

COMPETENCIAS CIUDADANAS Y CIVILIZACIÓN

CITIZEN COMPETENCE AND CIVILIZATION

Recibido: 15 abril de 2009/Aceptado: 1 de junio de 2009

FREDY LEONARDO REYES ALBARRACÍN*

Universidad Externado de Colombia - Colombia

Key words:

Competence, Civility,
Civilization, Citizenship.

Palabras clave:

Competencias, Civismo,
Civilización, Ciudadanía.

Abstract

The citizen competence training was implemented in 2003 and has since served to promote peaceful coexistence, public participation and the appreciation of diversity. Based on the assumption that there is a relation between the concepts of civilization and citizenship, this article seeks to fathom out the implications this pedagogical approach would have in a socio-cultural context marked by the aftermaths of the violent internal conflict and drug trafficking.

Resumen

Desde el año 2003, se implementó en el sistema educativo colombiano la formación en competencias ciudadanas, con el objeto de promover la construcción de convivencia pacífica, la participación ciudadana y la valoración de la diversidad. Mediante el planteamiento de una relación entre los conceptos civilización y ciudadanía, este documento pretende ahondar en las implicaciones que este enfoque pedagógico ha de conllevar en un contexto sociocultural caracterizado por las secuelas del conflicto interno armado y el narcotráfico.

* Docente de la Universidad Externado de Colombia. Email: fredy.reyes@uexternado.edu.co

INTRODUCCIÓN

Luego de conseguir la emancipación de la corona española y de proclamar la creación de la República de la Gran Colombia, en el Congreso de Angostura (diciembre de 1819), las altas esferas sociales e intelectuales criollas experimentaron la necesidad de insertarse en el llamado “proceso de civilización”. De acuerdo con María Fernanda Lander (2002), las carencias tecnológicas y científicas no fueron obstáculo para que las elites latinoamericanas se sintieran dignas de vivir la “civilización”. De hecho, las incipientes naciones encontraron en los manuales de urbanidad y de las buenas maneras el instrumento perfecto para labrar sus respectivas sociedades según las refinadas y glamorosas costumbres parisinas y londinenses (2002, p. 83)¹. Los manuales —que pululan durante el siglo XIX y comienzos del XX— se constituyeron entonces en la principal herramienta para fijar las normas de conducta social y moral de la población americana.

Vanegas (2005) estableció que en Colombia se editaron 22 manuales de urbanidad durante el siglo XIX, un alto porcentaje de ellos de origen extranjero. Entre ellos se destacan: *Principios de urbanidad* (1845) de Pío del Castillo; *Educación de la infancia. Lecciones de moral, virtud y urbanidad para el uso de las escuelas primarias de la provincia de Bogotá*; *Breves nociones de urbanidad, extractadas de varios autores, y dispuestas en formas de catecismo, para la enseñanza de las señoritas del Colegio de la Merced de*

Bogotá (1833) de Rufino Cuervo; *Lecciones de urbanidad, acomodadas a las costumbres colombianas* (1866) de José Manuel Marroquín; *Código del buen tono* (1883); *Elementos de educación: o sea moral, higiene, urbanidad y economía doméstica, para uso de escuelas y familias* (1896) de Lucio Milciades Chaves.

No obstante, es el *Manual de urbanidad y buenas maneras para uso de la juventud de ambos sexos, en el que se encuentran las principales reglas de civilidad y etiqueta que deben observarse en las diversas situaciones sociales, precedido de un breve tratado sobre los deberes morales del hombre* (1853), del músico, pedagogo y diplomático venezolano Manuel Antonio Carreño, el que aún perdura en el imaginario colombiano. Sus normas —que ya cumplen 155 años— todavía se imparten, en efecto, en las aulas de las instituciones educativas del país en los niveles básico y medio. Pero, lo particular es que la *Urbanidad de Carreño*, como coloquialmente es conocido el manual en Colombia, se aborda en cátedras que también tienen el propósito de formar a los ciudadanos.

