación sino en los servicios sociales conexos, como son aquellos que representan protección del menor frente al maltrato físico, psicológico. (Francisco Miranda, Joaquín Vallejo Arbeláez).

Pero la cobertura unida a la inclusión se abrió en un sinnúmero de situaciones que había que empezar a resolver. Para el Héctor Abad la matrícula significaba inclusión, “todos tenían una oportunidad en su colegio”; “la multipluriculturalidad, en su diversidad de valores, rebaso los ideales de inclusión y sembró retos de convivencia, de necesidades diversas de

aprendizaje para estudiantes en extra edad, con disfuncionalidad social en el sistema de valores, con dispersión de expectativas entre padres de familia o sus representantes y las de los estudiantes, las cuales a su vez contrastaron con las expectativas e intereses de los estamentos docente y administrativo de la institución. Expectativas que no logran ser coherente con los recursos disponibles, en el marco de una gestión eficiente. Por tanto, para ellos, funcionabilidad e inversión para una inclusión sin fronteras, puso término a unas metas que no podían en disfuncionalidad de valores tener como condición fundamental el ingreso sin reparos, sin diferencias, aun en las condiciones de vulnerabilidad económica y social. La vulnerabilidad cuenta también con sus diferencias, en términos de quienes viven en la calle y quienes viven en hogares en condiciones socioeconómicas, de violencia y cultura con alto riesgo. (Héctor Abad Gómez).

Desde esta perspectiva, nacen los proyectos de seguimiento al aprendizaje de niños con necesidades educativas especiales; el observatorio pedagógico, proyectos estéticos que marcan retos a la educación, a la socialización, a los aprendizajes, a los educadores. En el Héctor Abad Gómez se aprendió que inclusión y cobertura no es sólo un asunto de matrícula y cupos, de recursos y espacios disponibles, es un asunto pedagógico de sociabilidad.

### **La Formación Ciudadana y las subjetividades políticas**

Un programa como el de Colegios de Calidad que fue en primera instancia, una intervención urbana y segundo, una asesoría pedagógica, que una alianza entre las universidades, las empresas y los colegios privados le hicieron a los directivos y docentes de los nuevos Colegios para el mejoramiento de la calidad educativa, derivó en una experiencia de FC para los mismo docentes que marcó sus formas de enseñar y de trabajar pedagógicamente los proyectos de competencias ciudadanas en la escuela.

Estos sujetos, vieron y sintieron que el discurso del proyecto político llegó a sus sitios de trabajo, y vieron cómo se construyeron superestructuras en los barrios en los que las casas y las construcciones eran las más sencillas. Por supuesto eso marcó

arquitectónicamente el hábitat, pero sobre todo marcó las subjetividades porque llegaron a reflexiones que nunca antes habían tenido sobre el conflicto, la inclusión, la calidad, los derechos, el territorio y la ciudadanía, tal como se acaba de mostrar.

El proyecto político se objetivó en una experiencia concreta y transformó sus discursos: ahora la escuela no era el edificio, era el territorio. Y la calidad no es la gestión educativa, es el derecho de los estudiantes. Y la ciudadanía, además de ser un derecho es para vivirla, y el conflicto es un obstáculo para la ciudadanía, cuya respuesta debe ser la inclusión. La educación de la ciudadanía, ya no fue la cívica o las competencias ciudadanas, sino la reflexión de los problemas del territorio. Se evidencia así, que en las significaciones de los sujetos políticos que viven las experiencias que el proyecto político genera, las argumentaciones y enunciaciones comienzan a ser coincidentes. Esto es lo que se ha mencionado que el proyecto interpela a los sujetos, fija puntos nodales y transforma las subjetividades.

La formación ciudadana en esta experiencia fue un proceso de educación informal o social, no estuvo mediado por el currículo o por la capacitación, sino que se dio en lo que Arendt llamaría el entre-nos, es decir, en el espacio público. Lo que se evidenció es que el proceso de FC en este caso transformó subjetividades políticas de los docentes, que indudablemente transformaron sus prácticas propiamente educativas en el aula y con los estudiantes, pues la ciudadanía, la educación y el territorio, ya tuvieron una relación en su significación, ya fueron una cadena de significación con la que podían tomar posición,. Es decir, el sujeto quedó articulado a un discurso, en este caso a la significación de la cadena mencionada.

Además, el sujeto mismo es parte del discurso, por lo que se genera una identidad. El docente ya no es docente sino docente del Colegio de Calidad, se transforma en un actor con una identidad que lo posiciona como agente de transformación. En este discurso, ser buen maestro implica hacer entender a otros lo que él ya entendió, por lo tanto, incluir en el discurso a otros y así fortalecer la identidad del proyecto.

#### 4.3.2 Programa: Salidas que Enseñan Ciudad

En Colombia, la Ley General de Educación de 1994 y sus decretos reglamentarios, dan a entender que uno de los propósitos de la educación es ayudar a formar un ciudadano democrático; lo que supone que la educación forma para la vida y para la vida en sociedad, y no sólo en conocimientos, lo que se lograría con una educación de calidad. En ese sentido, la política pública educativa para formar en ciudadanía en Colombia, tiene un enfoque práctico al suponer que el estudiante ha logrado una formación exitosa cuando adquiere lo que denominan la competencia ciudadana, es decir, cuando es competente, lo que significa que *sabe y sabe hacer*.

Un acercamiento a las competencias ciudadanas en Colombia permite entenderlas, en primer lugar, como el conjunto de conocimientos y habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, articulados entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática. Segundo, la adquisición de las competencias ciudadanas permite que cada persona contribuya a la convivencia pacífica, participe responsable y constructivamente en los procesos democráticos, y respete y valore la pluralidad y las diferencias. Y, en tercer lugar, la competencia ciudadana se adquiere con la toma de decisiones autónomas que reflejen una mayor preocupación por los demás y por el bien común, lo cual, tiene que ver con el desarrollo moral, entendido en esta perspectiva como el avance cognitivo y emocional previo a la toma de la decisión. Éste es el panorama del discurso nacional en política pública, que fue apropiado por el proyecto político a nivel local.

El Programa educativo de mayor impacto en la ciudad de Medellín para el desarrollo de competencias ciudadanas, que estuvo articulado a los propósitos de *Medellín la Más Educada* fue “Salidas que Enseñan Ciudad”. Con este programa también se verifica que, como proyecto político, fue una configuración discursiva en el que se articularon múltiples actores gubernamentales y no gubernamentales. En este caso, el programa referenciado es una iniciativa privada, proveniente de la Fundación Terpel (la Compañía Terpel es una

empresa petrolera colombiana) que hizo una alianza con la alcaldía de Medellín para desarrollar este proceso.

### **Contextualización del Programa**

Cuando llegó la Fundación Terpel a Medellín en el 2004 con la intención de implantar su Programa Salidas que Enseñan Ciudad, la estrategia de inserción al ambiente educativo de la ciudad fue a través del reconocimiento de experiencias previas, analizando los propósitos que habían tenido y sus metodologías, para buscar el diseño de una propuesta que fuera innovadora, pero que retomara aprendizajes previos sobre el uso pedagógico de la ciudad. La idea pedagógica de salir de la escuela y usar el espacio público con propósitos formativos, no es novedosa, pues la experiencia como fuente de conocimiento y las bondades de relacionar la escuela con la comunidad del entorno son ideas clásicas de la pedagogía. No obstante, el desarrollo de la escuela como institución que se fue regularizando y estandarizando en el siglo XX, enmarcó la enseñanza en el aula y se olvidó del entorno. Con la influencia de ideas pedagógicas renovadoras y activas que buscaban la pertinencia de la contextualización de la enseñanza y el aprovechamiento de ambientes educativos innovadores, esa vieja idea regresó y comenzó a ser trabajada en muchas escuelas latinoamericanas.

En Medellín se comenzó a trabajar desde los años ochenta en muchas Instituciones educativas con las salidas pedagógicas, como un potente ejercicio para el aprendizaje. Directamente relacionado con los intereses del Programa fue posible rastrear experiencias pedagógicas del uso del espacio público de la ciudad desde 1991, con los inicios de lo que fue la experiencia “Medellín un aula más”, que fue una iniciativa centrada en la visita a museos y a otros espacios públicos de la ciudad. En una Institución Educativa de la zona noroccidental (Picachito) un grupo de docentes mencionó que este Programa partía del reconocimiento de que la ciudad era un espacio poco asequible y desconocido, por lo cual no se tenía sentido de pertenencia y, por lo tanto, no se cuidaba ni se valoraba. Además, se

decía, que se hace excluyente y hasta expulsor de muchos estudiantes y padres de familia que en función de su sustento económico (vendedores ambulantes, recicladores, vendedores de apuestas), utilizan el espacio público como medio para subsistir. Se justificaba la propuesta pedagógica en que el concepto de maestro, el de alumno y el de escuela, debían cobrar nuevos significados, acordes a las características del contexto. Se entendía que los estudiantes, requerían nuevas formas de acercarse al conocimiento, que les permitiera aprendizajes con sentido, pertinentes a su cotidianidad y a la realidad sociocultural.

La Fundación Terpel desde sus inicios en noviembre del 2004, surgió con un enfoque que involucró el tema de la educación ciudadana, con la misión de “Desarrollar proyectos educativos para fortalecer las habilidades, conocimientos y actitudes necesarias para un mejor ejercicio de la ciudadanía, procurando la utilización activa de la ciudad y la vinculación de otras organizaciones e instituciones para ese fin”. Para lograr esos propósitos, la Fundación llegó a la ciudad de Medellín con la intención de crear un programa educativo para la educación básica con propósitos formativos en educación ciudadana, que usara el espacio público como mediador.

El Programa puede entenderse como una acción socioeducativa en un contexto determinado, la educación pública formal en el municipio de Medellín, en instituciones educativas clasificadas económicamente en los estratos 1 y 2, donde todos los actores involucrados, y de manera focalizada, docentes y estudiantes de la educación básica secundaria, (7, 8 y 9), configuran y elaboran sentidos, conocimientos, representaciones, y llevan a cabo acciones relacionadas con la propuesta de utilizar pedagógicamente el entorno, la vereda, el barrio, y la ciudad como estrategia para la FC. Estrategia que se vincula con la política educativa referente a las denominadas Competencias Ciudadanas en Colombia.

El programa incluye el acompañamiento y formación de los docentes, y lo propiamente relacionado con el funcionamiento y la logística adecuados, que permite coordinar un sistema complejo de actores que incluye la programación de las salidas pedagógicas, el contacto y la programación con los escenarios que se visitan, la disposición del transporte para que recoja

a los grupos en las Instituciones Educativas. La salida pedagógica se concibe como parte de un proceso que se articula con la labor del docente, lo cual se logra con el fortalecimiento de los proyectos pedagógicos y proyectos de Aula relacionados con el PEI. La realización de la Salida Pedagógica incluye las fases del Antes, Durante y Después, de modo que se propicie una adecuada preparación, el aprovechamiento del escenario, y un proceso de decantamiento y afianzamiento de la aprendido. En este sentido, se entiende que en la medida que haya un proyecto pedagógico de por medio, la enseñanza, a través de la Salida, podrá tener una mayor coherencia y articulación y se podrán intencionar los aprendizajes. Desde el 2006 es muy clara que la apuesta pedagógica del Programa debe ser enteramente coherente con la propuesta del MEN de competencias ciudadanas. Así, el programa hoy busca consolidarse como una propuesta innovadora que a partir del uso de la ciudad como espacio educativo forma ciudadanos competentes. Eso se logra con la adopción progresiva y cada vez más coherente del enfoque las competencias ciudadanas y sus estándares, para lo cual se enfatiza en el fortalecimiento del sentido de pertenencia.

### **Los discursos de los sujetos**

Los docentes que participaron de esta experiencia han señalado que en e desarrollo del Programa resaltó la búsqueda constante que la salida pedagógica se articule con la enseñanza por medio de un ejercicio intencionado denominado proyecto pedagógico, que permita un aprendizaje relacionado con la FC en los estudiantes, más allá de la experiencia y aprendizaje espontáneo que provee la salida, lo que ha dado resultados que tienen que ver, en primera instancia con la cualificación del personal docente que ha estado relacionado con el Programa y con el posicionamiento y reconocimiento de la Fundación ante la comunidad docente, y en segunda instancia, con el cambio de actitudes y comportamientos en los estudiantes.

Para directivos del Programa y docentes, se ha demostrado y legitimado la potencia que tiene la salida pedagógica para la enseñanza, en este caso para la formación en

competencias ciudadanas. Para ellos, el Programa también resalta, en la dimensión pedagógica, que diferentes actores de la comunidad educativa, incluidos los mismos estudiantes, reconocen que se ha producido un cambio de actitud y comportamiento mediado por las experiencias propiciadas por el Programa, visibles, sobre todo, en las mismas salidas pedagógicas, aunque también en las aulas y otros espacios de las Instituciones Educativas e, incluso, en el ambiente familiar y otros espacios de socialización.

Esos cambios tienen que ver a nivel individual con más actitudes de respeto, disciplina, adecuación del lenguaje acorde con los contextos e interés por las actividades que se están desarrollando, entre otros. A nivel colectivo tienen que ver con un mejor ambiente de convivencia pacífica, respeto y tolerancia con los actores externos, cuidado de los escenarios visitados y del medio de transporte. De manera complementaria con la repercusión de este cambio de actitud a manera ejemplarizante en las familias. Para los docentes es claro que con las salidas que enseñan ciudad se logran generar cambios en los estudiantes.

En cuanto al ideal ciudadano que se propone, los docentes articulan su discurso al de las competencias ciudadanas, lo cual ha sido un interés del Programa, lo cual ha permitido que los docentes tengan un punto de referencia que oriente y dé sentido a sus proyectos. Además, a las directivas y a la Secretaría de Educación, ese enfoque, le da certeza que se está cumpliendo con la política pública educativa que se ha promulgado en esa área. Se ha logrado un proceso creciente de cambio de actitud y cambio de mirada mediante la relación ciudad- escuela-conocimiento ciudadano. En ese cambio representacional es necesario fortalecer el vínculo maestro-escuela-estudiante-familia-comunidad.

Por lo evidenciado ha sido un proceso que deja ver tanto en la representación como en sus resultados concretos, grandes avances y logros que deben ser potenciados: Se ha logrado fortalecer procesos de reflexión en un proceso de continuidad que de manera cualitativa ha generado satisfactorios resultados; acogida creciente de estudiantes y padres



de familia, con menos resistencia a las salidas pedagógicas, que empiezan a ser vistas no como una forma de desescolarización, sino como complemento del proceso educativo.

No obstante, los docentes tienen una apropiación particular de la FC, que muchas veces es confusa, precisamente alimentada por la falta de claridad de los estándares en competencias ciudadanas, que tienen una fundamentación sobre ciudadanía bastante ecléctica y que, como se mencionó, termina vaciando de sentido su formación. Sin embargo, se evidencia en los docentes que el sentido debe ser hacia la formación de algo más que una ciudadanía activa, o sea, hacia una ciudadanía de conciencia moral que se logra con conciencia crítica para la acción en contexto.

Los docentes se han sentido protagónicos en cuanto a su mediación pedagógica, pero no, en la hora de construir las apuestas, de definir los giros y los propósitos, es decir, ellos plantean que para que el maestro sea realmente protagónico en su consideración de maestro intelectual, deben ser portadores de un conocimiento no solo académico sino que de conciencia política. Una docente propone que el programa debe ser un ejemplo de participación democrática y de construcción colectiva, lo cual implica, entender que la participación real se da cuando hay poder decisorio de todos los actores implicados, en este caso de estudiantes, docentes y asesores pedagógicos.

Por esa razón los docentes quieren ser simples intermediarios de las competencias ciudadanas sino mediadores, por eso, para ellos, el reto apunta a que el proceso tenga más empoderamiento y legitimación en los docentes, que se profundice el sentido de que la FC se enseña con el ejemplo y ganar en pertinencia y flexibilidad de manera que el Programa se adapte e integre a los propósitos de la escuela y no que las Instituciones Educativas se “adhiera” al Programa.

Por eso, los docentes sienten más cerca la salida y el trabajo con el territorio que el discurso de las competencias ciudadanas. Al respecto en la IE Picachito decían: esta IE tiene una gran experiencia en salidas al entorno y a la ciudad, pues ha sido una de las instituciones pioneras en articular las salidas pedagógicas en el Proyecto Educativo

Institucional, PEI, como estrategia metodológica de la propuesta curricular desde el año 2000. Esto ha permitido que toda la comunidad educativa, de preescolar a décimo (incluida la nocturna), tenga una conciencia en el uso de la ciudad y la propuesta facilita esta misión con los ejes articuladores que propone en la guía. Esta experiencia da herramientas vitales a los estudiantes para tener una apropiación consciente de ciudad, pues la salida al barrio es al cerro tutelar “El Picacho”, lo que los hace destacar en el municipio de Medellín, sintiéndose pertenecientes al cerro y las distintas maneras de participación en esta”.

Un ejemplo de que para los docentes lo más importante es el territorio que las competencias ciudadanas, se puede ver en lo siguiente: “No hay problema en que sea un paseo desde que se aprenda y se cumpla el objetivo”. Además se concibe como: “...una estrategia que permite articular contenidos, la lectura del entorno, en la escuela se ve pero no hacen el contacto directo...el comportamiento de los peños es excelente, ya no hay un desfogue, y hay actitud muy seria frente a las salidas... manera más natural de la integración de las áreas en primaria y se está reflexionando para que ese sea el camino en la educación”.

El territorio es significado, “hemos logrado un proceso, han aprendido a leer el entorno y que el aula no están necesaria, a pesar de tener docentes en la institución como detractores de la salida, porque en 2007 los resultados de las pruebas bajaron, por ejemplo los de 11 han tenido muchas salidas y se atribuye a las salidas, yo creo mucho en los procesos y no se ven a corto plazo”. “nosotros consideramos que el proyecto ha sido satisfactorio, sin prevenciones, empezamos, el que no trabaja no logra...desde el muchacho que las vive, las escribe y hasta el que no va y otros que dicen: tan maluco, me aburrí, es obligatorio, de algún modo los ha impactado, es decir, que a todos les encanta, no... ya las nombran como salidas pedagógicas, hoy preguntan: cuál es la guía, primero era salir, y ahora, muchas guías se cambian en torno a lo que nos interese, nosotros muy pilosos en lo que nos puede servir, de manera estratégica”.

De la misma manera, los docentes se transforman con las salidas y ve las transformaciones en los alumnos.

Lo que ellos han aprendido, no lo van a aprender aquí metidos, no se trata de atropellar y desconocer, 85 % no conocían y muchos no han salido de aquí, hacen salidas a su vereda, la percepción cambia ellos ya van con una intención, hay estudiantes con una hora de camino y ellos miran diferente lo que han visto toda la vida, un caso ejemplar que muestra esto es un estudiante que se preguntaba por la paradoja: lo inmenso del túnel y en el colegio no hay espacio.

Lo que se evidencia en estos discursos es que la experiencia del Programa Salidas que Enseñan Ciudad, como un proceso de *Medellín la Más Educada*, según la argumentación de los docentes, tiene la relación no tanto por el enfoque pedagógico de las competencias ciudadanas sino por la salida al entorno y a la ciudad.

### **Formación Ciudadana y subjetividades políticas**

En esta experiencia los docentes se ven articulados de manera diferente, porque el Programa es propiamente con intencionalidad pedagógica para formar en competencias ciudadanas, que es un discurso un tanto despolitizado que tiene a promover comportamientos y acciones correctas en los estudiantes, que además tienen que ser medidos en ese aspecto. No obstante, lo que en la argumentación de los docentes resulta determinante para la FC es la salida, es decir, lo que debería ser la estrategia didáctica, se convierte en el elemento central que es significado de múltiples formas.

En esta experiencia, el proyecto político tiene su punto nodal en la salida al territorio, que tal como lo enuncia, es para vivirlo, sentirlo y conocerlo, como un espacio educador. Los docentes integran elementos pedagógicos del discurso de las competencias ciudadanas, pero las salidas logran que el territorio los interpele, de cierta manera, su conocimiento, disloca al discurso de las competencias ciudadanas, por lo cual el docente se transforma y deja su discurso curricular para que emerja su discurso político.