De acuerdo con la Ley 115 de 1994, que fija los lineamientos generales de educación, el proceso formativo en los niveles básico y medio distingue entre los valores éticos, estéticos, morales, ciudadanos y religiosos, que deben ser abordados en asignaturas tan disímiles como “democracia”, “valores”, “ética y valores humanos”, “educación religiosa”, “ciencias políticas”, entre otras. La variedad de materias se debe a que la ley le otorga a las instituciones educativas la autonomía para organizar sus áreas de conocimiento y estructurar sus planes de estudio (definiendo áreas obligatorias, áreas fundamentales y áreas optativas) de acuerdo con sus ob-

1. El estudio de María Fernanda Lander centra su atención en el texto de Manuel A. Carreño, asimilado por los habitantes de las nuevas repúblicas como un reglamento a interiorizar y cumplir, permitiéndoles ser merecedores del calificativo de “bien educados”, sinónimo de “civilizado”.

jetivos, intereses y realidades particulares. No obstante, las instituciones deben, por un lado, ceñir la formación de valores éticos, morales y ciudadanos a los lineamientos que contemplan las competencias ciudadanas y, por otro, incorporar proyectos que complementen dicha formación, buscando, a través de estos últimos, que los estudiantes ahonden en lo que la ley denomina “educación para la justicia y la paz”. Es claro, entonces, que el sistema educativo colombiano busca moldear ciudadanos que se desenvuelvan en el marco de principios como la convivencia, la diversidad y la democracia, apuntando a que los estudiantes construyan en sus prácticas cotidianas relaciones que contemplen los traumatismos sociales provocados por la realidad del conflicto interno armado y el narcotráfico que, según la Comisión de Memoria Histórica, han ocasionado más de 2500 masacres en los últimos 26 años.

Ante esta cruda situación de violencia cotidiana, que sobrepasa las preocupaciones relacionadas con la etiqueta y las buenas maneras, ¿es factible pensar las competencias ciudadanas como un instrumento que contribuya a reafirmar comportamientos y conductas “civilizadas”?

LA CIVILIZACIÓN DESDE LA PERSPECTIVA DE NORBERT ELIAS

De acuerdo con Norbert Elias (1987), “civilizar” es ante todo un proceso en el que los individuos generan sus propios mecanismos de control y regulan sus comportamientos. En tal sentido, resulta interesante la relación que establece Elias entre la emotividad social y la emoti-

vidad interior, puesto que “es la estructura social la que exige y fomenta unas pautas determinadas y un dominio de las emociones” (1987, p. 239), estableciéndose una correspondencia entre esa estructura social y la estructura emotiva de las personas (configuración de las emociones y pautas de los afectos). Desde esa perspectiva, el proceso de civilización no es racional o irracional, “no es producto de la ‘ratio’ humana” ni el “resultado de una planificación que prevea largo tiempo” (1987, p. 449). Responde más bien a las dinámicas propias de una red de relaciones en las que se suscitan cambios en la forma como los humanos viven. Las regulaciones sociales, en efecto, se van inculcando, y las coacciones sociales externas se interiorizan, haciendo que los individuos generen un autocontrol de sus acciones frente a lo socialmente aceptado y permitido. De ahí la importancia que reviste lo que Elias denomina *umbrales de la vergüenza* como mecanismos que posibilitan el avance gradual en el proceso civilizado, al transformar tanto las costumbres como los comportamientos de los individuos. Así, es mediante el establecimiento de nuevos *umbrales de la vergüenza* que se suscitan reformas y prohibiciones de conductas que luego serán consideradas como inapropiadas o inaceptables.

Entre las conductas que el proceso civilizador suele considerar como manifestaciones “incivilizadas” se encuentran la agresividad y la combatividad. De este modo, por ejemplo, mientras en la estructura social de la Edad Media la lucha, la vendetta, la rapiña y la caza se consideraban manifestaciones normales del comportamiento (actividades asumidas, incluso, como parte de la alegría de vivir), los hombres y mujeres del mundo civilizado deben contener sus sentimientos y placeres, incluyendo el combate y la muerte en la guerra.