Esta experiencia es un proceso de FC, no porque esté enmarcada en las competencias ciudadanas, sino porque el acceso al territorio, su conocimiento, la reflexión sobre éste, genera identidades discursivas tanto en los docentes como en los estudiantes. Así, el docente no es el dispositivo que media para la FC y transformar las subjetividades políticas, como a veces se cree, sino que es un elemento fundamental de mediación en la reflexión sobre el territorio.

### **4.3.3 Programa de Planeación y Presupuesto Participativo**

El programa de Planeación y Presupuesto Participativo es en primera instancia una técnica de gestión del territorio, una acción sobre éste, que lo modifica, al mismo tiempo que transforma los sujetos. Es un proceso de prácticas y estrategias de acción política que expresan, movilizan y producen significados que integran matrices culturales más amplias en los ciudadanos. Es un escenario democrático de participación ciudadana para que los ciudadanos cogestionen el territorio, es decir, es un espacio institucionalizado que permite la construcción de ciudad y en el proceso se desarrollan prácticas y se construyen imaginarios que pueden ser entendidos como discursos y subjetividades ciudadanos acerca de la ciudad y lo político. A diferencia de las anteriores experiencias no es un programa relacionado directamente con la educación básica, aunque tiene un fuerte componente educativo.

#### **Contextualización del Programa**

La estrategia de presupuesto participativo no es un invento local sino que se enmarca en los procesos de democratización que desde la década del noventa del siglo pasado se han ido ampliando en América latina, y que tienen como componente común que son espacios propiciados por los gobiernos, sobre todo a escala municipal, para que la ciudadanía participe en la toma de decisiones sobre la destinación de recursos públicos de su localidad. Los análisis de expertos sobre la experiencia latinoamericana de Presupuesto Participativo (PP), en especial la que se ha vivido en Brasil, han destacado que, en general, este espacio responde a una lógica de descentralización del poder que tiene grandes

potencialidades, tales como la creación de un nuevo modelo distributivo que invierte las prioridades en beneficio de los más pobres; la afirmación de una nueva “cultura” que permite encarar los conflictos a través del dialogo; la cogestión del poder entre gobernantes y población; y el enfrentamiento de las prácticas de corrupción y clientelismo, constituyendo así lo que se ha llamado una escuela de ciudadanía (Chaves y Albuquerque, 2006, p.192)

Sin embargo, las experiencias latinoamericanas, incluidas las colombianas, tienen una gran heterogeneidad entre sí, y han logrado impactos diferentes de acuerdo con las intenciones que han tenido los proyectos políticos en los que se han desarrollado, con sus concepciones del sentido de la participación y de lo público. Además, lo que ha posibilitado estas experiencias también ha sido heterogéneo por la relación que se ha establecido entre la sociedad civil y el Estado, en su contexto histórico y político. El análisis de los procesos de PP no puede hacerse desde una visión simplista y romántica que los valore por sí mismos como espacios democráticos que posibilitan la transformación social hacia sociedades más justas, solidarias y equitativas. Más bien, los análisis de estas experiencias, como es el caso de este estudio, deben comenzar por tener en cuenta el contexto histórico y político local, nacional y global en el cual se desarrolla la experiencia y que su implementación por parte de los gobiernos, como una forma de aumentar gobernabilidad, los dota de unas intencionalidades que no siempre están claras y que permiten diversas miradas.

El caso de Medellín se organiza acogiendo los principios de corresponsabilidad y participación. Todo el proceso se organiza y planifica determinando una serie de estrategias, técnicas e instrumentos para el acercamiento, reconocimiento, tratamiento, seguimiento y evaluación de las situaciones que se implican en PP. Está establecida una ruta que implica la construcción de métodos e instrumentos técnicos, pero también la incorporación de elementos educativos.

En relación con las razones fundamentales sobre las que se procede, la acción metodológica-pedagógica, se orienta por el criterio de *aprender haciendo*. Este enfoque parte del hecho de que los conocimientos son apropiados si se aprenden de la experiencia práctica

y que, además, permite construir modelos a partir del aprendizaje generado en el hacer (Dewey, 1995; Ravens, 1980). En tal sentido, este presupuesto conceptual del Programa permite entender el modelo como un proceso flexible donde se parte de la práctica y la cotidianidad para generar dinámica, por tanto, es necesario tener claridad en que la propuesta de modelo, no genera un esquema rígido de trabajo sino que intenta encontrar puntos de convergencia donde las dinámicas particulares de los territorios y los intereses específicos de los actores se encuentran para generar procesos de desarrollo.

A continuación se describe de manera resumida la conjunción de fases, actores, escenarios y acciones pedagógicas, que en última instancia constituyen los elementos que dan forma al proceso metodológico del Programa.<sup>50</sup> Se expresa de la manera más clara posible, pero también se evidencia su gran complejidad, lo cual es, en sí misma una argumentación, porque tal como se muestra más adelante, es una técnica tan compleja que la comprensión de su funcionamiento es un factor determinante en los discursos que genera.

### **Momento I:**

**Problematización:** Este es el primer momento del modelo, en el cual se piensa, se planea y se articulan las visiones alrededor de la gestión pública y el presupuesto y se da vida al proceso de PP. Este momento, el inicio del programa se vio ampliamente influenciado por procesos sociales y comunitarios que en la ciudad se venían gestando, donde fueron las organizaciones de base las que se articulan para empezar a pensar procesos del desarrollo local, que posteriormente, en sintonía con la voluntad política, son el motor para el proceso de Planeación Local y Presupuesto Participativo en la ciudad. El carácter auto-reflexivo y cíclico de este momento, lo transforma en un continuo reiniciar el proceso con las mejoras que su dinámica ha generado; es decir, el modelo se revisa en este período y se hacen las mejoras concernientes en cada ciclo anual, por lo que puede decirse que permanece en constante actualización.

---

<sup>50</sup>Esta descripción presenta de manera general el funcionamiento del programa, sobre todo para los años 2010 y 2011.

Las fases que se reconocen en este momento, tienen que ver con la articulación del proceso de planeación local a los procedimientos de presupuesto participativo y con la ejecución de acciones requeridas en la definición de prioridades y la elección de delegados; Este es el tiempo donde se establecen los acuerdos y se inicia con la implementación de los pasos y los procedimientos previamente planeados. En el modelo como proceso cíclico, este momento permite comunicar los resultados de experiencias anteriores, negociar sobre los intereses de los actores y generar dinámicas pedagógicas de aprendizajes sobre el hacer. Las etapas que lo comprenden son las siguientes:

### **Fase I: Articulación Planeación Local (PL) y Presupuesto Participativa (PP)**

Esta fase parte de asumir la Planeación Local como el fundamento del proceso y los Planes de Desarrollo Local (PDL) como el insumo básico para el trabajo de Presupuesto Participativo debido a que los mismos constituyen el punto de definición de problemas y de formulación de iniciativas; en esta medida y para que sean aceptadas, ambas deben corresponderse con los planteamientos de lo consignado en los PDL; independiente del estado de avance en el que éstos se encuentren, para la definición de los tarjetones de las comunas y corregimientos, se retoman las necesidades o problemas planteados como más relevantes en los diagnósticos que en los mismos se establecen. La materialización de dicha vinculación entre PL y PP, se da de la siguiente manera:

**Paso 1.** Elaboración de un primer borrador de tarjetón de prioridades.

**Paso 2.** Socialización de los Planes de Desarrollo Local (PDL): Plenaria y Trabajo por grupos poblacionales.

**Paso 3.** Creación de tarjetones.

## **Fase II: Deliberación, Priorización, Elección**<sup>51</sup>

Esta etapa del proceso es posterior a la socialización de los PDL y tiene dos objetivos fundamentales:

1. Propiciar espacios para la deliberación en unidades barriales y corregimentales acerca de las problemáticas identificadas en cada territorio a partir de los planes de desarrollo local.
2. Convocar un ejercicio democrático de elección de delegados y selección de prioridades para cada barrio y vereda.

Estos objetivos tienen su implementación en momentos diferentes y con estrategias definidas según los procedimientos requeridos; A continuación se presenta las formas de proceder, las características y actores de ambos espacios; bien sea dicho asambleas barriales y veredales de carácter deliberativo y jornada de priorización y elección tal y como se describen a continuación.

### **Paso 4. Asambleas Barriales y Veredales de Carácter Deliberativo.**

Constituye uno de los órganos de planeación participativa tanto para la zona urbana como para la rural, teniendo desarrollo en el nivel barrial y veredal. Constituye un escenario *de encuentro entre los habitantes y vecinos de la ciudad y mediante la misma se busca ampliar y asegurar la participación*. Las asambleas son convocadas y realizadas por las JAL, con el apoyo de la Administración Municipal, a ellas pueden asistir todos los ciudadanos mayores de 14 años y se desarrollan de la siguiente manera:

En plenaria, se realiza una breve exposición acerca de PL y PP y se socializa el estado de los programas y proyectos de los PDL; Se procede a presentar el tarjetón que contiene las problemáticas principales de la comunidad ajustado al PDL como producto del

---

<sup>51</sup> La información se construye a partir del boletín ABC Asambleas Barriales y Veredales 2010. Programa Planeación Local y Presupuesto Participativo. Alcaldía de Medellín.



trabajo previo a este momento. De igual manera se ponen a consideración los candidatos y sus propuestas y se realizan las últimas inscripciones para delegados. Por último, se elige la comisión de escrutinios y se explican los criterios y métodos de funcionamiento de la jornada de priorización y elección. En el intermedio de cada momento, se determina un espacio para preguntas y comentarios que le asignan el carácter deliberativo al encuentro.

Para promover que sean los ciudadanos los responsables directos del proceso, la administración acompaña con asesoramiento técnico, pero son los participantes quienes organizan y dirigen el espacio.

**Paso 5.** Jornada de Priorización y Elección.

Luego de deliberar sobre los problemas y las necesidades de los barrios se procede en jornada electoral por un lado a priorizar las problemáticas que se constituirán en insumo de los asuntos a financiar y por el otro a elegir los delegados y delegadas a razón de 1 por cada 25 votantes en zona urbana y 1 por cada 15 votantes en zona rural, que pasaran a conformar los Consejos Comunales y Corregimentales.

**Paso 6.** Capacitación de delegados.

Habiéndose elegidos los delegados, el proceso contempla la realización de actividades de capacitación con ellos quienes buscan cualificar su participación en los Consejos Comunal y Corregimental, CCC. Hasta el año 2009 la capacitación consistía en un encuentro de todos los delegados en una jornada de cuatro horas, en la cual el equipo de la administración municipal trabajaba sobre las siguientes temáticas: Reglamento Interno PP, Estructura y funcionamiento PP, Roles de cada actor participante, Presupuesto en la estructura Municipal: hacienda pública, Ética de lo público y contratación. Manejo de recursos, Democracia, Criterios mínimos de comportamiento en el proceso y Planes de desarrollo.

**Momento II:**

**Formulación y Negociación de Propuestas**

La intensión de este momento está puesta en generar acuerdos y negociaciones en la definición de propuestas a formalizar. Comprende el encuentro de la lógica de la Administración Municipal y la lógica de las comunidades representada en los delegados de los CCC. Este proceso finaliza con propuestas de acción claras y definidas, por lo que se entiende como el momento en que más visible se hace la interacción entre los actores comunitarios y estatales, pues aquí se ponen de manifiesto los intereses de la comunidad y las posibilidades que los marcos normativos determinan a la administración.

### **Fase III: Toma de Decisiones y Negociación de propuestas**

Esta es la etapa cuando la población establece sus prioridades, pero también es el momento en que la administración presenta su estimado de gastos según el Plan de Desarrollo e inversiones anuales; aquí lo que se busca es una coincidencia entre unos y otros, para llegar a ese punto se sigue un proceso que va desde la formulación de propuestas hasta la concertación para la aprobación de las mismas, tal y como se muestra en los siguientes apartados.

#### **Paso 7. Consejo Comunal y Corregimental (CCC).**

Son la instancia máxima de la planeación participativa del proceso, se consideran como un espacio de deliberación, decisión y concertación de propuestas entre la ciudadanía y la Administración Municipal, allí se define la inversión de los recursos asignados a las comunas y corregimientos. Dentro de sus principales funciones se encuentran: planear y decidir sobre los recursos asignados mediante el Presupuesto Participativo a la respectiva comuna con base en los PDL, Calificar, priorizar y aprobar, con los procedimientos y mecanismos del reglamento, las propuestas de las Comisiones Temáticas que harán parte del plan de inversiones del año fiscal respectivo, a través del Pre-proyecto de POAI que será entregado por el Alcalde al Concejo de la Ciudad para su aprobación. Validar y reconocer las Comisiones Temáticas que serán encargadas de estudiar los problemas y presentar propuestas a priorizar, siguiendo la estructura del PDL. Nombrar el representante al Comité Municipal de Presupuesto Participativo y a un suplente.

### **Paso 8.** Viabilización Técnica de propuestas.

Posteriormente, las propuestas refrendadas son entregadas al Departamento Administrativo de Planeación, quien después de someter a revisión, remite las fichas al Comité Técnico de enlace según las secretarías que compete por temática abordada. Allí se realiza el estudio de las iniciativas tomando como referente los criterios técnicos, financieros y jurídicos establecidos; finalmente, se decide cuáles pueden ser financiadas con recursos públicos asignados para este proceso.

En cumplimiento de lo estipulado para la asignación de rubro presupuestal, la administración emite el concepto de viabilidad, según los siguientes criterios de validación que el equipo responsable en cada secretaria determina a partir de la revisión.

### **Momento III:**

#### **Implementación**

En materia procedimental, el momento de implementación se encuentra rigurosamente diseñado y ligado a procesos administrativos; el ajuste de la norma y las expectativas generadas en la comunidad frente a sus propuestas generan fricciones y tensiones que se ven reflejadas en la implementación de las propuestas, dado que en el PL y PP se tiene claramente definido que el proceso participativo y de vinculación ciudadana, se realiza de manera independiente de los procesos de contratación. Éstos se inscriben en una lógica institucional de competencia exclusiva de la Administración, según lo estipula la ley y lo demuestran los procedimientos finales de este ciclo.

### **Fase IV: Materialización de propuestas**

#### **Paso 9.** Elaboración del POAI.

Teniendo formalizadas las propuestas de inversión comunitaria que serán financiadas con el rubro público y considerando los tiempos legales para la elaboración del POAI se procede a

incluir dichas iniciativas en el mismo. Por ley, constituye un instrumento realizado anualmente por el Departamento Administrativo de Planeación, DAP, de cada localidad, para especificar la manera cómo serán invertidos los dineros públicos en cada vigencia. Es, a través del POAI, cuando se articulan procesos legales con procesos de participación de los ciudadanos en la decisión del gasto público, esto en razón del trámite que la dependencia encargada (DAP) realiza al incluir en el mismo, las iniciativas surgidas en los CCC.

#### **Paso 10.** Contratación y ejecución de propuestas.

Cuando el POAI es aprobado por el Concejo de la Ciudad, se procede a realizar el proceso de contratación para dar inicio a la ejecución de las propuestas. Las iniciativas de acción son remitidas según temas abordados, a la dependencia de competencia en la administración municipal, quienes, mediante proceso de licitación pública para ejecución de propuestas según criterios establecidos por la ley, definen los operadores de cada proyecto. En esta medida, contratar dichas propuestas exige a las organizaciones ajustarse a los requerimientos normativos estipulados por la ley de contratación vigente.

#### **Momento IV:**

##### **Evaluación y control**

Este momento se logra al final de cada período por medio de formatos y reuniones de actores involucrados.

#### **Fase V: Seguimiento Monitoreo**

El seguimiento y la evaluación de cada ejercicio de PP se hacen permanentemente y se articula con los ejercicios de planeación, esto se afirma en razón de que algunos de los escenarios y actores cumplen tanto funciones planificadoras como evaluadoras o de seguimiento. Éste es realizado con diversos actores como: los ciudadanos en los CCC, los funcionarios públicos en eventos de evaluación, en el CMPP, y entre el Alcalde y los ciudadanos en los espacios llamados Encuentro con el Alcalde. Así pues, cada instancia o

escenario en el proceso, cuenta con figuras de evaluación y control que configuran lugares de observación, monitoreo y seguimiento, lo que implica que éste no comprenda un momento estático en el proceso, sino que contrario a ello, le representa movilidad y constante reflexión y ajuste.

Adicionalmente, el modelo contempla el desarrollo de algunos asuntos que se presentan de manera simultánea aunque no necesariamente posean un carácter permanente en cada fase. Puede señalarse que en gran medida, aquí es donde se reconocen las estrategias pedagógicas para construir capacidades y aprendizajes en los actores involucrados con el fin de mejorar la articulación y dinámica del modelo. Estos momentos simultáneos son:

*Acompañamiento:* El acompañamiento es un proceso especialmente técnico y logístico donde la administración en cabeza de sus equipos en campo, despliega una estrategia para acompañar el proceso de los ciudadanos, en la ejecución de las acciones según el momento. La fuerza pedagógica de este momento permite acoplar y apropiar a los actores del proceso y se ve materializado el precepto de “aprender haciendo”, de manera más específica en las asambleas barriales y veredales y en el trabajo por comisiones temáticas, dado que es allí donde los participantes asumen de manera directa la realización de cada procedimiento.

En el acompañamiento logístico se encuentra la posibilidad de organizar y planear la realización de las actividades propuestas para cumplir el objetivo; con el acompañamiento técnico, además de asesorar el diseño y operativización de los instrumentos necesarios, es posible encontrar orientaciones que posibilitan la ampliación de fortalezas en el estudio y presentación de propuestas a los Consejos Comunales o Corregimentales y en el seguimiento y evaluación de la ejecución de propuestas. El método privilegiado es el asesoramiento directo del equipo encargado en materia de requerimientos y procedimientos de cada fase.

*Capacitación-formación:* No existe una estructuración metodológica que comprenda procesos de formación permanentes, sin embargo, se reconoce a lo largo de la implementación, acciones de capacitación dirigidas tanto a fortalecer la capacidad interna del equipo de la

administración, como a introducir elementos que pudieran cualificar la participación de los actores sociales vinculados en los escenarios deliberativos, decisorios y evaluativos (caso específico de las capacitaciones a delegados y testigos). Más allá de esto, los espacios participativos se tornan en el escenario de formación, privilegiado para introducir nociones básicas de temas como participación, planeación local y presupuesto participativo. Adicionalmente, y en rescate del enfoque promovido por la administración de aprender haciendo, los actores aprenden de su práctica en tanto asumen la realización de cada procedimiento que requieran las sesiones a las que se vinculan.

*Comunicación:* Este proceso está dado por las actividades y estrategias de comunicación que la administración establece para mantener informados a todos los actores sobre el desarrollo del ejercicio participativo, los avances y logros en el mismo. Se constituye en espacio pedagógico en tanto posibilita la aprehensión de conocimientos especialmente sobre lo procedimental, pero además hay que señalar que existe un proceso a través del trabajo discursivo que permea cada escenario público con la pretensión de plasmar asuntos que, en momentos específicos del proceso, son abordados como tema de capacitación.

*Articulación con espacios de ciudad:* Adicionalmente el modelo, intentando salvaguardar el diálogo local-global, que puede ser invisibilizado por el ejercicio de Planeación Local como el insumo básico de la experiencia, propone algunos escenarios de intercambio y reflexión sobre asuntos de ciudad. Estos escenarios han sido estructurados a lo largo de la ejecución de la experiencia, y pretenden ser una estrategia pedagógica de reflexión y diálogo con otros territorios locales para pensar conjuntamente la globalidad de ciudad.

Estos escenarios son por ejemplo los Congresos de Ciudad, Las Asambleas Temáticas de Ciudad y el Seminario-Taller Aprendiendo del Mundo y los Encuentros Municipal y Nacional de PP. Igualmente, son espacios de ciudad y de participación donde se generan estrategias de articulación para construir una visión colectiva de ciudad, se produce un panorama del estado actual de la ciudad, identificando avances, logros, obstáculos y retos para el futuro de Medellín, se aportan elementos que contribuyan a las líneas programáticas

del próximo Plan de Desarrollo, se dan recomendaciones para los ejercicios de Planeación Local y se intercambian experiencias con otras ciudades y países. Son comprendidos dentro del proceso como espacios pedagógicos, dado que posibilitan la reflexión sobre el conocimiento adquirido en el hacer.

*Momento Permanente:* Conjuntamente el modelo establece momentos y procedimientos que deben desarrollarse a lo largo de la experiencia, y operando como las fuentes de alimentación a los cambios y mejoras que deban realizarse al modelo.