El hombre del mundo civilizado no puede dar rienda suelta a su sentimiento de placer ni siquiera en la guerra, instigado por la vista del enemigo, sino que, con independencia de su estado de ánimo, tiene que obedecer al mando de una dirección invisible o, solo parcialmente visible, y luchar contra un enemigo que a menudo es invisible o parcialmente visible (Eliás, 1987, p. 240).

Por otra parte, en el proceso de civilización es tan importante la autocoacción psíquica como la consolidación de Estados que monopolicen la violencia física. Es en el marco de esa monopolización de la violencia física donde los Estados crean aparatos formativos que cultivan en los individuos (desde temprana edad) costumbres y comportamientos permanentes para dominarse, creando en ellos un aparato de autocontrol estable que funcione de manera automática. En ese contexto, propone Eliás, “el aparato de control y vigilancia social se corresponde con el aparato de control que se constituye en el espíritu del individuo” (1987, p. 458) y trata de regular la totalidad de los comportamientos y las pasiones. De acuerdo con Eliás, en estas condiciones, el miedo y el terror que el humano inspira al humano disminuye, como también las posibilidades de aterrorizar y torturar, pues, el “individuo se ve obligado a reformar toda su estructura espiritual en el sentido de una regulación continuada e igual en su vida instintiva y de su comportamiento en todos sus aspectos” (1987, p. 458). De este modo, la violencia queda reducida al control que ejercen grupos especializados, alejándose de la cotidianidad de los individuos.

Por el contrario, en aquellas sociedades donde el monopolio de la violencia física no es estable, “la división de funciones” resultará “relativamente escasa y las secuencias de acciones que vinculan a los individuos, relativamente breves” (Eliás, 1987, p. 454).

Ahora bien, para el mismo Eliás, el proceso civilizatorio se suscita en la actualidad de un modo ciego, dado que en la estructura individual se consolida un aparato de costumbre manifiesto en todas las relaciones con los otros individuos. Por eso, resulta interesante pensar el concepto de “civilización” desde la perspectiva de Norbert Eliás en unos procesos sociales como los colombianos, que aparecen atravesados por las múltiples manifestaciones de violencia desprendidas del conflicto interno armado y del narcotráfico. En este sentido, para Teresa Porzecanski (2004), el concepto de “civilización” de Eliás resulta revolucionario y diametralmente opuesto a los conceptos trabajados por otros pensadores como Comte, Morgan y Lévy-Bruhl. El primero de estos, lo vincula con las nociones de “progreso” y “racionalidad”; en tanto que Morgan, desde la perspectiva evolucionista, concibe tres estadios o etapas (salvajismo, barbarie y civilización) diferenciadas por los avances tecnológicos y los niveles de organización social, y Lévy-Bruhl entiende la “civilización” desde la transición de una “mentalidad prelógica” a una mentalidad “lógica”. El planteamiento de Eliás, en cambio, permite una mayor comprensión tanto de los objetivos que las competencias ciudadanas persiguen (interiorizar valores éticos, morales, sociales y ciudadanos basados en la convivencia, la participación democrática y la diversidad) como los obstáculos para cumplirlos.

CIVILIZACIÓN Y CIUDADANÍA

Pero, vayamos por partes: ¿es posible establecer un puente entre el concepto de civilización entendido desde la perspectiva de Norbert Elias y la ciudadanía? De acuerdo con Cícero Araujo (2003), la relación se configura desde el planteamiento que hace Elias sobre la especialización de funciones y la individualización de la vida social. Estas instancias, que, ligadas al control de la violencia física, posibilitan un control externo producto de la monopolización de la violencia por parte de la autoridad política y la autoacción de la conducta.

Desde la especialización de funciones, Araujo (2003) discute con la noción de *comunidad política* que caracterizó el ideal de vida civil de la tradición republicana clásica, la cual no consideró a la política como una actividad especializada. Araujo recuerda al respecto que, desde una perspectiva aristocrática la *comunidad política* se asume como “asociación restringida o jerarquizada, dominada por ‘hombres prudentes’ (...) que detenta un ‘conocimiento práctico’ (...) eminentemente moral, y no técnico. Para justificar la restricción o jerarquización, tal conocimiento es reivindicado por un grupo especial de status, los ‘nobles’ o ‘patricios’, heredero de una supuesta larga” (2003, p. 30). La *comunidad política*, entonces, se asume como un centro moral que contrasta con la especialización de funciones, toda vez que el monopolio de la violencia por parte de la autoridad política tendría que ser producto de una división social y técnica que está en manos de determinados agentes. En tal sentido, la autoridad política se entiende como una organización, que si bien puede incorporar ideales normativos morales para legitimarse, no puede entenderse como *comunidad* (2003, p. 30).

Por otra parte, también para Araujo, el proceso de autoacción (que envuelve condicionamiento psíquico y adaptación del y al control externo de la violencia) se constituye en un control moral de la personalidad (2003, p. 30) y aunque este autor aclara que no está interesado en explorar los mecanismos inconscientes del proceso, asume la noción de *sensibilidad* como “fuerza emocional de esa racionalidad en una personalidad sometida al proceso civilizador. En ella, la racionalidad moral se vuelve un motivo para actuar, menos intenso tal vez que otras fuerzas emocionales, pero más continuo y estable” (2003, p. 31).

A partir de allí, Araujo (2003) introduce el término *razón moral* de Hume, noción entendida como una *pasión calma* que contrasta con las *pasiones violentas*. Desde el enfoque de Hume, la *sensibilidad moral* es innata a la condición humana y permite que esta crezca o se retraiga de acuerdo con el contexto. Así, en un contexto de constante amenaza o agresión física, imperan las *pasiones violentas*, mientras que, en un contexto pacífico, la *sensibilidad moral* pasa por un proceso de refinamiento que retroalimenta el contexto pacífico (p. 30).

Según Araujo los ensayos de este Hume en torno al comercio y a la opulencia en la Europa moderna indican una transformación de la *comunidad política* por una maquinaria institucional, que se despolitiza sin que se pierda del todo la idea de comunidad. Hume habla, entonces, de comunidad de *buenas maneras*; comunidad configurada en una aristocracia que cultiva el comercio, las artes, la política y se desenvuelve en conductas sociales adecuadas. Señala Araujo que: “Este grupo aparece como aquel que detenta la responsabilidad de contro-

lar la calidad moral del conjunto de la sociedad y servir de mediador entre la plebe y la autoridad política (el Estado)” (p. 30). A partir de allí, Araújo establece la relación entre *ciudadanía* y el *proceso civilizador*, que tendrá un sentido positivo en términos normativos si permite un crecimiento en el control de la violencia, mediante la renuncia al empleo unilateral de la fuerza y la aceptación de un arbitraje imparcial del elemento político (p. 39).

COMPETENCIAS CIUDADANAS Y CIVILIZACIÓN

Las competencias ciudadanas se definen como las habilidades (cognitivas, emocionales y comunicativas) y conocimientos que los estudiantes del nivel básico y medio deben poseer para convivir, participar activamente en la democracia y valorar tanto la diversidad como el pluralismo. El marco de formación tiene como base, por un lado, el reconocimiento del colombiano como un sujeto de derecho; por otro, el respeto, defensa y promoción de los derechos fundamentales consagrados en la Constitución Política de 1991. Al respecto, el documento *Estándares básicos de competencias ciudadanas: formar para la ciudadanía* (2003) sostiene:

Si estas habilidades y conocimientos se desarrollan desde la infancia, los niños y las niñas podrán ir construyendo los principios que fundamentan los derechos humanos y así los tendrán como horizonte para su acción y su reflexión. Al entender su verdadero sentido y al incorporarlos en la vida cotidiana, aprenderán, de verdad y no solo en teoría, a promoverlos, a respetarlos, a

hacerlos respetar y a buscar apoyo cuando estos estén en riesgo (p. 6).