*Planeación:* La planeación del proceso implica estar constantemente replanteando estrategias e instrumentos que permitan que la experiencia cumpla con las expectativas generadas y se ajuste a los requerimientos contextuales e institucionales. Existe un primer momento de planeación al inicio de cada vigencia y momentos permanentes de reajustar aquello que se considere necesario. Este momento se articula ampliamente con el de seguimiento y evaluación y se reconocen por lo menos tres escenarios y actores que lo realizan a diferentes niveles.

### **Consideraciones finales sobre este Programa**

El Modelo propuesto es un modelo cíclico que implica iniciar nuevamente cada vez que se termina un ejercicio de presupuestación. Este rasgo añade un valor agregado al modelo y al mismo tiempo una paradoja para los paradigmas tradicionales: el modelo nunca estará terminado de la manera occidental: como un flujo definido y lineal que seguir permanentemente. Su valor agregado radica precisamente en la capacidad de ser flexible y dinámico, donde cada final arroja elementos y aprendizajes para renovar permanentemente los momentos y pasos del proceso, o al menos las metodologías empleadas al interior de cada fase.

### **Discurso de los sujetos**

Se entiende que el PP es una instancia política de participación y decisión política, y un proceso educativo, aunque no esté limitado y definido por el sistema educativo formal y por

los diferentes programas de capacitación. En esta experiencia, la transformación de las subjetividades se hace mediante el proceso de socialización, en la vida cotidiana, la cual depara a los sujetos todo tipo de aprendizajes adquiridos espontáneamente gracias a la práctica social y a la adaptación a las culturas locales, lo que puede entenderse como educación informal. Incluso, como bien lo planteó Clara Inés Restrepo (2007, p. 6), Secretaria de Desarrollo Social de Medellín en el 2007, el P y PP a la postre fue un “gran programa de pedagogía y de formación ciudadana”. Esta experiencia, es un medio de transformación por el aprendizaje para los ciudadanos que participan en cuanto a que se supone que en la medida que participan aprenden y aportan a mejorar la democracia y la cultura política en la ciudad.

Para los participantes es claro que colaborar en las diferentes instancias del Programa, por ejemplo en los denominados Consejos Consultivos, genera un aprendizaje y si bien la mayoría de las personas no asisten al Programa para aprender sino para cambiar y mejorar la situación de los barrios y comunas o para decidir cómo invertir los recursos, según las opiniones de la ciudadanía, a la postre el aprendizaje que adquirieron es uno de elementos más valorado por los mismos.

Las transformaciones en los discursos de los sujetos se pueden clasificar en términos de cambios y valoraciones acerca del ser ciudadano, conocer acerca de la ciudadanía y lo público y saber hacer en relación a las prácticas para la gestión y ejercicio de la ciudadanía. El primer tipo de transformaciones, los relacionados con el ser ciudadano se refieren a las identificaciones que los sujetos integran y propician cambios en su discurso sobre el sentido de ser un ciudadano. Tiene que ver con las habilidades cognitivas y emocionales que explican el sentido de su participación, en relación a identificar las distintas consecuencias que podría tener una decisión, la capacidad para sentir empatía o ponerse en el lugar del otro, la capacidad de reflexión y análisis crítico. Por ejemplo, al respecto, muchos ciudadanos mencionaban cambios como el siguiente: “Yo era apático y escéptico pero me interesé por conocer todos los puntos de vista. Aprendí a compartir. Nos interesamos por otras organizaciones y comisiones”.



Otro tipo de argumentación y transformación está relacionada con el Programa que ha posibilitado el fortalecimiento de discursos como los siguientes: “Ha servido para reclamar”. Este discurso, para los participantes, en la medida que vaya de la mano de un conocimiento de los derechos ciudadanos, se puede considerar un discurso transformador que implica la agudización del sentido crítico con argumentos. Los discursos asociados al conocimiento de la ciudadanía y lo público se refieren a la información que se debe tener para saber y comprender acerca del ejercicio de la ciudadanía. En ese sentido, la mayoría de ciudadanos participantes en el programa están de acuerdo en que el ejercicio activo de la ciudadanía que propicia el Programa no es el mejor porque no hay un adecuado nivel de información y conocimiento.

No obstante, se puede distinguir que el proceso de PP sí permite la apropiación de un tipo de conocimientos: los relacionados con el mismo presupuesto, ya que tradicionalmente el conocimiento del presupuesto público era un tema de expertos por su manejo altamente técnico. En palabras de un ciudadano “se logró conocer lo que es planeación y priorización y manejo de los recursos públicos”. De la misma manera, el Programa ha posibilitado un mejor conocimiento de la realidad local: “La comunidad se está dando cuenta de cuáles son las organizaciones que nos representan y cuál es el presupuesto que se invierte”, “Hemos conocido a otros líderes”, fueron testimonios que aparecieron en varios talleres. Otro aprendizaje significativo fue sobre el saber hacer, es decir, sobre las prácticas para la gestión y ejercicio de la ciudadanía. En los talleres apareció que el programa de P y PP, permitió un aprendizaje de la forma en que se gestiona en el programa, es decir, haciendo alianzas, hablando, negociando, etcétera.

Los discursos de los sujetos del PP reconocen que el Programa es en sí mismo un escenario educador que ha propiciado la transformación de muchos discursos en los participantes y para las organizaciones sociales. En materia de FC, el PP posiciona puntos nodales que tienen que ver con cómo debe ser el ciudadano: activo, que participa en debate de lo público.

La relación entre el proyecto *Medellín la Más Educada* y el Programa de PP tienen una clara articulación, porque en esta experiencia el discurso tiende a formar en una ciudadanía que legitima el gobierno local y que, además, permita que las transformaciones sociales se logren con el liderazgo del gobierno; no obstante, no siempre logra esos propósitos.

Lo anterior no es un elemento inherente de los PP sino de su instrumentalización técnica en los espacios locales, porque siempre, y esa es su bondad, dado su carácter participativo se puede dar que los mismos ciudadanos se apropien del espacio de otra manera. Es decir, está abierta la posibilidad de desestatizar el PP por medio de la construcción de otra forma de ciudadanía que permita la toma de conciencia social. En ese sentido, si bien los participantes valoran la transformación de sus discursos y las competencias en cuanto al saber hacer, por ejemplo en la gestión, es muy importante y primordial formar en el ser y en el saber de la ciudadanía.

Los sujetos del PP reconocen que el Programa ha sido una posibilidad que abrió la administración de Sergio Fajardo que efectivamente permitió una ampliación de la democracia directa al promover que un gran número de ciudadanos participara directamente en el debate público acerca de la destinación de unos recursos que se invertirían localmente en la comuna o barrio. Además, muchos más ciudadanos estuvieron representados en esos debates públicos a través de los líderes de organizaciones de diferente tipo, por lo que también se fortaleció la democracia representativa. Por eso, la mayoría asegura que el programa fue un avance en la ampliación de la participación por medio del ejercicio de la ciudadanía activa. De la misma manera, para los participantes el Programa permitió acercar el Estado a la comunidad local, ya que se discutieron y aprobaron múltiples iniciativas surgidas de la misma gente, que fueron ejecutadas con el apoyo de las comunidades. Por eso, dicen los participantes, también es posible afirmar que la administración logró avances en gobernabilidad democrática.

Los participantes plantean que es un hecho que con este Programa se fortaleció lo público, pues abrió un espacio para el debate, el reconocimiento y la discusión de los

problemas que afectan a todos, y permitió la discusión acerca del bien común y de decidir sobre la forma en que se deberían solucionar los problemas. El Programa abrió espacios como los Consejos Consultivos Comunales y Corregimentales, CCCC, y las asambleas barriales, que son espacios de deliberación y concertación que antes no se tenían. Además, también reconocen que el Programa ha permitido que surjan nuevos liderazgos y el afianzamiento de otros, lo que revaloriza el espacio comunitario y comunal para el ejercicio de la política. De la misma manera el programa fortaleció las Organizaciones Sociales de la ciudad (participaron directamente más de 1.400), pues no sólo indirectamente auspició la creación de muchas, con intenciones de participar en los CCCC, sino que permitió que otras se reactivaran y que se generara discusión en su interior para elegir sus representantes. Algunas organizaciones sociales se beneficiaron por la contratación con la administración para ejecutar o coejecutar las iniciativas priorizadas y, muchas más, pudieron participar de los procesos de fortalecimiento priorizados en el mismo programa, sobre todo, en cuanto a su cualificación técnica y administrativa.

Los participantes también señalaron que el Programa logró que muchas organizaciones se dispusieran a participar de lo público, se interesaran por los problemas locales y comenzaran procesos de interacción entre ellas. Es decir, las organizaciones ganaron visibilidad pública y racionalidad técnica para su quehacer.

Los funcionarios municipales que operan el programa también experimentaron transformaciones discursivas en relación a lo que De Sousa Santos (2004, p. 116) denominó “el tránsito de la tecnoburocracia a la tecnodemocracia”, consistente en que el equipo operativo ha sido sometido a un aprendizaje profundo respecto a la comunicación y a la argumentación con ciudadanos comunes, pues deben “vehicular” sus recomendaciones y precisiones a través de un lenguaje accesible a personas que no dominan el conocimiento técnico. Para demostrar que esas recomendaciones son razonables se debe recurrir a formas persuasivas, evitando imponerlas de forma autoritaria, pues no puede excluirse ninguna propuesta hasta demostrar su inviabilidad. Lo anterior, que mejoró la capacidad de hacerse entender, no implica que necesariamente haya mejorado su capacidad de escucha.

### **Formación Ciudadana y Subjetividades Políticas**

La experiencia de PP ha sido muy exitosa en cuanto mecanismo de formación ciudadana, para reproducir el proyecto político de *Medellín la Más Educada* porque construyó puntos nodales que articularon ciudadanía y territorio y transformaron discursos sobre la importancia de participar, conocer la administración y gestionar en lo público. Las argumentaciones se perfilaron desde los deberes de los ciudadanos y las organizaciones frente a su propio desarrollo en cuanto a la cooperación que deben tener con el gobierno.

Configuró un punto nodal que posicionó del lado del gobierno a la ciudadanía y a las organizaciones sociales para lograr mancomunadamente los objetivos del proyecto político. El conflicto, la contraposición, la crítica, la toma de conciencia no son conceptos que se asocien con la participación y con la ciudadanía en este planteamiento.

La experiencia de PP se consagró como una estrategia de gobernabilidad que contribuyó a una legitimidad que quizás el gobierno municipal no tenía en otros espacios de poder local, como en el Concejo Municipal. Y, en ese sentido, fue un buen modelo de gobierno de decisión en consenso y una técnica para adoptar decisiones, tal como el Banco Mundial ha sugerido que deben ser los presupuestos participativos (De Sousa Santos, 2004, p. 127).

El PP es un espacio institucional concebido para que funcione como un espacio seguro con un funcionamiento regular entre las organizaciones, los ciudadanos y el gobierno municipal, la cuestión de la autonomía del PP debe formularse como la capacidad real de que los representantes puedan modificar las agendas, los plazos, los debates y las decisiones de esa institución (De Sousa Santos, 2004, p. 110). La autonomía de los participantes y de las organizaciones sociales no es dada institucionalmente, sino más bien es una lucha permanente de construir una agenda diferente.

El discurso de las organizaciones sociales y la sociedad civil ha incluido los mecanismos que regulan la participación y la acción que les ha presentado la administración

municipal. Por lo tanto, el capital político que ha supuesto esta participación ciudadana, ha sido cobrado y capitalizado por la administración y no por las organizaciones sociales y la sociedad civil. Una muestra más de la bondad que supuso el PP como estrategia de gobernabilidad.

Por otro lado, el proceso se ha complejizado técnicamente de manera tal que para el ciudadano corriente se hace difícil su comprensión, exceptuando a los que líderes que se van “profesionalizando” en el manejo del mismo PP. Esta complejización en lo operativo y normativo, se incrementó sin duda con su inclusión formal en el Sistema Municipal de Planeación, hecho que exige su articulación a una lógica racionalista. Se supone que entre más claras y preestablecidas estén las normas, más objetivo, legal y racional es el producto resultante del ejercicio participativo. Es la tecnificación y la racionalidad instrumental de lo social.

Las demandas de racionalidad y de sistematización han conllevado que PP genere internamente, en el proceso mismo de participación, la capacidad de manejar con habilidad la información técnica del proceso, sus instancias, sus mecanismos y procedimientos, su reglamentación, su forma de gestión, en general la lógica de funcionamiento, que por su carácter complejo, supone una ventaja para quienes la poseen. Es decir, el manejo técnico de la información se ha convertido en un capital social, porque es un bien escaso, por lo cual su posesión da poder a quien lo tiene, un poder que es capitalizado en las instancias participativas. Por tanto, la naturaleza actual del proceso permite que obtenga una posición más privilegiada quien posea la información técnica que quien tiene una razón política para sugerir una inversión, o sea, se privilegia el saber hacer sobre el ser y sobre el saber. Obviamente quien tiene ambas competencias, la razón técnica y la razón política, es quien capitaliza más poder en el ejercicio de la participación.

Lo anterior, supone que la participación no se da en términos de igualdad, sino que hay cierto tipo de participantes que pueden manejar las situaciones para que terminen a su favor, es decir, puede prestarse para que en últimas el proceso termine sirviendo a intereses

particulares, como ha sucedido en algunos casos. El nivel de complejidad técnica que se le ha dado al programa permite que líderes tradicionales acostumbrados a prácticas clientelistas, que llevan años inmersos en los juegos de la gestión y la contratación pública, se puedan integrar con más facilidad a esta forma de gestión que es el PP y puedan aprovechar ese capital a su favor, lo que por consiguiente no es ningún logro.

Claro que una menor complejidad tampoco protege frente al posible acaparamiento de poder por parte de los líderes de mayor trayectoria ni garantiza la participación de los menos capaces. Además, la alta reglamentación de los procesos de la que se habla aquí, es una disciplinarización de lo que se puede y no se puede hacer en el programa, que bajo un criterio denominado viabilidad técnica revestido de neutralidad, muchas veces termina siendo un eufemismo para controlar lo que es muy difícil de hacer, lo que no es políticamente correcto o lo que es contrario a los intereses de la administración. Lo anterior se ve muy bien representado en la llamada oferta institucional.

La experiencia de PP logra para el proyecto político que los ciudadanos participen de manera institucionalizada y domesticada, en el que los puntos nodales son referentes que se instalan como unos parámetros predefinidos por el Estado y terminan integrando a la sociedad alrededor de las intenciones políticas del proyecto. La dinámica del PP y los discursos de ciudadanía que fue incorporando logran poner a todos del mismo lado, lo que supone que se tiene la intención de lograr un proyecto colaborativo entre Estado y sociedad civil en el cual los ciudadanos están aprendiendo a participar ordenadamente; esto es una tecnificación de lo político.

#### **4.4 La cadena ciudadanía-educación-territorio en *Medellín la Más Educada***

En este punto se buscan articular las significaciones que, en términos de subjetividades políticas, se expresaron sobre tres Programas expuestos. La estrategia para esta articulación es analizando las configuraciones de la cadena ciudadanía-educación-territorio en cada uno de ellos y en conjunto, con lo cual, en la perspectiva que se viene

desarrollando se identifica la significación de la FC y su relación con el proyecto político del territorio en el cual se enmarca, *Medellín la Más Educada*.

El siguiente cuadro permite visualizar la naturaleza de los Programas analizados y los sujetos que permitieron observar las subjetividades políticas.

**Cuadro 10. Síntesis de los Programas**

Medellín la Más Educada					
Programa	Tipo de Programa	Objetivo	Temporalidad	Actores e instituciones involucrados	Sujetos políticos
<b>Colegios de Calidad</b>	Infraestructura y educativo	Intervención urbana con la construcción de 10 Megacolegios en las zonas más vulnerables de la ciudad y asesoría pedagógica para conseguir la calidad educativa	2004- 2007 (Escuelas de Calidad: sólo asesoría) 2008-2011 (construcción y asesoría)	Secretaría de Educación, EDU (Empresa de Desarrollo Urbano), Triadas (Universidades, empresas privadas, colegios privados), Colegios de calidad (directivos, docentes, estudiantes, comunidad)	Directivos y docentes
<b>Salidas que Enseñan Ciudad</b>	Educativo	Promover las competencias ciudadanas en los estudiantes de las Instituciones Educativas de la	2004- 2011	Secretaría de educación, Fundación Terpel, IE participantes (directivos, docentes, estudiantes), Escenarios educadores (museos,	Directivos y docentes

		ciudad mediante el uso pedagógico de la ciudad		parques, empresas, etcétera.)	
<b>Planeación y Presupuesto Participativo</b>	Planeación y participación	La población toma las decisiones sobre la forma de invertir los recursos en cada comuna de la ciudad	2004- 2011	Secretaría de desarrollo y planeación (en la fase de toma de decisiones), Todas las secretarías (en fase de ejecución) Junta Administradora Local, JAL. Organizaciones sociales de las comunas; población (en asambleas barriales); Cooperantes (universidades , ONG y organizaciones que ejecutan los proyectos)	Servidores públicos.  Representantes de las organizaciones sociales

Las significaciones que se han expuesto en cada uno de los Programas, en la lógica del APD, tuvieron en cuenta las positividades del discurso, tales como las definiciones formales, las declaraciones explícitas, los mecanismos de funcionamiento y la estructura del Programa, como un dato que interviene en la producción de significaciones políticas de los sujetos, pero no fue el elemento central.<sup>52</sup> El reto fue encontrar, desde la perspectiva de los sujetos que participan directamente en cada uno de los Programas, cuáles son sus subjetividades políticas, entendidas como expresiones de la condensación de la FC con el proyecto político, tal como se expuso en cada experiencia.

<sup>52</sup> En otro tipo de Análisis del Discurso o en Análisis de Contenido la base del análisis sería el documento escrito institucional con lo cual se realizaría un ejercicio hermenéutico. Aquí, en otro sentido analítico, se encuentran los sentidos discursivos que los sujetos le dan a su experiencia, que tiene en cuenta toda la pléyade de discursos que configuran el proceso y, en ese sentido, el discurso institucional del documento, solo es un dato más entre otros.



En el siguiente cuadro se presenta una síntesis de los principales referentes con los que se relaciona cada uno de los eslabones de la cadena discursiva en los Programas analizados.

**Cuadro 11. El discurso de los sujetos en Medellín la Más Educada**

<b>Medellín la Más Educada</b>			
<b>Programa</b>	<b>El discurso de los sujetos</b>		
	<b>Ciudadanía</b>	<b>Educación</b>	<b>Territorio</b>
<b>Colegios de Calidad</b>	Conflicto.	De calidad y como derecho.	Intervención urbana en los sitios de mayor conflicto.
<b>Salidas que Enseñan Ciudad</b>	Competencias ciudadanas.	Proyecto pedagógico para aprender fuera del aula.	La ciudad como escenario educador.
<b>Planeación y Presupuesto Participativo</b>	Participación.	Se aprende de la práctica.	Planeación por comuna (local) y municipal.

En el Programa Colegios de Calidad, la cadena ciudadanía-educación-territorio, logra su configuración por el conflicto social. Así, la FC se significa como una respuesta para la superación del conflicto que se vive cotidianamente en los territorios dónde se ubican los Colegios. La ciudadanía se configura como vivencia de la democracia, como modo de vida, es sinónimo de civilidad y capacidad de solucionar pacíficamente los conflictos mientras que lo contrario a la ciudadanía es la barbarie, la violencia, el conflicto, es decir, la cotidianidad. Por eso la ciudadanía es la ruptura de la cotidianidad violenta, lo que configura el ideal formativo de la FC.

Dado que en desde la subjetividades de los actores de esta experiencia la ciudadanía no está, no es un hecho, sino que se debe construir como respuesta a lo brinda el territorio,

la educación debe ser la posibilidad de construirla y con la aparición de los Colegios en ese contexto violento, la transformación se puede lograr. La educación, simbolizada en la construcción de los nuevos Colegios, es un referente para entender que realmente la cotidianidad se puede cambiar, y se está cambiando. Esos colegios llegan y marcan el territorio, no de manera neutral sino con toda una significación, deliberada incluso desde la forma de nombrarlos: Colegios de Calidad. Es decir, no son cualquier colegio o escuela, ni siquiera se denominan en el discurso como instituciones educativas, sino como Colegios de Calidad.