De igual forma, el documento recalca la importancia de que las competencias ciudadanas se enmarquen en la vida cotidiana de los estudiantes y contribuyan a transformar los contextos sociales (escuela, familia, comunidad). Todo esto a partir de un desarrollo moral en el que los estudiantes ejerzan su autonomía y sean capaces de “realizar acciones que reflejen una mayor preocupación por los demás y por el bien común” (2003, p. 10). La implementación de las competencias ciudadanas en el escenario educativo, además de contemplar los tópicos *construcción de convivencia*, *participación democrática* y *valoración de la diversidad*, considera cuatro tipos de competencias (cognitivas, emocionales, comunicativas e integradoras), propiciando las condiciones para que los estudiantes logren una serie de estándares, entendidos como criterios para determinar niveles básicos de calidad. El cuadro de la página 199 los resume así:

Ahora bien, si la incorporación de los manuales de urbanidad en el siglo XIX y comienzos del XX tuvo como objetivo fomentar principios de buen comportamiento entre los individuos, asumiendo dichos principios como expresiones “civilizadas”, vuelvo a la pregunta formulada al comienzo: ¿es factible pensar las competencias ciudadanas como un instrumento que contribuya a reafirmar comportamientos y conductas “civilizadas” en el devenir histórico colombiano actual? La lectura de los estándares, resumidos en el cuadro, permitiría pensar que sí, pues, por ejemplo, ¿quién puede cuestionar la importancia de que los estudiantes acepten el conflicto como parte integral de la condición humana, sin que

	Convivencia y paz	Participación y responsabilidad democrática	Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias
Primero a tercer grados	Comprensión de los valores básicos de la convivencia ciudadana (solidaridad, cuidado, buen trato y respeto por mí mismo y por los demás).	Participación en el contexto cercano en la construcción de acuerdos básicos sobre la base de normas.	Identificación y respeto de las diferencias y semejanzas entre los individuos. Rechazo a situaciones de exclusión o discriminación.
Cuarto a quinto grados	Asumir de manera pacífica y constructiva, los conflictos cotidianos en la vida escolar y familiar, contribuyendo a la protección de los derechos de las niñas y los niños.	Participación constructiva en procesos democráticos en el salón y en el medio escolar.	Reconocimiento y rechazo de situaciones de exclusión o discriminación en el medio escolar.
Sexto a séptimo grados	Contribuir a la convivencia en el medio escolar y la comunidad (barrio o vereda).	Identificar y rechazar las situaciones en las que se vulneran los derechos fundamentales.	Identificar y rechazar las diversas formas de discriminación en el medio escolar y en la comunidad. Analizar críticamente las razones que suscitan las discriminaciones.
Octavo a noveno grados	Construir relaciones pacíficas que contribuyen a la convivencia cotidiana en la comunidad.	Participar o liderar iniciativas democráticas en el medio escolar o en la comunidad, con criterios de justicia, solidaridad y equidad, y en defensa de los derechos civiles y políticos.	Rechazar las situaciones de discriminación y exclusión social en el país. Comprender sus posibles causas y las consecuencias negativas para la sociedad.
Décimo a once grados	Participar en iniciativas o proyectos a favor de la no-violencia en el ámbito local o global.	Conocer y usar los mecanismos constitucionales de participación que permiten expresar opiniones y participar en la toma de decisiones políticas tanto en el ámbito local como nacional.	Hacer uso de los mecanismos democráticos para la superación de la discriminación y el respeto a la diversidad.

ello implique el ejercicio de la violencia como expresión? No obstante, la formación por competencias resulta limitada para erigir ciudadanos y fomentar procesos que incidan en los objetivos buscados, entre otras razones, por los tres aspectos siguientes: primero, el documento que define las competencias ciudadanas se desarrolla desde postulados que no ofrecen ningún sustento epis-

temológico; segundo, desde una dimensión pedagógica, las competencias ciudadanas no conducirían a una interiorización de valores éticos y sociales, dado el carácter instrumental que posee la formación; tercero, la formación en valores ciudadanos requiere de paradigmas sociales que legitimen comportamientos y conductas, aspecto problemático en una sociedad cuyas institucio-

nes y autoridades padecen, precisamente, de una aguda crisis de legitimidad política.