No obstante, para la comunidad educativa, especialmente docentes y directivos, la calidad no es un significante con una positividad sino una construcción simbólica, en el sentido que no lo significan con el paradigma de la gestión de la calidad educativa. Más bien, la “calidad”, que acompaña el significante Colegios de Calidad, es una construcción que se hace en el contexto del territorio y así es que aparece la ligazón con la ciudadanía, entendiendo que los Colegios representan el derecho de la educación, no cualquiera, sino de calidad para los habitantes de los territorios. Y, eso, no se logra en la cotidianidad conflictiva, sino superándola. En tanto, los Colegios deben construir una nueva cotidianidad en el territorio, civilizada, democrática, ciudadana.

Así, la intervención urbana en el territorio lleva el mensaje de la educación como derecho, y no cualquier educación sino de calidad. Esa transformación del territorio es significada por los sujetos como una transformación en la cotidianidad, caracterizada como conflictiva, violenta y excluyente, hacia otra cotidianidad, hacia otro espacio en el que sea la civilidad, el respeto y la inclusión, lo que se debe lograr. La transformación del territorio es la llegada de la educación de calidad con lo cual se hace posible, como horizonte y como ideal, la construcción de la ciudadanía con lo cual se rompe la cotidianidad. El Colegio simboliza el proyecto político, la ciudad educadora, al alcalde mismo y a todo el mensaje que la ciudad se está transformando, que hay un antes y un después.

Por lo anterior, la FC se va dando como la posibilidad de transformar la cotidianidad marcada por el conflicto, que sería lo no-ciudadano. Hay pues, una exclusión: un adentro del Colegio con la posibilidad de construir un ciudadanía democrática, inclusiva, pacífica; y un afuera que es la cotidianidad, la casa, la calle, el barrio, la esquina, que es una no-ciudadanía y es el antes. No obstante, en las subjetividades, el Colegio es la posibilidad de transformación de ese entorno, con lo cual también es una bisagra o una puerta que une el adentro y el afuera.

La formación ciudadana en este Programa, entendido como experiencia, es el proceso que posiciona en las subjetividades políticas la posibilidad de transformar la cotidianidad violenta de todo el territorio mediante la una educación de calidad en el interior del Colegio. El proyecto político de *Medellín la Más Educada*, tiene en el Programa un punto nodal, es decir, una significación parcial de la FC que coadyuva en la argumentación que hay un antes violento, inseguro, no-ciudadano y, con el proyecto político *Medellín la Más Educada*, hay un transformación con lo que llega el ciudadano, el sí-ciudadano.

Las otras dos experiencias analizadas, la de presupuesto participativo y la de competencias ciudadanas, dejan ver una coherencia discursiva en las significaciones de la ciudadanía, la educación y el territorio, por supuesto con énfasis diferente como se explicó. La coherencia estriba en que su configuración permite que emerja el ideal formativo de la FC como una ciudadanía activa que se integre de manera cohesionada en las formas, técnicas y procesos en que se gestiona el territorio mediante el proyecto político.

Las experiencias estudiadas también encuentran coherencia discursiva porque la configuración de la mencionada cadena de significación entiende la ciudadanía activa en relación con la participación, es decir, la ciudadanía, la educación y el territorio se relacionan por la participación ciudadana con la cual ganan su coherencia discursiva. Dicha participación tiene un fin: la transformación del territorio, su “gestión”. En *Salidas que enseñan ciudad*, por su parte, es el conocimiento del territorio el que marca el sentido de la cadena de significación.

En el Proyecto *Medellín la Más Educada* obtuvo sentido discursivo en tanto configuró un antes y otro, es decir, una exterioridad constitutiva que le sirve de espejo para señalar su transformación educativa, ciudadana y territorial.

## CAPÍTULO 5

### DERIVACIONES PEDAGÓGICO-POLÍTICAS: LA FORMACIÓN CIUDADANA DE SUJETOS POLÍTICOS PARA LA DEMOCRACIA

En este último capítulo se sintetizan de manera propositiva algunos de los principales hallazgos que fueron desarrollados en los capítulos previos y se relacionan con los avances que se fueron publicando en el desarrollo de la tesis. En su parte final se plantea el estado de la discusión actual y las rutas investigativas que están dando continuidad a esta línea de trabajo.

#### 5.1 A modo de conclusión: hallazgos teóricos y conceptuales

La problematización de la FC y su relación con el proyecto político del territorio implicó des-estructurar una urdimbre de elementos empíricos, analíticos y conceptuales construidos en el tiempo y el espacio, para tejer de manera interdisciplinaria una reflexión que busca los vínculos, con la recurrencia del relato histórico, pero como una forma de encontrar sentido discursivo a lo que inicialmente aparecía como naturalizado y confuso: la formación ciudadana. Con esta problematización se visualizó que el término FC se ha naturalizado de tal manera en la reproducción de los proyectos políticos que la instrumentalizan para sus fines y su uso, bien puede entenderse en el sentido de lo que Bourdieu llamó la *nueva vulgata planetaria*, un imperialismo cultural que ejerce “violencia simbólica que se apoya en una relación de comunicación hecha para adornar la sumisión y cuya particularidad consiste en que universaliza los particularismos relacionados con una experiencia histórica singular, de modo que son desconocidos en tanto que particulares, pero reconocidos como universales” (Bourdieu, 2000, p. 1). La consecuencia de este tipo de uso para la FC, es un

obstáculo epistemológico porque se ocultan las condiciones y las significaciones originales, el juego de las definiciones previas y de las deducciones escolásticas reemplaza la apariencia de la necesidad lógica por la contingencia de las necesidades sociológicas denegadas, y tiende a enmascarar las raíces históricas de todo un conjunto de preguntas y nociones (p. 2).

Se llegó a configurar discursivamente a la FC para articular la dimensión conceptual de las relaciones entre educación y política, desde la perspectiva de la formación. Dichas relaciones, como se presentó, son históricas, espaciales, epistemológicas, políticas y educativas, y podrían expresar, sociológicamente, las relaciones entre las estructuras sociales y las estructuras subjetivas de lo político. Con ese planteamiento, la formación ciudadana es inherente al discurso de los proyectos políticos de los territorios, en cuya articulación se entiende la emergencia de los sujetos políticos, es decir, los ciudadanos mediados por la subjetividad política. Con la FC como configuración discursiva se pueden abordar las subjetividades políticas de los ciudadanos, dígase el discurso de los sujetos políticos para comprender cómo, en su proceso de constitución, ha influido el proyecto político y la FC. Por eso, su ciudadano es el sujeto político.

La estrategia para encontrar el sentido de la FC se basó en encontrar el orden, mediante la búsqueda de las configuraciones de la triada ciudadanía-educación-territorio, lo cual se logró haciendo visibles las estrategias de enunciación y argumentación por las cuales el discurso configuró, de una u otra manera, la mencionada triada.

**Formación Ciudadana y educación.** Desde la dimensión epistemológica, se pudo plantear que no todo es FC, y que ésta es un campo de conocimiento amplio y con una tradición interdisciplinaria, cuyos desarrollos fueron, primero en la filosofía griega, después en la pedagogía, desde la tradición alemana, para posteriormente, con la Ilustración europea, cuando fue claro que a la formación le era inherente la formación política, la formación pasó convertirse en un asunto de interés de varias disciplinas. La FC, entonces, ha sido reflexionada por la filosofía política, por la sociología, por la ciencia política y, por supuesto,

por la pedagogía y las ciencias de la educación desde hace mucho tiempo. La FC no es un campo sólo de institución escolar, ni su reflexión se circunscribe al espacio más delimitado y definido de las ciencias de la educación.

El ejercicio de investigación sobre la formación ciudadana, dejó ver que no sólo es un proceso educativo intencionado y delimitado en el que unos sujetos (los educadores) por medio de diversos dispositivos educativos buscan influir en la acción y el pensamiento político de otros sujetos (los educados); más bien la FC es un proceso de interacción social que conlleva a la con-formación de las subjetividades políticas, en el contexto de un proyecto político y de un territorio particular. Así, puede decirse que en un proceso particular de FC, pueden estar o no presentes, las intenciones explícitas de formación, mientras que en el proyecto político la intención siempre es explícita, aunque los fines reales estén velados.

Por su parte, en la dimensión del sujeto y las subjetividades, vale decir que la formación ciudadana es un proceso en el que no hay un individuo sino que la idea de sujeto siempre está en relación con los otros. El sujeto de la FC es el ciudadano que se relaciona con otros ciudadanos en el contexto del proyecto político, y como proceso, es permanente e inacabado, no delimitado a una intención explícita, ni dirigido por un sujeto individual o colectivo. Dicho de otra manera, la FC no es el resultante de una forma predeterminada y formada desde fuera del sujeto –tampoco es neutra porque hay una disposición marcada por el proyecto político–, sino que hay un proceso de permanente aprendizaje político que no está agenciado por una institución particular, sino que, tal como se mencionó, está conformado por una trama de aprendizajes que se dan en todos los *espacios de aparición, en los cuales* se incluye a la institución escolar.

La formación ciudadana, como proceso de intercambio social y simbólico, posibilita la constitución del sentido político que, a su vez, constituye al sujeto y, en ese sentido, en la formación ciudadana siempre se supera la ilusión de un ciudadano que como individuo se forma a sí mismo. Por eso, más que a un carácter social, la FC atiende precisamente a un carácter político, por cuanto fluye en el entre nos.

Desde la dimensión pedagógica fue posible visualizar que la FC es un proceso mucho más amplio y profundo que el de la educación en la escuela, en especial si se permite una deducción a partir de la delimitación de los conceptos de formación y educación. En la formación confluyen la instrucción (como apropiación de conocimientos, hábitos y habilidades), la educación (encaminada al desarrollo de convicciones, del carácter, conductas, sentimientos, actitudes y aptitudes), y el desarrollo (entendido como el conjunto de las regularidades internas físicas, cognitivas y sociales). En esa perspectiva la educación es sólo uno de los componentes de la formación. Por lo tanto, la formación es más amplia que la educación, de la cual se sirve.<sup>53</sup>

Ahora bien, la educación ciudadana en la escuela se relaciona con la FC, sobre todo porque tanto docentes como estudiantes son sujetos políticos que tienen afinidad con el proyecto político, tanto dentro como fuera de la escuela. Sólo que se comprende que en la escuela se da un proceso educativo de politización (que toma sentido en una cultura política particular), del adentro de la escuela, dirigido desde una serie de influencias externas que, finalmente, llegan al sujeto –al educando– para que puedan ser retomadas e interiorizadas por él, para su actuación política en, y con el mundo. Se enmarca, como se mencionó, por las normas o disposiciones legales *intencionadas* que buscan construir identidades políticas y ofrecer referentes normativos universales sobre ‘*el deber ser*’ de la ciudadanía, en tanto ‘razón cultivada’ que demanda de prácticas específicas con aquel que se está *formando*. No debe confundirse esta problematización con un menosprecio por la educación en favorecimiento de la formación. Más bien esta delimitación de los procesos de la escuela va en la vía de comprender mejor que en la institución escolar no siempre se dan los procesos formativos que enuncia, porque precisamente tiene una naturaleza contradictoria y fundante: en el aula hay una asimetría entre educadores y educandos que está en contravía de uno de los supuesto de la FC, el principio de *isegoría* o igualdad de los ciudadanos en los espacios de aparición.

---

<sup>53</sup>Esta conclusión fue discutida de manera amplia en un artículo publicado recientemente: Pimienta Betancur, Alejandro, Et al. (2011) Formación Ciudadana, (FC) y Educación para la Ciudadanía (EpC). Aproximaciones conceptuales y mínimos compartidos. Bucaramanga: Revista Temas. Universidad Santo Tomás, Año 17, Vol. III, Nro. 5, p. 211.



No obstante, esa asimetría no es total y como se ha dicho, también en la escuela se pueden visualizar verdaderos procesos de FC. Al respecto, con Bourdieu se puede profundizar el sentido de la crítica a la FC en la escuela: no se está entendiendo que en el campo escolar la EpC es siempre es un proceso directivo y dirigido en el que los estudiantes son sujetos pasivos de los contenidos y las instrucciones del currículo y de la práctica docente, como sí la escuela fuese un escenario ideológico que iguala a todos en lo político y en lo cultural. Ideas como esas confundirían el concepto de reproducción con lo que podría aludir la palabra, de multiplicar de manera tal cual lo existente. En efecto, el mismo Pierre Bourdieu llamó la atención sobre la palabra reproducción que ha ejercido un efecto catastrófico porque fue situada erróneamente en un paradigma que plantea que el sistema escolar contribuye a la reproducción de la estructura social y que la educación reproduce las clases sociales (Bourdieu, 2007, p. 154).

En esta perspectiva, se puede observar que plantear que la EpC en la escuela, o que incluso la FC es simplemente un dispositivo ideologizador de igualación política y cultural que está al servicio de mantener las clases sociales y la estructura social, es una visión, diría Bourdieu, “mecanicista, pesimista, ignorante de la efervescencia social” (2007, p. 154) y negaría la complejidad discursiva que se ha trabajado en esta investigación.

Desde la dimensión política, se reconoce que la FC es el proceso interdependiente de formación de la subjetividad política, es decir, se entiende como la creación de condiciones de posibilidad para que el ciudadano (re)construya el proyecto político. Se establece así la correlación sujeto político (ciudadano) y proyecto político, en la cual hay una relación dialéctica en la que el ciudadano forma el proyecto político y el proyecto político forma al ciudadano. Se entiende así mejor que la FC tiene que ver con los procesos a través de los cuales el *zoon politikon* se forma en espacios compartidos con los otros *zoon politikon* o animales de ciudad, y en ese sentido es la ciudad la que forma y los ciudadanos quienes forman la ciudad.

Desde la dimensión ética-moral, la FC es una ética del reconocimiento que se ofrece mediante el lenguaje, el trabajo y la interacción; éste es un despliegue que se puede ver como sucesión y simultaneidad de momentos y que se puede designar como constitución del sujeto (Vargas, 2007, p. 24). Que la FC sea un reconocimiento ético del otro en toda su humanidad, no debe llevar a pensar que hay una posición unánime respecto a entender que ella es igual a una formación ética, porque es auto-reconocimiento, no de manera individual sino en la interdependencia con los demás.

**La Formación Ciudadana y el proyecto político del territorio.** Se evidenció que una forma de comprender la FC en el territorio específico de Medellín, fue analizando su relación con el uso del territorio, su implicación en la construcción del territorio desde la perspectiva política y teleológica, el deber ser del territorio usado, el cual, incluye a todos los actores y no sólo al Estado. La FC es una producción espacial y territorial porque a la vez que se deriva del territorio usado aporta a rehacerlo, teniendo en cuenta que por territorio usado se entiende como “el territorio heredado y el territorio rehaciéndose a partir de un conjunto interdependiente y conflictivo de objetos técnicos, normas y acciones. Por ese motivo, el territorio usado acoge tanto acciones pasadas, cristalizadas en objetos y normas, como las acciones presentes, desarrollándose en el instante presente” (Silveira, 2011, p.3).

La FC no se presenta en el territorio de manera espontánea, ingenua o aislada, sino que, tal como se desarrolló, adquiere su significación en el marco del proyecto político y se objetiva en acciones educativas, como las de la escuela o en los ámbitos de la educación no formal. También se presenta como técnicas de planeación participativa, como el Presupuesto Participativo o, incluso, en transformaciones urbanas como la de los Colegios de Calidad, es decir, la relación de la FC con el territorio se puede observar mediada por el proyecto político, lo cual le da el sentido y la articulación coherente a las acciones que aparentemente pueden estar aisladas.

Desde esta perspectiva, la FC es el motor del proyecto político y se observa como técnicas y normas, entendidas como formas de hacer, que transforman la comprensión y la

gestión del territorio. Así, el proyecto político aporta a que la organización normativa sea funcional a la división territorial del trabajo hegemónica y a algunos grupos económicos y políticos, que tendrán voz para priorizar ciertas ideas políticas, determinadas actividades económicas y nuevas o renovadas jerarquías regionales (Silveira, 2011). Además, las técnicas y normas que expresan el proyecto político y la FC, suponen una relación más cercana para los sujetos, y es la formación de sus discursos políticos.

Parafraseando a Milton Santos, el proyecto político se configura como un sistema de FC, en el que los programas y las políticas, como los analizados, tienen una solidaridad técnica, como formas perfeccionadas de interdependencia funcional (Silveira, 2011) para la reproducción política del mismo proyecto político y de la concepción del territorio que conlleva. El proyecto político como sistema de acción, en la medida en que tiene mayor posicionamiento y se configuran como hegemonía sobre el territorio, va centralizando y unificando cada vez más a la FC, que actúa con mayor precisión como una técnica, no sobre los objetos del territorio sino sobre las acciones del territorio.

El proyecto político hegemónico es una expresión local del orden global imperante en el período, que permite dinamizar, incluso crear, el sistemas de normas necesario, porque su vocación es sustituir el conjunto normativo vigente, en la búsqueda de volver más eficiente el uso del territorio e intentar homogeneizar las razones locales (Silveira, 2011). Es así que se dice que su vocación también es de FC, tal como se analizó en el Capítulo 4.

El proyecto político del territorio no se reduce a estrategias de actuación política en el sentido estricto, por ejemplo sobre la forma de lograr la FC y gestionar el territorio, sino que expresa, vehicula y produce significados que integran matrices culturales más amplias. Los distintos proyectos políticos, al mismo tiempo que se anclan en configuraciones culturales existentes, también elaboran e introducen nuevos elementos, tensionando y transformando el repertorio cultural de la sociedad.

Para Santos, la construcción de la globalización más humana supone un cambio histórico que debe provenir de un movimiento de abajo hacia arriba con el protagonismo de

los lugares; es decir, de las personas que viven en los lugares de países subdesarrollados, esto es proyectos políticos locales.<sup>54</sup> El espacio es una posibilidad de nuevas realidades sociales, y es aquí donde él nos plantea la importancia de la política, entendida como “el arte de pensar los cambios y de crear las condiciones para tornarlas efectivas [...] transformadas en situaciones promisorias” (p. 17). Eso implica comprender lo que el lugar realmente es: el lugar es en donde surge, en primera instancia, la relación del sujeto con el espacio, donde comienza su apropiación y significación, y es allí donde se concretan las instituciones y las formas organizadas de la vida social. El lugar, más que un objeto en sí, se refiere a áreas discretas pero variables en las que están localizados los objetos que dan sentido, se relacionan con las acciones, es decir, es lo que Santos denominó “Nuestro próximo”, donde se [...] superponen dialécticamente el eje de las sucesiones, que transmiten los tiempos externos de las escalas superiores y el eje de los tiempos internos, que es el eje de las coexistencias, donde todo se funde, enlazando definitivamente las nociones y las realidades de espacio y tiempo (Santos, 2000, p. 274).

El lugar, donde se verifican los proyectos políticos locales, es el espacio del orden cotidiano compartido entre las más diversas personas, empresas e instituciones, por lo cual la cooperación y el conflicto son la base de la vida en común. Debido a que cada uno ejerce una acción propia, la vida social se individualiza; y debido a que la contigüidad es creadora de comunión, la política se territorializa, con la confrontación entre organización y espontaneidad. El lugar es el marco de una referencia pragmática del mundo, del cual le vienen solicitudes y órdenes precisas de acciones condicionadas, pero es también el escenario insustituible de las pasiones humanas, responsables, a través de la acción comunicativa, por las más diversas manifestaciones de la espontaneidad y la creatividad (Santos, 2000, p. 274).

---

<sup>54</sup> Este aspecto fue presentado en un capítulo de libro. Ver Pimienta, Alejandro (2009) La globalización y el lugar de la ciudadanía: una reflexión a propósito de Milton Santos. En García y Aramburo (eds). Universos Socioespaciales. Procedencias y destinos. Bogotá: Siglo del hombre.

Se enfatiza así, que el lugar es un espacio de significación en el cual se configuran las interacciones sociales y, en ese sentido, el lugar produce sujetos locales entendidos como agentes que pertenecen a una comunidad situada, inmersos en sus redes de relaciones.

El lugar produce conocimiento local y órdenes locales que se pueden oponer dialécticamente a lo general o lo global, tal como lo plantea Santos cuando afirma que [...] se constituyen, paralelamente, una razón global y una razón local que en cada lugar se superponen y, en un proceso dialéctico, tanto se asocian como se contraponen. El lugar se enfrenta al Mundo, pero también lo afronta en virtud de su propio orden (Santos, 2000, p. 284).

Por tanto, en lo local se dan especificidades que pueden ser muy diferentes o, incluso, contrapuestas de otras que no son posibles de comprender abstractamente ni desde lo regional, nacional o global. El lugar, el proyecto político local, es esperanza porque no se deja homogeneizar y en él siempre surgen órdenes contra hegemónicos y representa la posibilidad constante de la dialéctica porque aunque existan variables hegemónicas del período, que son un presente invasor, éste es ubicuo y nunca se realiza completamente, a eso se antepone otro presente localizado, que también es pasado objetivado en las formas sociales (Santos, 2004, p. 94). El lugar es el espacio de las prácticas y, como dice Santos, “No hacemos nada hoy que no sea a partir de los objetos que nos rodean” (Santos, 2000, p. 273).

Se deja ver que lo planteado como ciudadanías locales son ciudadanías de la totalidad-mundo o local-globales. Las ciudadanías locales son para la acción (con intención), es decir, sobrepasan su dimensión normativa, son praxis que por su condición crítica pueden ser constructoras de órdenes contrahegemónicos. La intención, entonces, es central en este análisis, pues el lugar no produce las ciudadanías locales automáticamente. Es necesaria la conciencia del lugar y la conciencia emancipatoria frente a las hegemonías implantadas por el mercado; se construyen a partir del reconocimiento de lo propio, del lugar y su producto: lo local, pero sobre una base crítica. La posibilidad más fructífera de resignificar el lugar es

considerándolo cotidiano, como una dimensión de la realidad social que, para ser interpretada, necesita que sean aprehendidas las relaciones intersubjetivas que la caracterizan.

El reto es construir una globalización más humana, en la que las personas sean lo más importante y no el mercado, y donde las personas sean más que simples consumidores y se realicen como ciudadanos por la participación con conciencia en lo público, y aporten a una sociedad más justa, equitativa y solidaria. Ese cambio requiere de intención, es decir, de formación ciudadana en todos los ámbitos sociales, lo cual pasa, según Santos, por la producción de un nuevo discurso, de una nueva metanarrativa, de un nuevo y gran relato (Santos, 2004, p. 22).

La construcción de ciudadanías locales es una intención política que puede ser entendida como un proceso de formación ciudadana relacionada con un determinado proyecto político, lo cual para Santos, está relacionado con una metamorfosis que lleve a pensar en la producción local como una comprensión progresiva del mundo y del lugar, con la producción local de imágenes, discursos, filosofías, “junto a la elaboración de un nuevo *ethos* y de nuevas ideologías y nuevas creencias políticas, amparadas en la resurrección de la idea y de la práctica de la solidaridad” (Santos, 2004, p. 135). Es un proceso social de toma de conciencia.

**Formación ciudadana y subjetividades políticas.** En este texto se plantea que la FC es la formación de la subjetividad política en el marco de un proyecto político territorial, lo cual no significa que esté planteando una antinomia con el objetivismo. No se habla de subjetividad como lo contrario a la objetividad o la racionalidad, pues se ha mencionado a lo largo de todo el trabajo, el interés de superar las antinomias propias del legado moderno. Por eso mismo, la FC se entiende como un vínculo entre lo que Bourdieu llamó las estructuras objetivas y las estructuras subjetivas.

En efecto, la subjetividad política que permite comprender la FC se entiende de manera similar al habitus de Bourdieu, para quien “hablar de habitus es aseverar que lo individual, e incluso lo personal, lo subjetivo, es social, colectivo. El habitus es una subjetividad socializada” (2005, p. 186). De hecho, la formación ciudadana es un tipo específico de habitus porque es un sistema de disposiciones, es decir, de virtualidades, potencialidades y eventualidades, en la relación con la participación política y la gestión del territorio. Como todo habitus, la FC produce determinados discursos o prácticas en su relación con ciertas estructuras, o sea, en el marco de cierto territorio y cierto proyecto político.

También el proyecto político opera como un campo de poder, que según Bourdieu es el “espacio de juego donde los poseedores de diversas formas de capital luchan *en particular* por el poder sobre el Estado, esto es, sobre el capital estatal que otorga poder sobre las diferentes especies de capital y sobre su reproducción (en particular por medio del sistema escolar)” (2005, p. 172). En ese campo de poder es que la FC permite la adquisición de cierto capital a los sujetos, los cuáles lo internalizan como habitus. Así, la formación ciudadana, en tanto proceso de constitución del sentido político, subjetivamente experimentado, es un proceso de reproducción simbólica que acontece en la sociedad, construye el territorio y dispone la constitución del sujeto político.

Por lo anterior, se puede decir que la mirada educativa a la FC enfatiza en el proceso de constitución de esa subjetividad política, desde la perspectiva de las necesidades y los intereses de los mismos sujetos, así como desde los mecanismos y dispositivos que median e intermedian en esa constitución. Por su parte, la mirada sociológica y política hace mayor énfasis en los efectos de producción de esa subjetividad, en tanto los sujetos políticos son expresiones de un territorio y un proyecto político. En la perspectiva sociológica, se analiza la FC como un habitus cuya identificación y comprensión pasa por la comprensión de las agencias, dispositivos y mecanismos de producción de la subjetividad.

La formación ciudadana, como formación de la subjetividad política, es la conformación de un sentido para sí mismo, para la sociedad, para la historia y el territorio. Es un proceso que sucede en la conciencia, pero con un ascenso a lo universal, por lo cual la FC es el proyecto político del territorio.

## **5.2 Recomendaciones: Hacia un proyecto político democrático**

En esta parte se sintetizan aspectos que se podrían denominar de orden práctico para lo local, que aportarían a la construcción de los proyectos políticos en los que se viva una democracia radical, en tanto que lo público-político se instala en los escenarios de lo social, en los que se reconocen los antagonismos como elementos constitutivos de lo político y como el elemento esencial para que la FC aporte a una democracia en la que prime el interés colectivo sobre el privado.

Para tal fin se presentan, a continuación, lo que serían los elementos fundamentales para una política pública en FC, entendiendo por ésta, un conjunto conformado por uno o varios objetivos colectivos considerados necesarios o deseables y por medios o acciones que son tratados, por lo menos parcialmente, por una institución u organización gubernamental con la finalidad de orientar el comportamiento de actores individuales o colectivos, para modificar una situación percibida como insatisfactoria o problemática (Roth, 2009). En la política pública, lo público comprende aquella dimensión de la actividad humana que se cree que requiere la regulación o intervención gubernamental o social, o por lo menos, la adopción de medidas comunes (Parsons, 2007, p. 37).

En este orden de ideas, es necesario identificar y caracterizar problemáticas sociales que deben ser atendidas con el rigor del caso, y de acuerdo a los criterios de los analistas que formulan dichas iniciativas: “La génesis de una política pública implica el reconocimiento de un problema. Qué cuenta como problema y cómo se define depende de la manera en que los diseñadores de las políticas buscan aproximarse a un tema o evento. Todas las personas podrían estar de acuerdo en cuanto al tema, pero no en cuanto a la definición exacta del problema y, por ende, en cuanto a las políticas públicas que deberán implementarse

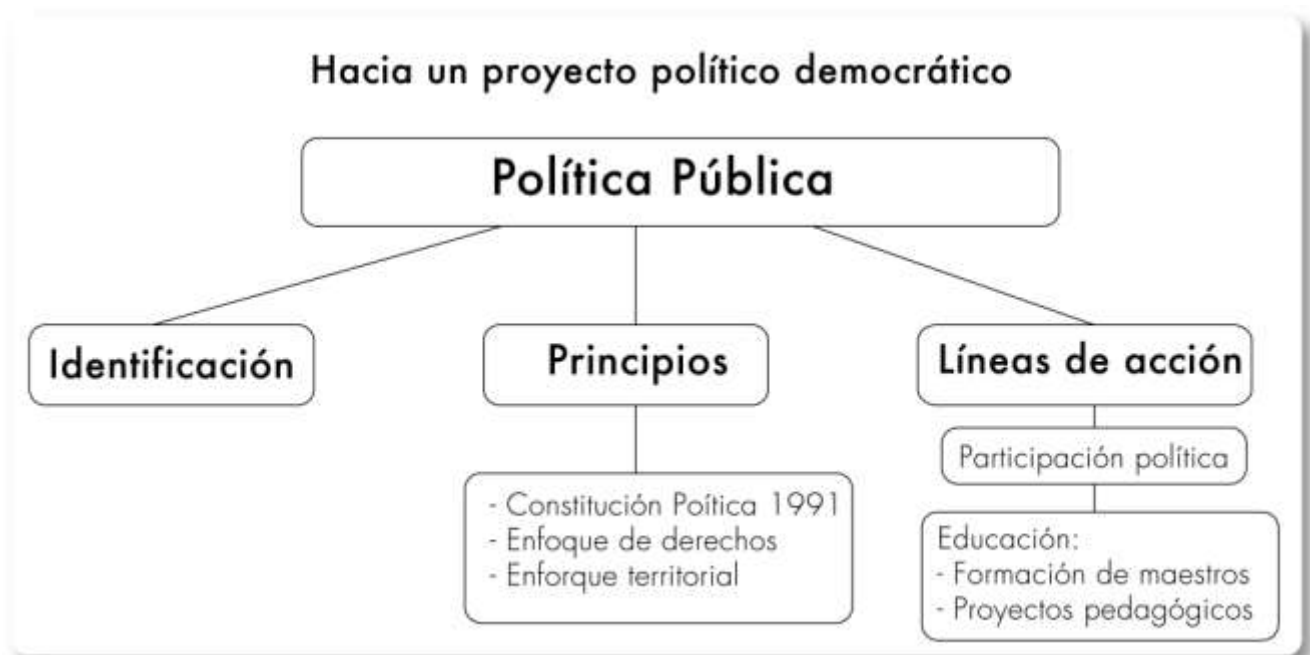


(Parsons, 2007, p. 119). De acuerdo a lo anterior, es fundamental enfatizar que una política pública debe intervenir una problemática social identificada, o por lo menos, una situación compleja que no haya podido ser resuelta de manera definitiva. Por eso, se presenta un esquema clásico:

- Identificación de la Política Pública
- Principios de la política Pública
- Planteamiento de líneas de acción

El siguiente esquema permite visualizar lo que se plantea a continuación.

Esquema Conceptual Nro.7. Formulación de la política pública.



### **5.2.1 Identificación de la política pública**

Las características presentadas para la FC, funcionan como un sistema de acción, hacen que su tratamiento político también debe ser como sistema y no como acciones desconectadas; es decir, como acciones interdependientes que tienen una solidaridad técnica para potenciar un proyecto político que propendería por una democracia radical, y por la construcción de un territorio que resista a las totalidades perversas de la actual globalización. Por lo anterior, iniciativas como las que han tenido algunas municipalidades de tener una política pública sectorial para la FC, así como la hay para salud, seguridad o bienestar social, no solucionarían nada y sólo alimentaría la confusión discursiva ya planteada.

No obstante, en el marco de las políticas públicas existentes, sobre todo en materia de planeación del territorio, participación y desarrollo social y educación, sí es menester que la FC comience a ser significada como lo que es en términos de configuración de las subjetividades políticas, es decir, está en mora que se instale el debate público sobre el sentido de la formación ciudadana.

Hay un primer aspecto sobre el cual se podrían plantear recomendaciones de acción, esto es sobre la organización normativa del proyecto político del territorio, que en este caso es a nivel local, aunque enmarcado en el nivel nacional. Al respecto, a diferencia de otros sistemas normativos nacionales como los expresados en las constituciones políticas, la de Colombia de 1991, es un referente normativo que consagra al Estado como un estado social de derecho con lo cual promueve el ejercicio activo de la ciudadanía y la FC en todos los ámbitos sociales. Es decir, en Colombia hay un piso normativo y jurídico para la formación ciudadana y para la construcción de proyectos políticos democráticos a nivel local.

Sin embargo, se debe reconocer que ese talante democrático se ha venido menoscabando con las sucesivas mutilaciones que ha tenido la Constitución (32 reformas constitucionales), sobre todo durante el proyecto político uribista iniciado en el 2002 bajo las dos presidencias de Álvaro Uribe, quien atacó ese ideal democrático y logró afectar el

equilibrio de poderes y la institucionalidad, entre otros aspectos. A pesar de esto, la Constitución del 91 permitió que los ciudadanos comenzaran a tomar conciencia de sus derechos y que la misma, los protege, aunque no siempre las autoridades lo hagan, para lo cual hay instrumentos jurídicos.

En ese sentido, desde la perspectiva de la normatividad de los proyectos políticos locales, esto es, las políticas públicas municipales, los valores y principios que la deberían regir no son otros que los mismos principios constitucionales, tal como se expresan en su preámbulo: la vida, la dignidad humana, la igualdad, la libertad, la justicia, el trabajo, el conocimiento y la participación democrática, entre otros.

En términos de participación política y promoción de la ciudadanía, la Constitución Política enfatiza en los mecanismos de participación directa pero no reglamenta la participación en el ciclo de la gestión pública (planeación, presupuestación participativa, diseño e implementación de políticas, y control social), lo cual ha sido legislado a nivel local, tal como se presentó en el capítulo anterior.

Una política pública local de FC formulada por el marco de un proyecto político que propenda por una democracia radical, sería una política de corte transversal, como una metapolítica que le daría sentido a las políticas sectoriales y a las líneas de acción. Dicha política tendría como elemento central ordenador el concepto de derechos, por lo cual sería un proyecto político con enfoque de derechos, cuyo problema a transformar es el sentido que tiene la democracia, el cual, se ha convertido en un mecanismo para la gobernabilidad del proyecto político de turno. La esencia de la democracia, la ciudadanía, es instrumentalizada por el proyecto político para conseguir sus fines y sólo es reconocida en la medida que coincida con esa teleología, por lo cual, la democracia a nivel local y nacional, carece de matices y del reconocimiento de los antagonismos; lo diferente y las expresiones contrarias al proyecto político hegemónico no son consideradas como posturas políticas válidas para ser discutidas en un ejercicio de antagonismo, sino que son atacadas, invalidadas, consideradas antipolíticas o prepolíticas.

La política pública de FC debe formular una normativa no simplemente para la participación ciudadana, sino para el debate de las ideas políticas que deben re-surgir del ejercicio de la misma formación ciudadana. En las condiciones actuales de hegemonía del proyecto político, los procesos de FC no forman sujetos para el debate y la argumentación crítica, para el pluralismo, sino para su buen funcionamiento en la técnica participacionista. Esto es la ciudadanía activa, a la cual le hace falta la ciudadanía crítica.

En otras palabras, la política pública de FC sería una normatividad que aporte para que a nivel local las paradojas que mutilan la ciudadanía no causen tantos estragos. Al respecto Silveira (2011), planteó que la actual forma de la globalización es un totalitarismo en el que el “hombre deja de ser el centro de la organización de la vida social, económica, política, y es compelido a ceder su lugar al dinero, a la técnica y a la información en estado puro” (Silveira, p. 10). Para esta autora, “el discurso dominante acaba por convencer a la sociedad de que esos mandamientos contemporáneos son ineluctables, invitando al ejercicio de acciones subordinadas o pragmáticas. La sociedad se vuelve, de esa manera, intolerante porque, en el reino de la competitividad, no hay cómo esperar al lento, aceptar al menos lucrativo, entender a quien no habla la lengua de la época, confiar en quien no se conoce. Y, por todo ello, a pesar de la mezcla de pueblos y culturas, frecuentemente se profundiza lo contrario, es decir, se multiplican las formas de discriminación social, económica, política, racial y cultural” (2011, p. 11). La FC para un proyecto político de democracia radical buscaría que la sociedad comprenda ese discurso dominante y sea capaz de desmitificarlo.

La formación ciudadana en la política pública debería apostarle al llamado que hace Silveira cuando dice que “es esencial huir de la limitación de la conciencia que la concepción del futuro como reproducción de las existencias, fundamento tecnocrático y desesperanzado de muchos discursos sobre la realidad, pretende imponernos. La sociedad de los totalitarismos no acepta temporalidades diversas, voces y usos distintos, fuerzas diferenciadas. No está preocupada con la producción de lo que es infinito, sino con la producción de límites, de normas, de represión, de selección. Vivir en el miedo autoriza

formas de cercenar la libertad, desconfiar del otro, matar las formas de tolerancia y solidaridad y, al mismo tiempo, hacer de ello un gran negocio” (2011, p. 19).

### 5.2.2 Principios de la política pública

Teniendo en cuenta lo anterior, para que la FC sea un motor de un proyecto político de democracia radical, se deben tener en cuenta orientaciones como las siguientes:

- El enfoque político que promueve la Constitución Política es el principio rector de las políticas públicas. Esto quiere decir que el estado es un Estado Social de derecho que tiene la obligación de garantizar el goce de los derechos a los ciudadanos
- La ciudadanía es una condición jurídica (estatus) de la cual todos los deben ser conscientes, con la potencia de ser usada para reclamar individual o colectivamente el goce de los derechos ante los otros y ante el Estado. Para ser conscientes de esa condición jurídica, los ciudadanos se sirven de la educación y de los procesos de socialización política, que deben ser orientados para tal propósito.
- La ciudadanía también es la condición política del sujeto, que se constituye como tal en las subjetividades políticas. La configuración del sujeto político que hace de la democracia un modo de vida se logra mediante procesos de formación ciudadana.
- La articulación de la ciudadanía como estatus jurídico y la ciudadanía como construcción política se da en la aparición pública del ciudadano, no sólo en los procesos institucionalizados de participación política y ciudadana que provee la ley y el proyecto político, sino en toda la esfera pública que discute sobre el sentido del bien común.
- Las políticas públicas deben tener un enfoque de derechos<sup>55</sup> como marco conceptual en el que se considere la integralidad de estas dos dimensiones de la ciudadanía.

---

<sup>55</sup>Milton Santos planteó que “sin derechos territoriales no se puede hablar de ciudadano” (p. 158) en su obra *“O espaço do cidadão”*. Se publicó una reseña de dicho libro en: Pimienta, Alejandro. Reseña de libro: M. Santos. (2007). *O espaço do cidadão*. 7ª ed. Sao Paulo: Editora da Universidade de Sao Paulo. Publicado en *Regions and Cohesion. Journal of Consortium for comparative research on regional nitratriation and social cohesion (RISC)*. Summer 2011 Vol 1 (2). Luxemburgo.

Para la primera dimensión, que tiene que ver con el estatus jurídico, se deben tener en cuenta que los derechos políticos, civiles, sociales, económicos y culturales y ambientales, deben ser protegidos y garantizados por parte del Estado. Para la dimensión política de la ciudadanía se deben promover acciones educativas que lleven al sujeto a discutir sobre el sentido de lo político (formación del juicio político) con una vocación de participación política. Ésta debe entenderse en todo sentido, como un proceso que al mismo tiempo es de FC como de efecto de formación ciudadana.

- El enfoque de derechos en políticas públicas busca cambiar la lógica de los procesos de elaboración de políticas, para que el punto de partida no sea la existencia de personas con necesidades que deben ser asistidas e instruidas, sino sujetos políticos con derecho a requerir y exigir determinadas acciones, prestaciones y conductas por parte del Estado y de los otros.
- Dado que los derechos establecen obligaciones correlativas y éstas requieren mecanismos de exigibilidad y responsabilidad, la FC debe tener como ideal formativo la participación política, entendida como un derecho para ejercer los derechos. No hay FC democrática sin participación ciudadana.
- La participación ciudadana sólo tiene sentido cuando se logra en condiciones de igualdad para la toma de decisiones políticas. No hay participación ciudadana democrática cuando es restringida, consultiva, disciplinada, normatizada, instrumentalizada, neutralizada, en cuyo caso sería una FC para un proyecto político sin democracia radical. Por el contrario, la participación ciudadana debe llevar una FC de generación de solidaridades, no en la búsqueda del consenso total, sino de discusión de las diferencias.
- Para los actores gubernamentales y estatales, el enfoque de derechos remite a acciones concretas en cuanto la inclusión, la participación, la rendición de cuentas y la responsabilidad.