En cuanto al primer aspecto, las competencias ciudadanas se definen desde la relación que la persona establece con un ordenamiento jurídico que debe ser respetado, defendido y promovido. En tal sentido, la importancia de conocer y dominar la norma implicaría, primero, saber enunciarla; segundo, saber aplicarla a comportamientos para indicar si los mismos cumplen o no la norma; tercero, saber producir comportamientos conformes a la normatividad (Mockus, 2002, p. 19). Ciudadano “es el que obedece la ley y se ve protegido por ella, participa, respeta las decisiones tomadas de manera colectiva, se autorregula y sabe que el bien público prima sobre el privado” (Mockus, 2002, p. 20). El problema surge cuando vamos a la segunda parte de la definición, que define las competencias en términos de conocimientos y habilidades. ¿Cuáles son esos conocimientos, más allá de las normas que se desprenden de la Constitución y las leyes? ¿Quién define los conocimientos desde los cuales entender esas normas? ¿Cuáles son las habilidades que los estudiantes deben tener y quién define las mismas?

Por otra parte, el documento invoca una serie de conceptos capitales en la formación ciudadana —incluyendo la misma noción de ciudadanía— que, sin embargo, no remiten a ninguna perspectiva filosófica o política. ¿Desde dónde entender, entonces, la participación, la democracia o la pluralidad? En la práctica, este vacío es resuelto por los maestros, por lo que no debe sorprender que en muchas instituciones educativas colombianas la “Urbanidad de Carreño” siga siendo lectura obligato-

ria para niños y niñas, quienes terminan creyendo que ser ciudadanos es tener un buen comportamiento en la vida pública.

Frente al segundo aspecto, las competencias ciudadanas tienen un carácter instrumental, toda vez que el conocimiento está en función del “saber hacer”, el cual no puede despojarse del aspecto operativo propio de un proceso que valora el estándar como un producto a alcanzar. Al respecto, en el año 2004, Juan Cristóbal Restrepo demostró que en “en el marco formativo, la competencia es, operacionalmente, la capacidad real y efectiva de obtener un resultado idóneo en diferentes y variados contextos, con base en estándares fijados de modo anticipado; de desarrollar, eficaz y eficientemente, una labor determinada, medible, cuantificable” (p. 149). Destaca Restrepo que el estándar educativo, además de homogeneizar el comportamiento, está mediado por la utilidad que el saber o el conocimiento pueden tener en la cotidianidad (2004, p. 162). Para ejemplificar el asunto, el respeto a la vida o el reconocimiento de alguien como un “otro” distinto para determinado individuo no se interioriza como un valor (ético o social) que constituya la esencia del ser; sino más bien como un conocimiento que requiere de un espacio fáctico para que la conducta sea efectiva, visible y mensurable (Marín, 2002, p. 93). No está demás acotar a lo anterior que la competencia no explica a los estudiantes por qué determinados conocimientos o determinadas habilidades son importantes.

En cuanto al tercer aspecto, la formación en valores ciudadanos requiere de paradigmas que legitimen tanto las orientaciones impartidas desde el escenario

educativo como las normas que tratan de moldear los comportamientos y las conductas de los individuos. Pero resulta difícil encontrar esos paradigmas en un escenario donde los representantes de las instituciones de los tres poderes en Colombia se desenvuelven en medio de una atmósfera de ilegitimidad política. Para citar tan solo un caso, podemos enfocarnos en la perturbación sociopolítica que en los últimos quince años ha producido los vínculos entre mafia y política. De acuerdo con el analista León Valencia (2008), en esta perturbación se conjugan cuatro factores: 1) la configuración de una clase emergente producto del tráfico ilícito de narcóticos que busca su inclusión en la vida nacional; 2) la decisión de las elites regionales de resistir a los cambios democráticos y a las iniciativas de paz, impulsadas desde la entrada en vigencia de la Constitución de 1991; 3) la radicalización y degradación de la acción guerrillera; 4) el hallazgo de un modelo de poder local basado en la confluencia entre políticos y paramilitares, acaso ensayado por primera vez en Urabá. No obstante, los vínculos entre mafia y política se rastrean desde la década de los 80, cuando el extinto Pablo Escobar Gaviria, jefe del Cartel de Medellín, se convirtió en parlamentario como segundo reglón del movimiento Alternativa Liberal. El vínculo también se registró durante la presidencia de Ernesto Samper Pizano (1994-1998), cuando las investigaciones judiciales demostraron que la campaña fue financiada por los jefes del Cartel de Cali, Gilberto y Miguel Rodríguez Orejuela. Con todo, afirma el estudio de la Corporación Nuevo Arco Iris (2008), es con la inmersión del paramilitarismo que la relación mafia y política adquiere su mayor dimensión, producto de un modelo que incorpora lucha contra la insurgencia, tráfico de narcóticos y alianza con los poderes políticos regionales:

Las declaraciones de los jefes paramilitares (...) han venido a corroborar lo que todo el mundo sabía: que en esa región se gestó una alianza entre dirigentes políticos, militares activos, compañías multinacionales, empresarios y paramilitares para imponer un régimen de terror y consolidar una nueva forma de gobernar. El modelo se lo inventó Carlos Castaño, quien se encontró con una justificación nada desdeñable: en la región se había puesto en práctica, desde mediados de los años 80, la 'combinación de todas las formas de lucha' por parte de la guerrilla. Estas fuerzas a la vez que combatían con las armas ejercían su influencia en los sindicatos y en las alcaldías para demandar reivindicaciones salariales y desarrollar su poder político a través de la Unión Patriótica y el Frente Popular. El experimento de Castaño tendría un padrino muy especial: el general Rito Alejo del Río, quien llegó a la brigada XVII a finales de 1995 durante la gobernación de Álvaro Uribe Vélez.² En apenas cuatro años arrinconaron a las Farc, diezmaron a la Unión Patriótica, recuperaron las 10 alcaldías logradas por la izquierda y pusieron a los sindicatos a desarrollar una política congruente con los patronos. Luego este modelo se trasladaría a otras regiones. El horror se multiplicó hasta el infinito. Tanto, que hoy la Fiscalía habla de 10000 desaparecidos y 3800 fosas comunes, y las estadísticas oficiales registran cerca de tres millones de desplazados. Mediante esta alian-

2. Como gobernador del departamento de Antioquia (1995-1997), Álvaro Uribe Vélez promovió las *Cooperativas Convivir*, como asociaciones campesinas de autodefensa frente a la insurgencia.

za conquistaron en 2002 una tercera parte del Congreso y en 2003 alcanzaron 251 alcaldías, nueve gobernaciones y más de 4000 concejales. Después vendrían las negociaciones de paz³ (p. 2)

Ante este panorama y sin entrar en más detalles, resulta evidente la contradicción entre una formación que trata de promover unos ideales ciudadanos y la crisis de legitimidad de las instituciones colombianas. Dadas así las cosas, las competencias ciudadanas terminan convertidas en una propuesta pedagógica limitada, alejada del mundo social propio de la escuela. Y ese alejamiento va más allá de su inscripción en el modelo económico y empresarial que impone el discurso liberal.