- La ciudadanía, en el enfoque de derechos no es un asunto conceptual ni filosófico que remite a las tradiciones clásicas de ciudadanía, sino que alude a un problema localizado: el ciudadano y el proyecto político en el que está inmerso. En ese sentido el ciudadano es local, no republicano, ni liberal, ni mestizo, simplemente local porque tiene unos derechos que en su ámbito de actuación le deben ser respetados y deben ser exigidos por él ante alguien, pues si no hay a quien exigirle, no sería un derecho. Lo anterior remite a que las políticas públicas de toda naturaleza deben plantear claramente que su propósito está fundado sobre un reconocimiento establecido en la ley, no a una dádiva o un privilegio del proyecto político, es decir, tener un derecho significa que una norma jurídica asigna a un sujeto una expectativa negativa (de omisión) o una expectativa positiva (de acción), y crea sobre otros sujetos los correspondientes deberes u obligaciones. Lo anterior sólo tiene real significación política cuando la ciudadanía lo comprende y lo exige. Ese sería un ideal formativo de la FC en esta perspectiva.

Propiamente como principios de la política pública se podrían tener en cuenta:

*Reconocimiento de derechos:* Los derechos políticos, civiles, sociales, económicos y culturales son derechos de gran preponderancia para el desarrollo humano, declarados en documentos internacionales y nacionales.

*Equidad:* Se refiere a la posibilidad de tener el mismo acceso a las oportunidades para el ejercicio de todos los derechos, en especial el derecho a la participación.

*Inclusión:* Garantía del ejercicio de la participación a todos las y los ciudadanos para una mejor redistribución de los recursos con condiciones equitativas.

*Ciudadanía:* Recuperación del ejercicio de la ciudadanía frente a las instituciones políticas.

*Educación:* Todos los ciudadanos deben conocer y ser conscientes de su condición de ciudadanía y los derechos y responsabilidades que eso conlleva.

*Corresponsabilidad:* Capacidad de coordinar y concertar desde las entidades municipales centralizadas y descentralizadas y de los ciudadanos y ciudadanas una agenda común que responda a las necesidades de las zonas y sus habitantes, para hacer efectiva la satisfacción y el ejercicio de los derechos.

*Confianza:* Promoviendo la transparencia en la gestión pública y estableciendo el control ciudadano en los asuntos públicos.

*Eficiencia:* La identificación de los problemas y las posibles soluciones son construidas por los ciudadanos, logrando así una mejor acción gubernamental.

*Deliberación:* Participación de todos en equidad de condiciones, con la garantía de acceso a información, formación y recursos que posibiliten el disenso y el consenso en la toma de decisiones.

*Solidaridad:* Articulación entre los ciudadanos y sus organizaciones, privilegiando a quienes se encuentren en desventaja manifiesta frente al ejercicio de sus derechos.

*Autonomía:* Es la capacidad que adquieren los ciudadanos dentro de los procesos de formación ciudadana, que les permite emprender procesos de desarrollo humano, trascendiendo los niveles básicos de asistencia social, para encumbrarse en la lógica del crecimiento humano integral.

### **5.2.3 Planteamiento de líneas de acción**

Las líneas de acción se definen como las alternativas para darle solución a las problemáticas identificadas. En este caso se plantean para la educación formal escolar y para la educación no formal.



### **La Formación Ciudadana en la Escuela.**

Ya se mencionó que la escuela cumple por política pública con impartir las competencias ciudadanas que no son un curso sino un propósito transversal de la educación. El enfoque pragmático y moralista de las competencias ciudadanas, las ubican en este análisis como un ejemplo claro de Educación para la Ciudadanía, con una despolitización de lo ciudadano en aras de lograr las anheladas competencias y obtener buenos resultados en las pruebas estandarizadas que las miden y permiten la comparación a nivel internacional.<sup>56</sup>

En términos de líneas de acción y acudiendo al principio de realidad no se propone una transformación de la política pública educativa del nivel nacional que se basa en el enfoque de las competencias, sino que se plantean acciones para darle sentido político a proyectos pedagógicos en la escuela que busquen una FC.

### **Formación de maestros**

- Actualizar los currículos universitarios de formación de licenciados en educación y normalistas superiores para que comprendan las diferencias entre la EpC y la FC, para que puedan darle un tratamiento pedagógico a esta problemática y así crear proyectos didácticos coherentes con su discurso. En dicha actualización, propiciar que los maestros en formación vean las potencialidades pedagógicas y analíticas del territorio para la formación ciudadana.
- Realizar formación continua para maestros en ejercicio, en los que desarrollen proyectos pedagógicos de FC que incluyan al re-conocimiento del territorio como el elemento significativo que le da sentido político a la formación ciudadana.

---

<sup>56</sup> Para una crítica a las competencias ciudadanas ver Pimienta Betancur, Alejandro (2008) Formación Ciudadana en Colombia. Hacia una necesaria re-politización En: Uni-Pluri/Diversidad. Universidad de Antioquia. Facultad de Educación. Medellín. Vol. 8, Nro 1.

### **Proyectos pedagógicos**

- En los proyectos pedagógicos de FC que los maestros lideren en sus instituciones, deben identificar que el sentido de la formación ciudadana que están implementando, está dado por el orden y por la configuración que le den a la triada ciudadanía-educación y territorio, es decir, los maestros deben hacer de la FC un proceso consciente y sistemático para lograr que se sobrepase la EpC.
- Aprovechar el conocimiento de la ciudad y lo local<sup>57</sup> como un potencial para la FC en proyectos pedagógicos con los estudiantes, es decir, hacer de la ciudad un medio didáctico, un objeto de enseñanza y un escenario propicio para el encuentro de saberes cotidianos, el saber escolar y los saberes expertos (Castellar, 2003, p. 22; Pulgarín, 2011, p. 171). La ciudad como medio didáctico debe ser debe partir de la microescala, el barrio y vereda, como espacio más significativo de los sujetos.
- En el desarrollo de los proyectos pedagógicos que buscan la FC desde la escuela se debe reconocer que el estudiante se forma en todos los ámbitos de la vida social, por lo cual el fin del proyecto debe ser que el estudiante comprenda y tenga un discernimiento del sentido político del mundo que lo rodea.<sup>58</sup> En este aspecto es fundamental que se comprenda el enfoque de derechos.
- La ciudad y el territorio como una mediación pedagógica para la FC también emerge como una posibilidad para la integración curricular (Pulgarín, 2007). La formación ciudadana no debe pensarse como una cátedra sino como un proceso sistemático e intencionado con diversidad de estrategias didácticas.
- Se deben promover ejercicios pedagógicos que descentren el proceso de educativo del aula y de la institución para re-conocer el territorio del barrio y los escenarios

---

<sup>57</sup>Un primer aporte en este sentido se planteó en: Pimienta, Alejandro (2008) El Conocimiento de la localidad para la integración curricular. En: Pulgarín Silva, Raquel et al. (Comp) Estrategias que invitan a la integración curricular. Medellín: Secretaría de Educación de Antioquia.

<sup>58</sup>Este aspecto fue publicado en: Pimienta, Alejandro (2010). La "Ciudad Educadora" y el Presupuesto Participativo en Medellín. ¿qué ciudad(anía) enseña? En: Boletim Paulista da Geografia. Abril, Nro. 89. Sao Paulo: Universidad de Sao Paulo.

urbanos, para lo cual se deben aprovechar las salidas pedagógicas, como procesos intencionados que reflexión colectiva.<sup>59</sup>

- Para el desarrollo de los proyectos pedagógicos de FC en la escuela, que como se dijo son intencionados y en los que el maestro debe discernir la relación ciudadanía, educación y territorio, el maestro debe acudir a su saber fundante, la pedagogía. Resultan particularmente productivos los aportes de la pedagogía crítica con autores como Henry Giroux y Paulo Freire.<sup>60</sup>

### **La Formación Ciudadana en la sociedad.**

La FC como proceso de constitución de las subjetividades políticas se da en la esfera pública, esto es en los procesos de participación ciudadana como son los relacionados con la planeación participativa del territorio. También se propicia en los diferentes procesos educativos no formales en los que diferentes ciudadanos, normalmente caracterizados por su liderazgo social, se capacitan en contenidos y discursos políticos. A continuación se señalan algunas líneas de acción en esos dos aspectos.

- La participación ciudadana es para la toma de decisiones políticas no para legitimar decisiones tomadas por otros. En ese sentido, el programa de planeación local y presupuesto participativo debe dejar de ser una complicada técnica para la toma de decisiones en un marco restringido en el que se homogeniza a la ciudadanía y el territorio, y configurarse como un espacio de participación para la autonomía, no sólo del sujeto sino territorial.<sup>61</sup>

---

<sup>59</sup> Este aspecto fue planteado en el artículo: Pimienta, Alejandro y Ospina Gonzalo (2008) La ciudad como escenario pedagógico: el conocimiento de lo local para la formación ciudadana. Medellín: Revista Textos Vol. 6, Nro. 11. Universidad Pontificia Bolivariana.

<sup>60</sup> Este aspecto fue trabajado en: Pimienta, Alejandro (2007) El reto de la educación: Formar en ciudadanías locales para el cambio social. Memorias del 50º Congreso Latinoamericano y Caribeño de Ciencias Sociales. de FLACSO, Quito: FLACSO. Y en la ponencia presentada en el Segundo Coloquio Colombiano de Investigadores enCiudadanía. Universidad de Cartagena, Cartagena de Indias. 3 al 5 de septiembre 2008. Título de la ponencia: "(Sin sentidos de la formación ciudadana)".

<sup>61</sup> La discusión en este aspecto se presentó en: Pimienta, Alejandro (2010) Ciudad, ciudadanía y formación ciudadana. Memorias del II Coloquio de la Red Latinoamericana de Investigación endidáctica de la geografía. Sao Paulo, Universidad

- Las políticas y programas emprendidos en el marco del proyecto político del territorio guardan una relación entre sí por la FC que conllevan, por lo cual es posible que tengan una intencionalidad pedagógica y política. Es necesario que los líderes del proyecto político reconozcan públicamente tales intenciones, de manera que se genere un debate público al respecto, es decir, se debe hacer del antagonismo político el elemento dinamizador de la formación ciudadana.<sup>62</sup>
- Los procesos de educación no formal que promueven la FC no deben configurarse como procesos de EpC en los que los ideales formativos son prescritos y el debate es desigual. Más bien, acudiendo a los principios de la pedagogía social y pedagogía crítica, la igualdad entre los ciudadanos –principio de isegoría– debe ser estructurante del proceso, lo cual permitiría la formación ciudadana.
- La FC en los procesos educativos no formales deben ser escenarios que promuevan la argumentación y el antagonismo político en los que la diferencia sea la posibilidad de definirse y definir a los demás. En ese sentido, la FC es el proceso de formación de las identidades políticas.<sup>63</sup>
- La FC debe promoverse al nivel comunal mediante escuelas de formación ciudadana que estén relacionadas con los procesos de participación y planeación del territorio, de manera que se configuren como dos ámbitos complementarios de FC. Así, al nivel local de la comuna, debe ser un proceso intencionado, en tanto apertura hacia el antagonismo –no para direccionar y alfabetizar políticamente, es decir, no como

---

de Sao Paulo (Brasil); y en: Pimienta, Alejandro (2010) *La Ciudad Educadora como proceso de formación ciudadana*. Memorias del Congreso internacional Profundizando la Democracia como forma de vida. Desafíos de la democracia participativa y aprendizajes ciudadanos en el siglo XXI, Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales de la Universidad Nacional de Rosario.

<sup>62</sup>Este aspecto fue desarrollado parcialmente en: Pimienta, Alejandro (2011) *Medellín la Más Educada: ¿proyecto político o proceso de formación ciudadana?* Memorias del V Coloquio Colombiano de Investigadores en Formación Ciudadana. Ibagué: Universidad del Tolima.

<sup>63</sup>Este aspecto comenzó a definirse en: Pimienta, Alejandro (2010). El discurso de la formación Ciudadana. En: Memorias de la 1ª Convención Nacional de Educación Geográfica y III Encuentro de Experiencias Significativas en la Enseñanza de la Geografía y las Ciencias Sociales. 29 y 30 de septiembre y 1 de octubre de 2010. Facultad de Educación, Universidad de Antioquia y Asociación Colombiana de Geógrafos, ACOGE.

espacio de proselitismo político– en donde se complementan los procesos participativos de planeación local del territorio y los procesos de educación no formal.

### 5.3 Estado de la discusión actual

En este informe de tesis se ha intentado plasmar de manera organizada la problematización de la FC para aportar a la formulación coherente de proyectos de investigación que busquen comprender su sentido y aportar a la construcción de procesos de FC que busquen proyectos políticos democráticos. El interés, tal como se enunció en la introducción y en varias partes del texto fue hacer inteligible a la formación ciudadana y su relación con los proyectos políticos, para comprender las subjetividades políticas.

La tesis, tal como se presentó al inicio, fue un proceso acumulativo y reflexivo que buscó en todo momento la discusión académica con pares y la publicación de avances a nivel nacional e internacional, que permitieron la cualificación del producto.

El siguiente cuadro muestra las discusiones formales y certificadas que se han sostenido con diferentes comunidades académicas para la presentación de avances, así como las publicaciones logradas en este proceso.

**Cuadro 12. Presentación de avances y resultados preliminares de la tesis**

Publicaciones				
Nro.	Título	Año	Ubicación	Tópico o problema abordado
1	Formación Ciudadana (FC) y Educación para la Ciudadanía (EpC). Aproximaciones conceptuales y mínimos compartidos.	2011	Artículo en Revista Temas. Bucaramanga, Universidad Santo Tomás, Año 17, Vol. III, Nro. 5.	Problematización conceptual de la FC

2	O espaço do Cidadão. Milton Santos. Reseña de libro.	2011	Regions and Cohesion. Journal of Consortium for comparative research on regional nitration and social cohesion (RISC). Luxemburgo: Summer, Vol 1 (2).ISSN: 2152 -9078.	Ciudadanía y Territorio
3	La “Ciudad Educadora” y el Presupuesto Participativo en Medellín. ¿qué ciudad(anía) enseña?	2010	Artículo publicado en: Boletim Paulista da Geografia. Abril, Nro. 89. Sao Paulo: Universidad de Sao Paulo.	Ciudad educadora y FC
4	Los escenario de educación informal como proceso de formación ciudadana: el caso del presupuesto participativo en Medellín	2010	Uni-Pluri/Diversidad. Universidad de Antioquia. Facultad de Educación. Medellín. Vol.8, Nro 3,	Educación informal y FC
5	La globalización y el lugar de la ciudadanía: una reflexión a propósito de Milton Santos	2009	Capítulo de libro en: García y Aramburo (eds). Universos Sociespaciales. Procedencias y destinos. Bogotá: Siglo del hombre.	FC y territorio
6	Rasgos Metodológicos de las experiencias investigativas en formación ciudadana	2009	Capítulo de libro: FormaciónCiudadana: de los conceptos a las acciones. Memorias del primer coloquionacional de investigadores 7en formación ciudadana. U. de Antioquia.	Metodología
7	Formación Ciudadana en Colombia. Hacia una necesaria re-politización	2008	Uni-Pluri/Diversidad. Universidad de Antioquia. Facultad de Educación. Medellín. Vol.8, Nro 1, 2008.	Competencias ciudadanas y FC
8	La ciudad como escenario pedagógico: el conocimiento de lo local para la formación ciudadana	2008	Medellín: Revista Textos Vol 6 Nro. 11. Universidad Pontificia Bolivariana.	Salidas que enseñan ciudad

9	El Conocimiento de la localidad para la integración curricular.	2008	Capítulo de libro en: Pulgarín Silva, Raquel et.al (Comp) Estrategias que invitan a la integración curricular. Medellín: Secretaría de Educación de Antioquia.	Propuestas didácticas
<b>Presentaciones académicas certificadas</b>				
1	Proyectos políticos, formación ciudadana y territorio	2012	Ponencia en el II Coloquio Internacional de Investigadores en Didáctica de la Geografía realizada en la Universidad Academia de Humanismo Cristiano en Santiago de Chile.	Problematización conceptual
2	“Medellín la Más Educada: ¿proyecto político o proceso de formación ciudadana?”	2011	Ponencia presentada el V Coloquio Colombiano de Investigadores en Formación Ciudadana. Ibagué: Universidad del Tolima. Publicada en memorias	Análisis del proyecto político
3	Los discursos de la calidad de la educación en los colegios ganadores del Premio Medellín la Más Educada	2011	Ponente en el Simposio Internacional de Pedagogía. 11, 12 y 13 de mayo del 2011 Universidad de Cartagena. Red Colombiana de Pedagogía Publicada en memorias	Educación y FC
4	La Ciudad Educadora como proceso de formación ciudadana	2010	Ponencia en el Tercer Coloquio Colombiano de Investigadores en Ciudadanía. Realizado en la Universidad Tecnológica de Pereira, mayo. Publicada en memorias.	Ciudad educadora y FC
5	El discurso de la formación Ciudadana	2010	Ponencia en la 1ª Convención Nacional de Educación Geográfica y III Encuentro de Experiencias Significativas en la Enseñanza de la Geografía y las Ciencias Sociales., 29 y 30 de septiembre y 1 de octubre de 2010. Facultad de Educación, Universidad de Antioquia y Asociación Colombiana de Geógrafos ACOGE.	Conceptualización FC

			Publicada en memorias	
<b>6</b>	Ciudad, ciudadanía y formación ciudadana	2010	Ponencia en el II Coloquio de la Red Latinoamericana de Investigación en didáctica de la geografía. Sao Paulo, Universidad de Sao Paulo (Brasil). Publicada en memorias	Ciudad y FC
<b>7</b>	La Ciudad Educadora como proceso de formación ciudadana.	2010	Ponencia en Congreso internacional Profundizando la Democracia como forma de vida. Desafíos de la democracia participativa y aprendizajes ciudadanos en el siglo XXI, Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales de la Universidad Nacional de Rosario. Publicada en memorias	Ciudad y FC
<b>8</b>	La planeación participativa del territorio y su relación con la formación ciudadana: el caso de Medellín.	2010	Conferencia en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Sao Paulo (Brasil). 9 de junio.	Planeación participativa del territorio y FC
<b>9</b>	Planeación participativa del territorio y Ciudad Educadora	2010	Profesor Invitado a la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Humanas (Tandil-Argentina) Universidad de Tandil. 3 de junio 2010, Profesorado en geografía.	Planeación participativa del territorio y FC
<b>10</b>	La planeación participativa del territorio y su relación con la formación ciudadana: el caso del PP en Medellín.	2010	Ponencia en Coloquio "Circuitos de la economía urbana y oligopolización del territorio", 10 y 11 de mayo en el Instituto de Geografía de la Universidad de Buenos Aires.	Planeación participativa del territorio y FC
<b>11</b>	Planeación participativa del territorio y Ciudad Educadora	2010	Conferencia y dictado de clase como profesor invitado en la Universidad Nacional de Lujan (Argentina) para	Planeación participativa del territorio y



			alumnos del profesorado de geografía. 31 de Mayo	FC
12	Planeación Participativa del Territorio	2010	Charla dirigida a estudiantes y docentes del departamento de geografía de la Universidad de Buenos Aires (Argentina). 1 de junio del 2010.	Planeación participativa del territorio y FC
13	Presentación proyecto de investigación	2009	Presentación en tres seminarios del doctorado en educación Universidad Autónoma de Barcelona -España- (16 y 24 de febrero y 5 de marzo. Profesores titulares: Antoni Santisteban y Joan Pages. Curso: Tercer Ciclo, Seminario C.	Proyecto de investigación
14	Presentación proyecto de investigación	2009	Presentación en el Seminario de Educación Social y Ciudadana. Universidad de Valencia. España. 26, 27 y 28 de febrero..	Proyecto de investigación
15	Presentación proyecto de investigación	2009	Presentación en el Seminario de investigación en la Universidad Complutense de Madrid Grupo de Investigación sobre Retórica y Teoría Política que dirige el profesor Javier Roiz. 12 de marzo. Madrid. Universidad Complutense. Campus Somosaguas.	Proyecto de investigación
16	(Sin) sentidos de la formación ciudadana	2008	Ponencia en Segundo Coloquio Colombiano de Investigadores en Ciudadanía. Universidad de Cartagena, Cartagena de Indias. 3 al 5 de septiembre 2008. Publicada en memorias	Conceptualización FC
17	Gobernabilidad y participación ciudadana en la gestión del territorio local: el caso del Presupuesto Participativo en Medellín	2008	Ponencia en VII Congreso Nacional de Investigadores Urbano Regionales -ACIUR- Universidad Nacional de Colombia - Sede Medellín-. Realizado en Medellín del 5 al 7 de marzo del 2008. Publicado en memorias	Análisis del proyecto político

18	El conocimiento de lo local para la formación ciudadana	2008	Ponencia en el II Encuentro regional de experiencias significativas en la enseñanza de la geografía y las ciencias sociales, realizado en Medellín, 16 de abril. Facultad de Educación. Universidad de Antioquia.	Propuesta pedagógica
19	Conflicto armado en clave local: resignificando la ciudadanía		Ponencia en XXVI Congreso Latinoamericano de Sociología (ALAS) realizado en la Universidad de Guadalajara- México, entre el 13 y el 17 de agosto	Exploración conceptual
20	El reto de la educación: Formar en ciudadanías locales para el cambio social	2007	Ponencia en 50º Congreso Latinoamericano y Caribeño de Ciencias Sociales. de FLACSO, Quito: FLACSO. Publicada en memorias	Exploración conceptual

Con el desarrollo de la tesis se abrieron nuevas preguntas que se están trabajando en este momento, especialmente en la vía de conocer mejor los procesos de formación de las subjetividades políticas en situaciones concretas. En este sentido, en mayo del 2012 se comenzó un nuevo proyecto de investigación denominado “Constitución de las subjetividades políticas desde la formación ciudadana y el proyecto político de universidad. Análisis del discurso de los estudiantes universitarios”<sup>64</sup> en el que se usan las problematizaciones y aportes teóricos de esta tesis para abordar un problema específico de investigación.

Finalmente, volver a resaltar que la FC es el proceso de formación de la subjetividad política, es la creación de condiciones de posibilidad para que el ciudadano (re)construya el proyecto político; es auto-reconocimiento, no de manera individual, sino en la interdependencia con los demás. Hay una correlación entre sujeto político (el ciudadano de la formación) y el proyecto político, como una relación dialéctica en la que el ciudadano forma el

<sup>64</sup> Proyecto aprobado en la convocatoria temática CODI 2011: Universidad y Educación Superior. Con apoyo de las Vicerrectorías de Investigación y Docencia; coordinado por Alejandro Pimiento (INER) y con la participación de investigadores del INER, la Facultad de Educación, Escuela de Microbiología y el Colegio Mayor de Antioquia.

proyecto político y el proyecto político forma al ciudadano. No hay discurso de formación ciudadana sin sujeto político, es decir, en el discurso de la FC, el ciudadano no es prescindible y, en ese sentido, la pregunta ¿qué ciudadano se está formando? es trascendental. En la formación ciudadana están presentes y en tensión, unos ideales subjetivos de ciudadanía, por lo tanto, en la interacción y en el juego de las subjetividades hay una disposición presente que lleva a que los otros sean como nosotros, es decir, hay una intención, a veces velada, a veces explícita de que se trata tanto de normalizar como homogeneizar a ciudadanos mediante la igualación de un discurso.

Por lo mismo, la formación es un enlace entre el sujeto y la sociedad, y la FC es el enlace específico entre el ciudadano y el proyecto político. La formación ciudadana en el sentido sociológico, permite superar la ilusión del ciudadano como individuo que se forma a sí mismo o que el ciudadano es un producto social.

## LISTA DE REFERENCIAS

- AICE (Asociación Internacional de Ciudades Educadoras) (2004) Carta de Ciudades Educadoras. Barcelona: AICE.
- Alcaldía de Medellín. (2001). *Plan de Desarrollo 2001 – 2003. Medellín competitiva. Hacia una revolución de la cultura ciudadana*: Subsecretaría de Comunicaciones.
- \_\_\_\_\_ (2004). Plan de Desarrollo 2004-2007, Medellín compromiso de toda la ciudadanía.
- \_\_\_\_\_ Secretaría de Educación (2005). *En la ruta del mejoramiento*. Guía de trabajo N° 1 Alcaldía de Medellín (2006). Informe de gestión.
- \_\_\_\_\_ (2008). Diagnóstico integral de ciudad para la equidad.
- \_\_\_\_\_ (2008). Plan de Desarrollo 2008–2011. Medellín. Solidaria y competitiva.
- \_\_\_\_\_ (2011). Laboratorio Medellín. Catálogo de 10 prácticas vivas. Medellín: ACI, BID, ONU HABITAT.
- Álvarez de Zayas, C y González E. (2002). *Lecciones de Didáctica General*. Bogotá: cooperativa editorial magisterio
- Anderson, B., (1993). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México: FCE.
- Arendt, H. (1993). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- \_\_\_\_\_ (1997) *¿Qué es la política?* España: Paidós.
- \_\_\_\_\_ (2002). *La vida del Espíritu*. Barcelona: Paidós.
- \_\_\_\_\_ (2004). Los orígenes del totalitarismo. México: Alianza Editorial. Taurus.

- \_\_\_\_\_ (2005). *De la Historia a la acción*. Barcelona. Paidós.
- \_\_\_\_\_ (2007) *Responsabilidad y juicio*. Madrid: Editorial Paidós Ibérica.
- Aristóteles (2005a) *Ética a Nicómaco*. Madrid: Alianza Editorial
- \_\_\_\_\_ (2005b) *La Política*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bauman, Z. (2002). *La cultura como praxis*. España: Paidós.
- \_\_\_\_\_ (2003). *Modernidad líquida*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- \_\_\_\_\_.(2006) *En busca de la política*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Benjumea, M, et. al *Formación Ciudadana (FC) y Educación para la Ciudadanía (EpC). Aproximaciones conceptuales y mínimos compartidos* En: Revista Temas. Bucaramanga, Universidad Santo Tomás, Año 17, Vol. III, Nro. 5.
- Benveniste, E. (1983). *Problemas de Lingüística General I y II*, 5ª.ed, México.
- Berlín, I. (1986). *La originalidad de Maquiavelo. Contra la corriente. Ensayos sobre historia de las ideas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, P. (1999). *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires: Eudeba.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Buenfil, R. N. (1994). *Cardenismo, argumentación y antagonismo en educación*. México: DIE/Cinvestav-Conacyt.
- \_\_\_\_\_. (1995). *Horizonte posmoderno y configuración social*. En: *Alicia de Alba. Posmodernidad y educación*. México: CESU-UNAM
- \_\_\_\_\_ (1997). *Imágenes de una trayectoria* En: Laclau, Mouffe, Torfing, Žižek y Buenfil (coord.). *Debates políticos contemporáneos. En las márgenes de la modernidad*. Seminario de Profundización en análisis político del discurso, México: Plaza y Valdés.

- \_\_\_\_\_. (1998). Imágenes de una trayectoria En: Laclau, Mouffe, Torfing, Žižek y Buenfil (coord.). *Debates políticos contemporáneos. En las márgenes de la modernidad*, México: Plaza y Valdés.
- \_\_\_\_\_ (2006). Los usos de la teoría en la investigación educativa. En: Jiménez, M. A. (Coordinador). *Los usos de la teoría en la investigación*. México: SADE, Plaza y Valdés.
- Buenfil, R. N. y Granja, J. (2003). “Lo político y lo social. Trayectorias analíticas paralelas”. En: Buenfil, R.N. (coord.) *Configuraciones discursivas en el campo educativo*. México: Plaza y Valdes
- Cárdenas Mejía, L. G. (2003). “La ética y la política en vínculos con la retórica y la política”. En Cortés, F. y Carrillo, L. (edit.) *Los clásicos de la filosofía política*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Carrillo, L. (2004). “La humanidad, entre la barbarie y la civilización. Thomas Hobbes o el concepto de lo que debería ser la política”. En *Los clásicos de la filosofía política*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Castellar, S (2003) O ensino de geografia e a formação docente. En: CARVALHO, A.M.P. (Coord.). *Formação continuada de professores*. São Paulo: Pioneira/Thomson,
- Chaves y Albuquerque, (2006). Presupuestos participativos: proyectos políticos, cogestión del poder y alcance democrático. En: Dagnino, E.; Olvera, A. y Panfichi, A. (Coords.) *La disputa por la construcción democrática en América Latina*. México: FCE, CIESAS
- Crespo, J. A. (2001, abril-junio). “Democracia real. Del idealismo cívico al civilismo racional”. *Metapolítica, Vol. 5, num 18, 38-49*.
- Dagnino, E. (coord.) (2002) *Sociedad civil, esfera pública y democratización en América Latina*: Brasil Sao Paulo: Fondo de Cultura Económica.
- Dagnino, E.; Olvera, A. y Panfichi, A. (Coords.) (2006a). *La disputa por la construcción democrática en América Latina*. México: FCE, CIESAS

- Dagnino, E. (2006b) "Concepciones de Ciudadanos en Brasil: proyectos políticos en disputa".  
En: Cheresky, I (comp.). Ciudadanía, sociedad civil y participación política. Argentina:  
Miño y Dávila Editores.
- De Aquino, T (1880-83). Suma teológica, 5 tomos, Madrid: Moya y Plaza Editores.
- De Sousa Santos (2004). Democratizar la democracia: los caminos de la democracia  
participativa. México: Fondo de Cultura Económica
- Derrida, J.(1988) Márgenes de la filosofía, Madrid: cátedra
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación*. Madrid: Morata Editores.
- Elliot, J. (2000). *El cambio educativo desde la investigación acción*. Madrid: Morata.
- Fajardo Valderrama, S. (2007). "Medellín la Más Educada". Participación Educativa. *Revista  
cuatrimestral del Consejo del Estado*. Gobierno de España.
- Freire, P. (2001). *Política y educación*. México: Siglo XXI.
- \_\_\_\_\_ (1972). *Educación liberadora*. Medellín, Colombia: Editorial Prisma.
- \_\_\_\_\_ (2003). *El grito manso*. Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno Editores.
- Foucault, M (1992) Microfísica del Poder. España. Piqueta.
- \_\_\_\_\_ (1994) Estética, ética y hermenéutica: obras esenciales. Barcelona: Paidós
- \_\_\_\_\_ (1999). Espacios Otros. En *Versión Estudios de Comunicación y Política 9*: pp. 15  
-26.
- \_\_\_\_\_ (2005) La hermenéutica del sujeto. Curso en College de France. España: Akal
- \_\_\_\_\_ (2006) Seguridad, territorio y población. Curso en College de France (1977-1978).  
Argentina: Fondo de Cultura Económica
- \_\_\_\_\_ (2007). *El nacimiento de la biopolítica*. Curso en el Collège de France (1978-  
1979). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Giroux, H. (1989). La Alfabetización y La Pedagogía de la Habilitación Política. En: P. Freire y  
D. Macedo. *Alfabetización: Lectura de la Palabra y Lectura de la Realidad*. Barcelona,  
Paidós.

\_\_\_\_\_ (1997). *Los Profesores como Intelectuales: Hacia Una Pedagogía Crítica del Aprendizaje*. Barcelona: Paidós.

\_\_\_\_\_ (1998). *La Escuela y la Lucha por la Ciudadanía*. México: Siglo XXI.

\_\_\_\_\_ (1999). *La educación del siglo XXI: los retos del futuro inmediato*. España: editorial Grao

\_\_\_\_\_ (2001). *Cultura, Política y Práctica Educativa*. Barcelona: Editorial Graó.

Gramsci, A. (1975) *Los intelectuales y la organización de la cultura*. México: Juan Pablos

Gutiérrez, A. y Pulgarín, R. (2009). *Formación ciudadana. Utopía posible!* En: *Educación y Pedagogía*, Vol 21, Nro. 53, ene-abr.

Habermas, J. (1989). *El discurso filosófico de la modernidad*. Buenos Aires: Taurus.

Heater, D (2007) *Ciudadanía, una breve historia*. Madrid: Alianza Editorial

Heidegger, M (2003) *Ser y tiempo*. España. Editorial Trotta.

Hobbes, T. (2002). *Tratado sobre el ciudadano*. Madrid: Alianza editorial.

Horkheimer, M (2002) *Crítica de la razón instrumental*. España: editorial Trotta

Ipola, E (1982) *Ideología y discurso populista*. México: Folios ediciones

Jaeger, W. (1997). *Paideia: los ideales de la cultura griega*. Colombia: Fondo de Cultura Económica.

Kant, I. (2002). *Sobre la paz perpetua*. Madrid: Alianza editorial

Kymlicka, W. y Norman, W. (1996). *El retorno del ciudadano. Una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía*. Montevideo: Cuadernos del CLAEH

Laclau, E. y Mouffe, Ch (2010) *Hegemonía y estrategia socialista: hacia una radicalización de la democracia*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica

Locke, J. (2003). *Segundo tratado sobre el gobierno civil*. Madrid: Alianza editorial.



- Magendzo, A (2004). *Cultura democrática. Formación ciudadana*. Bogotá, Colombia: Editorial Transversales-Magisterio.
- Marshall, T. H. (1997). Ciudadanía y clase social. En *REIS, Revista Española de Investigaciones Sociológicas* Nro.79, 302.
- Miller, D (1997) El resurgimiento de la teoría política. En: *Metapolítica*, Vol 01, Nro.04, oct-dic.
- Ministerio de Educación Nacional, MEN. (2004). *Formar para la ciudadanía ¡sí es posible! Lo que necesitamos saber y saber hacer*. Bogotá: Serie Guías Nro. 6: Estándares básicos de competencias ciudadanas.
- Mouffe, Ch. (1999) *El retorno de lo político: comunidad, ciudadanía, pluralismo y democracia radical*. Barcelona: Paidós
- \_\_\_\_\_ (2007) *En torno a lo político*. Argentina: Fondo de Cultura Económica
- Naval, C. (2002). *Educar ciudadanos. La polémica liberal-comunitarista en educación*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra. S.A.
- Ochman, M (2006). *La reconfiguración de la ciudadanía. Los retos del globalismo y la posmodernidad*. México: Tecnológico de Monterrey
- O'Donnell, G. (2004). *Acerca del Estado en América Latina contemporánea. Diez tesis para discusión*. En *La Democracia en América Latina: contribuciones para el debate*, PNUD, ONU. Observatorio Social de América Latina. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Año VIII.
- Panbianco, A. (2000). *Poder y organización en los partidos*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Panfichi, A. (edit) (2007). *La participación ciudadana en el Perú. Disputas, confluencias y tensiones*. Lima: Fondo Editorial de la Universidad Católica del Perú.
- Perelman, C. (1989). *Tratado de la Argumentación. La Nueva Retórica* Madrid: Ed. Gredos.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, PNDU (2004). *La democracia en América Latina: Hacía una democracia de Ciudadanos y Ciudadanas*. 2ª ed. Buenos Aires: Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara.

- Pimienta, A. (2007) “El reto de la educación: Formar en ciudadanía locales para el cambio social” En. Memorias 50° Congreso Latinoamericano y Caribeño de Ciencias Sociales de FLACSO
- Pimienta, A y Ospina G (2008) La ciudad como escenario pedagógico: el conocimiento de lo local para la formación ciudadana. Medellín: Revista Textos Vol 6 Nro. 11. Universidad Pontificia Bolivariana. P 109-126..
- Pimienta, A (2008) Formación Ciudadana en Colombia. Hacía una necesaria re-politización En: Uni-Pluri/Diversidad. Universidad de Antioquia. Facultad de Educación. Medellín. Vol.8, Nro 1.
- Pimienta, A y Jaramillo, O. (2009) Rasgos Metodológicos de las experiencias investigativas en formación ciudadana. En: Formación Ciudadana: de los conceptos a las acciones. Memorias del primer coloquio nacional de investigadores en formación ciudadana. Universidad de Antioquia
- Pimienta, A (2009) La globalización y el lugar de la ciudadanía: una reflexión a propósito de Milton Santos. En García y Aramburo (eds.) Universos Socioespaciales. Procedencias y destinos. Bogotá: Siglo del hombre.
- Pimienta, A (2010) La Ciudad educadora y el Presupuesto participativo. ¿Qué ciudad(anía) enseña? P. 33-49 En: Boletim Paulista De Geografia, Universidad de Sao Paulo (Brasil) ISSN: 0006-6079
- Platón (2003). *La República*. Bogotá: Editorial Panamericana. Octava reimpresión.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, PNDU (2004). *La democracia en América Latina: Hacía una democracia de Ciudadanos y Ciudadanas*. 2ª ed. Buenos Aires: Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara.
- Pulgarín Silva, R. (2011). Medellín como escenario didáctico en la enseñanza de la geografía un amplio estudio del territorio de la ciudad de Medellín, Colombia. En Cely A. y Moreno,

N. (Compiladores) *Ciudades leídas, ciudades contadas*. La ciudad como escenario didáctico para la enseñanza de la geografía. Bogotá D.C.: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Rawls, J. (2003). *Liberalismo político*. México: Fondo de Cultura Económica.

Rendón Arroyave, C. E. (2003), Sobre la fundamentación ética del Estado en la filosofía política de Hegel. En: En Cortés, F. y Carrillo, L. (edit.) *Los clásicos de la filosofía política*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Rojas Osorio, C. (2010). *Filosofía de la educación. De los griegos a la tardomodernidad*. Medellín: editorial Universidad de Antioquia

Roth, (2009). *Análisis y evaluación de políticas públicas: debates y experiencias en Colombia*. Bogotá: Universidad Nacional

Rorty, R, (1991). *Contingencia, ironía y solidaridad*. España:Paidós

Rousseau, J.J. (2003). *El contrato social*. Madrid: Alianza editorial.

Rosanvallón, P. (1992). *La consagración del ciudadano*. México: Instituto Mora.

Sacristán, G. (2005) *La educación que aun es posible. Ensayos para la cultura que aun es posible*. Madrid: ediciones Morata

Sancho, L. (1991). Reflexiones acerca de las condiciones de pertenencia ciudadana entre Solón y Pericles, Universidad Complutense de Madrid. En *Gerión Nro. 9*, 59-86.

Sandel, (2000). *Liberalismo y los límites de la democracia*. Barcelona: Gedisa.

Santos, M (1996). *Metamorfosis del espacio habitado*. España:oikos-tau

\_\_\_\_\_ (1996). *De la totalidad al lugar*. España:oikos-tau

\_\_\_\_\_. (1998). *O espaço do cidadão*. (4ª edición). São Paulo, Brasil: Nobel.

\_\_\_\_\_ (2000) *La naturaleza del espacio. Técnica y tiempo. Razón y emoción*. España: Ariel.

- \_\_\_\_\_ (2004) Por otra globalización. Del pensamiento único a la conciencia universal.  
Bogotá: Convenio Andrés Bello
- Santos, M y Silveira, M.L. (2006) O Brasil: territorio e sociedade no inicio seculo XXI. Brasil:  
Record
- Saussure, F. (1959). *Curso de Lingüística General*. México: Ediciones Nuevaomar.
- Sieyes, E. (2004). *¿Qué es el tercer estado?* Madrid: Alianza editorial.
- Silveira, M.L (2003) Por una epistemología de la geografía En: Bertonecello, R, Alessandri,  
A.F (comps). Procesos territoriales en Argentina y Brasil. Buenos Aires: UBA
- \_\_\_\_\_ (2011). Territorio y ciudadanía: reflexiones en tiempos de globalización. En *Uni-  
pluri/versidad*, Universidad de Antioquia, Medellín, Vol. 11, (No. 03).
- Stuart, M. (1987) *Sobre la libertad*. España: orbis
- Touraine, A. (1999). *¿Qué es la democracia?* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Touraine, A. (2000) *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. México: Fondo de Cultura  
Económica.
- Uribe de Hincapié, M. T. (1993, julio-diciembre). La política en tiempos de incertidumbre. En  
*Estudios Políticos. Nro. 4*. Medellín, Colombia, IEP- U. de A.
- \_\_\_\_\_ (1995, julio- diciembre). El malestar con la representación política en la Colombia  
de hoy. En *Estudios Políticos. Nro. 6*. Medellín, Colombia, IEP- U. de Antioquia.
- \_\_\_\_\_ (1996, julio-diciembre). Proceso histórico en la configuración de la ciudadanía. En  
*Estudios Políticos N° 9*. Instituto de Estudios Políticos, Universidad de Antioquia.  
Medellín.
- \_\_\_\_\_. (1998). Órdenes complejos y ciudadanía mestizas: una mirada al caso  
colombiano. En: *Revista de estudios políticos No. 12*. Universidad de Antioquia. Medellín-  
Colombia.
- \_\_\_\_\_. (1999, julio-diciembre). Las soberanías en disputa ¿conflictos de identidades o de  
derechos? En: *Estudios Políticos Nro. 15*. Medellín, Colombia, IEP, U. de A.