Así las cosas, la formación ciudadana desde el escenario educativo tiene un reto a superar todavía más problemático: las dos claves que expone Elías para que el *proceso civilizador* avance (especialización de funciones e individualización de la vida social, procesos interdependientes ligados al control de la violencia física) son relativos en Colombia, puesto que el Estado no posee el total monopolio de la violencia. En este sentido, a la obviedad que implica que los paramilitares y las guerrillas (FARC y ELN) se disputen con la fuerza pública el control territorial de las zonas rurales y urbanas del país, un verdadero desafío social radica en controlar entre las 2.3 y las 3.9 millones de armas de fuego que

las autoridades estiman están en posesión de civiles (se calcula que alrededor de 710 mil armas poseen permisos de porte de tenencia). El asunto no es de poca monta, pues el Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses (2008) revela que sólo en el año 2008 fueron perpetrados 16318 homicidios, un 80 por ciento de ellos cometidos con arma de fuego (p. 22).

Tan importante es interiorizar desde el escenario educativo conductas, comportamientos y sensibilidades que lleven a la renuncia de la violencia en la vida cotidiana, como el control de la violencia física por parte de las instituciones especializadas. Mientras ello no ocurra, en muchas zonas del país, no habrá reconocimiento ni legitimidad social de dichas instituciones para dirimir los conflictos cotidianos, como tampoco procesos individuales de autocontrol. Las competencias ciudadanas no puede ser un estándar a evaluar desde el hacer: la formación ciudadana requiere de personas que cuenten con la capacidad de reflexionar sus comportamientos y actitudes, desnaturalizando la violencia que caracteriza la cotidianidad en Colombia.

REFERENCIAS

3. A comienzos del mes de septiembre de 2008, la Fiscalía General de la Nación llamó a indagatoria al General por sus vínculos con grupos paramilitares. Por su parte, la Corte Suprema de Justicia ha vinculado entre el 2006 y el 2008 a más de 50 congresistas a investigaciones por apoyar grupos paramilitares. De igual forma, la primera presidencia de Álvaro Uribe Vélez adelantó una ley que permitió la desmovilización de los principales grupos paramilitares, conocida como "Ley de Justicia y Paz".
- Araújo, C. (2003). *Civilización y ciudadanía*. En *Filosofía política contemporánea. Controversias sobre civilización, imperio y ciudadanía* (pp. 27-42). Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).
- Elías, N. (1989). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Foren-

- ses, (2008). *Forensis. Datos para la vida* (2008). Bogotá: Autor.
- Lander, M. F. (2002). El manual de urbanidad y buenas maneras de Manuel Antonio Carreño: reglas para la construcción del ciudadano ideal. *Arizona Journal of Hispanic Cultural Studies*, volumen 6, pp. 83-96.
- Londoño, J. C. (2008, junio, 13) La urbanidad en tiempos procelosos. *El Espectador*, p. 10A.
- Marín Ardila, L. F. (2002). Competencias: saber hacer, ¿en cuál contexto? En *El concepto de competencia II: Una mirada interdisciplinaria*. Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía & Alejandría Libros.
- Ministerio de Educación Nacional (2003). *Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas: formar para la ciudadanía* Bogotá: Autor.
- Mockus, A. (2002). Convivencia como armonización de ley, moral y cultura. En *Perspectivas*, volumen XXXII, No. 121, pp. 19-37.
- Porzecanski, T. (2004). Norbert Elias: «civilización» y «ciudadanía». *Relaciones*, 93. Recuperado el 30 de mayo de 2009 en: <http://www.chasque.apc.org/frontpage/relacion/0412/civilizacion.htm>
- Restrepo, J. C. (2004). Estándares básicos en competencias ciudadanas: una aproximación al problema de la formación ciudadana en Colombia. En *Papel Político*, volumen 11, No. 1, pp. 137-175.
- Valencia, L. (2008). Relaciones entre mafias y política han sido el factor dinamizador y perturbador de la vida pública. En *Corporación Nuevo Arco Iris*. Recuperado el 30 de mayo de 2009 en: <http://www.nuevoarcoiris.org.co/sac/?q=node/193>
- Vanegas, C. (2005). *La cofradía de los civilizados*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.