- \_\_\_\_\_. (2001, julio-diciembre). Esfera pública: acción política y ciudadanía. Una mirada desde Hanna Arendt. En: *Revista de estudios políticos No. 19*. Universidad de Antioquia. Medellín-Colombia.
- \_\_\_\_\_ (2005). *Nación, ciudadano y soberano*. Medellín: Corporación Región.
- Vargas, G. (et al.). (2007). *Formación y Subjetividad*. Bogotá: Universidad Pedagógica.
- Vierhaus, R. (2002). Formación (Bildung). Separata de la *revista Educación y Pedagogía*, Facultad de Educación, U. de A., 2ª época, Vol. XIV, Medellín.
- Walzer, M. (1996). *Moralidad en el Ámbito Local e Internacional*. Madrid: Alianza Editorial.
- \_\_\_\_\_ (1999). Esferas del afecto. En Nussbaum, M. C. *Los Límites del Patriotismo* (pp. 153-155). Barcelona: Paidós.
- \_\_\_\_\_ (2001). *Las esferas de la justicia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- \_\_\_\_\_ (1997). Respuesta. En Miller, D. y Walzer, M. (comps). *Pluralismo* (pp. 363-383), *justicia e igualdad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Wittgenstein, L. (1988). *Investigaciones filosóficas*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Zapata-Barrero, R. (2001) Ciudadanía, democracia y pluralismo cultural. Hacia un nuevo contrato social. Barcelona: Anthropos
- Zemelman, H. (1992). *Los horizontes de la razón*. 2 Barcelona: Anthropos. Colegio de México.
- \_\_\_\_\_ (2011) *Los horizontes de la razón* 3. El orden del movimiento. Barcelona: Anthropos.
- Zuluaga O. L. y Quiceno, M. (2003). *Pedagogía y Epistemología*. Bogotá: Magisterio.

## BIBLIOGRAFÍA

- Alderoqui, S. y otros (1994). *Didáctica de las Ciencias Sociales*. Ed. Paidós, Barcelona.
- Annino, A. (1995). *Ciudadanía y gobernabilidad republicana*. Ponencia presentada al foro sobre representación política. Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá (Mimeo).
- Arendt, H. y Kohn, J. (ed.) (2008). *La promesa de la política*. España: Paidós.
- Arosena, J. (1995). *Desarrollo local un desafío contemporáneo*. Centro Latinoamericano de Economía Humana y Universidad Católica de Uruguay. Caracas: Editorial Nueva Sociedad.
- Audigier, F. (2009). *Educación para la ciudadanía. Tensiones inevitables y orientaciones*
- Augé, M. (1996). *El sentido de los otros*. Actualidad de la antropología. Barcelona: Paidós.
- \_\_\_\_\_ (1998). *Los –No lugares– espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Banco Interamericano de Desarrollo, BID (2005). *Educación para la ciudadanía y la democracia en las Américas: una agenda para la acción*. Memorias del Seminario previo a la IV reunión de ministros de educación: Trinidad y Tobago.
- Barbero, J. M. (1997, septiembre.). "Globalización y multiculturalidad: Notas para una agenda de investigación". En *Ensayo y Error*. Año 2. No. 3. Bogotá.
- Bárcena Orbe, F. (1997). *El Oficio de la Ciudadanía: Introducción a la Educación Política*. Barcelona: Paidós.
- Bárcena, F. y Arendt, H. (2006). *Una filosofía de la natalidad*. España: Herder.
- Bauman, Z. (2003). *Comunidad: en busca de seguridad en un mundo hostil*. España: Siglo Veintiuno.
- \_\_\_\_\_.(2004). *Ética posmoderna*. Argentina: Siglo XXI.

- Beck, U. (comp.) (2002). *Hijos de la libertad*. México: Fondo de Cultura Económica
- Benedicto, J. y Morán, M. (2003). *Aprendiendo a ser ciudadanos. Experiencias sociales y construcción de la ciudadanía entre los jóvenes*. Madrid: Instituto de la Juventud, Injuve.
- Benejam, P. y Pagès, J. (1995). *Enseñar y Aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Ed. Horizonte: Barcelona.
- Berman, M. (1998). *Todo lo sólido se desvanece en el aire*. México: Siglo XXI.
- Bobbio, N. (1987). *Estado, gobierno y sociedad contribución a una teoría general de la política*. Madrid: Editorial Plaza y Janés.
- Boisier, S. (1996). *La Geografía de la globalización: un único espacio y múltiples territorios*. Ponencia en el Congreso Interamericano del CLD sobre La Reforma al Estado y de la Administración pública. Río de Janeiro.
- Bolívar, A. (2007). *Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura*. Colección Crítica y Fundamentos. España: Graó.
- Borja, J. y Castells M. (1997). *Local y global. La gestión de las ciudades en la era de la información*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. (1999). *Meditaciones Pascalianas*. Barcelona: Anagrama.
- Brading, D. (1988). Republicanismo clásico y patriotismo criollo. En: *Mito y profecía en la historia de México*. De Vuelta: México.
- Buenfil, R. N. y Ruíz Muñoz, M. M. (1997). *Antagonismo y articulación en el discurso educativo: iglesia y gobierno (1930-40 1970-93)*. México: Editorial Torres Asociados.
- Cajiao, F. (1989). *Pedagogía de las Ciencias Sociales*. Bogotá: Ínter Editores.
- Castoriadis, C. (1993). *El mundo fragmentado*. Montevideo: Nordan-Comunidad.
- Castro-Gómez, S. (2000). *La Reestructuración de las Ciencias Sociales en América Latina*. Bogotá: U. Javeriana, Editorial Pensar.
- Cavarozzi, M. (1993). "Transformación de la política en América Latina contemporánea". *Análisis Político*. Bogotá.
- Chaux, E. y otros (2004). *Competencias ciudadanas: De los estándares al aula. Una propuesta de integración a las áreas académicas*. Ministerio de Educación de Colombia y Universidad de los Andes. Bogotá-Colombia: Ediciones Uniandes.

- Cortina, A. (1998). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza Editorial.
- Dagnino, E. (2004). Confluencia perversa, dislocamientos de sentido, crisis discursiva. En Alejandro Grimson (ed.) *La cultura en las crisis latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.
- Dalh, R. (1991). *La Democracia y sus Críticos*. Paidós: Buenos Aires.
- De Saussure, F. (1994). *Curso de lingüística general*. España: Alianza Editorial.
- De Souza Santos, B. (2003). *Democracia y Participación: el ejemplo del Presupuesto Participativo de Porto Alegre*. Viejo Topo.
- Deleuze, G. (1990). "Qué es un Dispositivo". En: Balbier, E. et al., *Michel Foucault, Filósofo*. Barcelona: Gedisa.
- Delors, J. (Comp.). De la Cohesión Social a la Participación Democrática. En *La Educación encierra un Tesoro* (pp. 56-74). Madrid: Santillana – Ediciones UNESCO.
- Díaz, A. y Quiroz, R. (2005). *Educación, instrucción y desarrollo*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Dogan, M. y Pahre, Robert. (1993). *Las Nuevas Ciencias Sociales. La Marginalidad Creadora*. México: Ed. Grijalbo.
- Doménech, A. (2002). Individuo, Comunidad, Ciudadanía. En Rubio Carracedo, J. y otros. *Retos Pendientes en Ética y Política* (pp. 29-45). Madrid: Trotta.
- Echeverría, M. C. y Rincón, A. (2000). *Ciudad de Territorialidades: Polémicas de Medellín*. Medellín, Colombia: Cehap-Universidad Nacional de Colombia.
- Elias, N. (1981). *El proceso de civilización*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Elliot, J. (2000). *El cambio educativo desde la investigación acción*. Madrid: Morata.
- Escalante G., F. (1993). *Ciudadanos imaginarios*. México: Colegio de México.
- Fajardo Valderrama, S. (2007). "Medellín la Más Educada". Participación Educativa. *Revista cuatrimestral del Consejo del Estado*. Gobierno de España.
- Fals Borda, O. (2003). "Democracia y participación. El reciente caso de Colombia". En *Participación comunitaria*, Memorias del III Seminario Internacional. Cehap, Medellín, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.



- Flórez, R. (2005). *Pedagogía del conocimiento*. Colombia: Mc.Graw.
- Gadamer, H. (1993), *Verdad y Método I*, Salamanca: Sígueme.
- Gallardo, H. (2007). *Democratización y democracia en América Latina*. Bogotá, Colombia: Ediciones Desde Abajo.
- García Canclini, N. (coordinador). (1996). *Culturas en globalización. América Latina-Europa-Estados Unidos: libre comercio e integración*. Seminario de Estudios de la Cultura (CNCA) y Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- \_\_\_\_\_ (1995). *Consumidores y ciudadanos*. . México: Grijalbo.
- García, J. L. (1976). *Antropología del territorio*. Madrid, España: Taller de ediciones Josefina Betancur.
- Garrido, M. (Compilador) (2009). *La espesura del lugar*. Santiago de Chile: Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Gibbons, M. y otros. (1997). La Nueva Producción del Conocimiento. La Dinámica de la Ciencia y la Investigación. En *Las Sociedades Contemporáneas*. Barcelona: Ediciones Pomares – Corredor.
- Giroux, H. (1997). *Cruzando límites: trabajadores culturales y políticas educativas*. Barcelona, España: Paidós Educador.
- González, F. (1998). La violencia política y las dificultades de la construcción de lo público en Colombia: una mirada de larga duración. En Arocha, J.; Cubides, F. y Jimeno, M. *Las Violencias inclusión creciente* (pp 163-185). Bogotá: CES, Universidad Nacional.
- González, F.; Bolívar, I. y Vásquez, T. (2003). *Violencia política en Colombia. De la nación a la construcción del Estado*. Bogotá: CINEP.
- Gramsci, A. (1976). *La Alternativa Pedagógica*, Barcelona, Nova Terra
- \_\_\_\_\_ (1979). *Los intelectuales y la Organización de la Cultura*. México: Grijalvo
- Guerra, F. X. (1993). *Modernidad e independencias*. México: Fondo de Cultura Económica.
- \_\_\_\_\_ (1995). *El soberano y su reino*. Ponencia presentada al foro sobre representación política. Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales, Universidad Nacional de Colombia. Bogotá.

- Gurevich, R.; Blanco, J.; Fernández, M.; Tobio, O. (2001). *Notas sobre la enseñanza de una geografía renovada*. Buenos Aires: Editorial AIQUE.
- Habermas, J. (1989). *El discurso filosófico de la modernidad*. Buenos Aires: Taurus.
- \_\_\_\_\_ (1993). *Identidades nacionales y poscoloniales*. México: REI.
- \_\_\_\_\_ (1995). *Más allá del Estado nacional*. Madrid: Trotta.
- \_\_\_\_\_ (1996). "El espacio público". En *Nexos*, num. 224.
- \_\_\_\_\_ (2002). *La inclusión del otro. Estudios de teoría política*. Barcelona: Paidós.
- Hardt, M. y Negri A. (2002). *Imperio*. Barcelona: Paidós.
- Hobbes, T. (2002). *Tratado sobre el ciudadano*. Madrid: Alianza editorial.
- Hurtado, D. y Álvarez, D. (2006, julio-diciembre). La formación de ciudadanías en contextos conflictivos. En *Estudios Políticos*. Nro. 29. Medellín (Colombia), IEP-U. de A.
- Kymlicka, W. (1996). *Ciudadanía multicultural*. Barcelona. Paidós.
- \_\_\_\_\_ (2003) *La política vernácula. Nacionalismo, multiculturalismo y ciudadanía*. Buenos Aires: Paidós.
- Laclau, E (1988). "Politics and limits of modernity" En Ross, A. (Ed). Minneapolis: Universal Abandon. University of Minnessota Press.
- \_\_\_\_\_ (2005). *La razón populista*. Argentina: Fondo de Cultura Económica
- Lechner, N. (2000). *Informe de Desarrollo Humano de Chile*, PNUD.
- Locke J. (2003). *Segundo tratado sobre el gobierno civil*. Madrid: Alianza editorial.
- López De Dicastillo Rupérez, N. et al. (2004, enero-abril). Aproximación y Revisión del Concepto de Competencia Social. En *Revista Española de Pedagogía*, Año LXII, # 227, 143-156.
- Mclaren, P. (1994). *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Buenos Aires, Argentina: Alque Grupo editor S.A.
- \_\_\_\_\_ (1998). *Pedagogía, identidad y poder: los educadores frente al multiculturalismo*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Martin Barbero, J. (2001). Transformaciones Culturales de la Política. En *Educación y Política*. Bogotá: Plaza y Janés.

- Martínez, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina*. Barcelona: Editorial Anthropos.
- Medellín Cómo Vamos, Proantioquia. (2006). Encuesta de Percepción sobre Medellín.
- Memorias del Seminario *Pasado, Presente y Futuro de la Educación Ciudadana y la Formación política en Colombia*. Bogotá 5 y 6 de octubre.
- MEN (2004). Formar para la ciudadanía ¡sí es posible! Lo que necesitamos saber y saber hacer. Bogotá: Serie Guías Nro. 6: Estándares básicos de competencias ciudadanas.
- MEN (1994). Decreto 1860, Reglamentario de la Ley 115 del 8 de febrero/1994, Bogotá, agosto 3 de 1994.
- Morán, M. L. y Benedicto, J. (1995). *Sociedad y Política: Temas de Sociología Política*. Madrid: Alianza.
- Mouffe, C. (1997). *Liberalismo, pluralismo y ciudadanía democrática*. México: IFE.
- Ocampo López, J. (1983). *El proceso ideológico de la emancipación en Colombia*. Bogotá: Tercer Mundo Editores.
- Ovejero Lucas, F. (1997, octubre). Tres ciudadanos y el bienestar. En *La Política. Revista de Estudios sobre el estado y la sociedad*. Barcelona: Paidós.
- Pagès, J. (2003). Ciudadanía y enseñanza de la historia. En *Revista Reseñas de Enseñanza de la Historia No. 1*, 11-42. Buenos Aires, Argentina: APEHUN-Asociación de Profesores de Enseñanza de la Historia de Universidades Nacionales.
- Papacchini, A. (1997). "La tradición demócrata". Filosofía y derechos humanos, Cali: editorial del Valle.
- Pétris, R. (2005). *Ciudadanos del mundo, responsables y solidarios*. Bogotá, Colombia: Editorial Transversales Magisterio.
- Pimienta, A (2008). *Gobernabilidad y participación ciudadana en la gestión del territorio local. El caso de Presupuesto participativo de Medellín*. Memorias del VII Seminario Nacional de Investigadores Urbano Regionales, Medellín, abril del 2008.
- Pimienta, A. y Gonzalo Ospina (2008). Sistematización de la experiencia del Programa Medellín También Educa y Salidas que Enseñan ciudad. Informe de investigación. U. de A., Fundación Terpel, Secretaría de Educación de Medellín, Colombia.

- Prats, J. (1999). *Disciplinas E Interdisciplinariedad: El Espacio Relacional y Polivalente de los contenidos de la Didáctica de las Ciencias Sociales*. U. Barcelona,
- Pulgarín S., R. y Berrío, M. (2006). *Patrimonio Ambiental de la Microcuenca La Brizuela: Un espacio para Conocer*. Cornare-Universidad de Antioquia. Medellín: INTEMPO.
- Pulgarín, R. (2008). Hacia la integración del plan de área de ciencias naturales y sociales desde el estudio del territorio y la formación en competencias. En *Hacia el desarrollo de una actitud científica en la escuela desde la enseñanza de las ciencias* (pp. 33-54). Memorias. Medellín, Colombia: Gobernación de Antioquia.
- \_\_\_\_\_. (2010). "La educación geográfica un compromiso en la enseñanza de las ciencias". Propuesta de formación docente para el oriente antioqueño. En *Revista Unipluriversidad*, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia. Vol.10 No. 3.
- Quijano, A. (1991). Modernidad, identidad y utopía en América Latina. En *Modernidad y universalismo*. Caracas: Editorial Nueva Sociedad.
- Rawls, J. (2003). *Liberalismo político*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Reguillo Cruz, R. (2000). "La invención del territorio: procesos globales, identidades locales". En *Umbrales. Cambios culturales, desafíos nacionales y juventud*. Medellín: Ed. Corporación Región.
- Rodríguez Gómez, G.; Gil Flores, J. y García, Jiménez, E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Malaga: Algibe.
- Roiz, J. (2003). *La recuperación del buen juicio. Teoría política en el siglo XXI*. Madrid: Foro Interno.
- Rosanvallon, P. (2006, enero-junio)). La historia de la palabra "democracia" en la época moderna. En *Estudios Políticos*. Nro. 28. Medellín, Colombia, IEP, Universidad de Antioquia, 9-22.
- Sandel, M. (2000). *Liberalismo y los límites de la democracia*. Barcelona: Gedisa.
- Santos, B. (1998). *De La Mano de Alicia: Lo Social y lo Político en La Postmodernidad*. Bogotá: Siglo del Hombre.
- Santos, M (1996). "Los espacios de la globalización". En *Globalización y Gestión del Desarrollo Regional. Perspectivas Latinoamericanas*. Cali: Universidad del Valle.

- Sartori, G. (1994). *¿Qué es la democracia?* Colombia: Ediciones Altamira.
- Sen, A. (2002). *Desarrollo y libertad*. Barcelona: Editorial Planeta.
- Silveira, M. L. (2005). El espacio geográfico: De la perspectiva geométrica a la perspectiva existencial. Ponencia. En *4ª conferencia de geografía crítica*, enero 8 al 12. México, D.F.
- Stenhouse, L. (1998). *La investigación como base de enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.
- Strauss, A y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundada*. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Enfermería.
- UNESCO (1990). Declaración mundial sobre educación para todos y Marco de acción para satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje.  
<http://portal.unesco.org/geography/es/ev.php>
- UNESCO (2002). Informe de seguimiento a la Educación para Todos EPT ¿Va el mundo por el buen camino? Versión digital, disponible en  
<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129777s.pdf>
- Taylor, C. (1993). *Multiculturalismo y la política del reconocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica.
- \_\_\_\_\_ (1997) ¿Qué principio de identidad colectiva? En *La Política. Revista de estudios sobre el estado y la sociedad*. Barcelona: Paidós.
- \_\_\_\_\_ (1999) ¿Por qué la democracia necesita el patriotismo? En Nussbaum, M. C. *Los Límites del Patriotismo* (pp 145-147). Barcelona: Paidós
- \_\_\_\_\_. (2001, abril-junio) Democracia Incluyente: La Dinámica de la Exclusión Democrática. En *Metapolítica México. Vol. 05, (No. 18)*, 24-32.
- Torring, J. (2004) Un repaso al análisis del discurso. En: Laclau, Mouffe, Torfink, Z. *Debates políticos contemporáneos. En los márgenes de la modernidad*. México: Plaza y Valdez.
- Torney Purta, J. (2001). *La Educación Cívica y Ciudadanía*. Proyecto de Educación Cívica de la IEA
- Touraine, A. (1999). *¿Qué es la democracia?* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

- \_\_\_\_\_. (2000) *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. España: Idea Books.
- Vanderber, A. (2000). Contesting citizenship and democracy in a global era. En Vanderber, Andrew (ed) *Citizenship and democracy in a global era*. New York: St Martin.
- Vargas Velásquez, A. (1999). *Notas sobre el Estado y las políticas públicas*. Santa Fe de Bogotá, Colombia: Almudena Editores.
- Vierhaus, R. (2002). Formación (Bildung). Separata de la *revista Educación y Pedagogía*, Facultad de Educación, U. de A., 2ª época, Vol. XIV, Medellín.
- Villegas, L.; Pimienta, L. E; Pulgarín, R. (2009). *Lineamientos para la cátedra*. Antioquia, Medellín: Editorial Artes y Letras.
- Wallerstein, E. (1999). *Abrir Las Ciencias Sociales*. México: Siglo XXI, Editores.
- Wolfe, M. (1991). "La participación: Una visión desde arriba". En *Revista Cepal (No. 23)*.
- Woods, P. (1997). Experiencias Críticas En *La Enseñanza y el Aprendizaje*. España: Paidós.
- Yin, R. (1994). *Case study research. Design and methods*. Sage publicaciones.
- Žižek, S. (2001). *El espinoso sujeto. El centro ausente de la ontología política*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica

