



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
PROGRAMA DE POSGRADO EN EDUCACIÓN

Tulio Alexander Benavides Franco

**EDUCANDO CIUDADANOS PARA LA PAZ:
Una mirada crítica a la subjetividad política en los discursos de la Formación Ciudadana y
la Cátedra de la Paz en Colombia**

Porto Alegre

2020

Tulio Alexander Benavides Franco

EDUCANDO CIUDADANOS PARA LA PAZ:

**Una mirada crítica a la subjetividad política en los discursos de la Formación Ciudadana y
la Cátedra de la Paz en Colombia**

Tesis de Doctorado presentada al Programa de Posgrado en Educación de la Facultad de Educación de la Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para la obtención del título de Doctor en Educación.

Orientador:
Alfredo Veiga-Neto.

Línea de investigación:
Estudios Culturales en Educación.

Porto Alegre

2020

CIP - Catalogação na Publicação

Benavides-Franco, Tulio Alexander
Educando ciudadanos para la paz: una mirada crítica
a la subjetividad política en los discursos de la
Formación Ciudadana y la Cátedra de la Paz en Colombia
/ Tulio Alexander Benavides-Franco. -- 2020.
206 f.
Orientador: Alfredo Veiga-Neto.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2020.

1. Subjetividade política. 2. Formação Cidadã. 3.
Educação para a paz. 4. Alteridade. 5. Comunidade. I.
Veiga-Neto, Alfredo, orient. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFRGS com os
dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Tulio Alexander Benavides Franco

EDUCANDO CIUDADANOS PARA LA PAZ:

**Una mirada crítica a la subjetividad política en los discursos de la Formación Ciudadana y
la Cátedra de la Paz en Colombia**

Tesis de Doctorado presentada al Programa de Posgrado en Educación de la Facultad de Educación de la Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para la obtención del título de Doctor en Educación.

Aprobada en 30 de julio de 2020.

Professor Dr. Alfredo Veiga-Neto - Orientador

Professora Dra. Clarice Salette Traversisni - UFRGS

Professora Dra. Marisa Cristina Vorraber Costa - Externo

Professora Dra. Kamila Lockmann - FURG

Professor Dr. David Rubio Gaviria - UPN

*A mis padres,
Por su apoyo incansable,
por su paciente y tierno amor*

*A Marcela,
Por llegar a mi vida
y convertirse en mi inspiración y mi amor bonito*

La razón de la Ilustración se burla de nosotros cuando le permitimos persistir en nuestro pensamiento y en nuestros planteamientos educativos; algunas de las lecciones más dolorosas proporcionadas por el criticismo posmoderno han sido que una visión totalizante y teológica del progreso científico es contraria a la liberación; que el capitalismo ha generado una disyunción irrecuperable entre la ética y la economía; y que, paradójicamente, la modernidad ha producido una intratable esclavitud a la misma lógica de la dominación que ha establecido contestar y al hacerlo ha reproducido nuevas formas de represión a las que ha señalado tan desdeñosamente.

McLAREN, 1997, pp. 240-241

RESUMEN

Resulta importante indagar acerca de los imaginarios que orientan el ejercicio ciudadano de los sujetos políticos, y que, provienen en gran medida —si bien, no exclusivamente— de una formación escolar en la que persiste un paradigma moderno de la subjetividad y que en la actualidad se ve asediada por las exigencias de las lógicas del mercado provenientes de una racionalidad neoliberal. Imaginarios que, como se muestra en este trabajo, estarían atravesados por una cierta racionalidad de la violencia que, por no visibilizarse y problematizarse, llega a naturalizarse y a establecerse como presupuesto de la subjetividad política configurada por los discursos que atañen a las políticas educativas que propenden por la formación cívica para la construcción de una cultura de paz. Este trabajo examina las formas en que, en la contemporaneidad, se estaría configurando la subjetividad política en los discursos de las políticas educativas relacionadas con la Formación Ciudadana y la Educación para la Paz en Colombia. Y para ello, se propone entender la subjetividad política como la configuración discursiva de un modo de comprender la realidad política del contexto histórico y social al que se pertenece, y que implicaría el tipo de relaciones que se establecen con la alteridad, en particular, y con la comunidad política, en general, y que confluirían en un determinado imaginario de la paz.

Palabras clave: Subjetividad política. Formación ciudadana. Educación para la paz. Alteridad. Comunidad. Racionalidad de la violencia.

RESUMO

É importante indagar sobre os imaginários que orientam o exercício cidadão dos sujeitos políticos, e que, em grande parte, embora não exclusivamente, provêm de uma educação escolar na qual persiste um paradigma moderno da subjetividade e que, na atualidade, se vê assediada pelas exigências das logicas do mercado decorrentes de uma racionalidade neoliberal. Imaginários que, como mostrado neste trabalho, seriam atravessados por uma certa racionalidade da violência que, ao não se tornar visível e problematizada, passa a ser naturalizada e estabelecida como pressuposto da subjetividade política configurada pelos discursos que dizem respeito às políticas educacionais que promovem a formação cívica para a construção de uma cultura de paz. Este trabalho examina as formas pelas quais, na contemporaneidade, a subjetividade política está sendo configurada nos discursos das políticas educacionais relacionadas à Formação Cidadã e à Educação para a Paz na Colômbia. Para isso, propõe-se entender a subjetividade política como a configuração discursiva de uma maneira de entender a realidade política do contexto histórico e social ao qual se pertence, e que implicaria o tipo de relacionamento estabelecido com a alteridade em particular, e com a comunidade política em geral, e que convergiriam para um certo imaginário de paz.

Palavras-chave: Subjetividade política. Formação Cidadã. Educação para a Paz. Alteridade. Comunidade. Racionalidade da violência.

CONTENIDO

PRESENTACIÓN	10
1 SOBRE EL “MÉTODO” Y LA “TEORÍA” EN ESTA INVESTIGACIÓN	23
1.1 LA ONTOLOGÍA CRÍTICA DEL PRESENTE COMO ENFOQUE METODOLÓGICO.....	24
1.2 EL ABORDAJE DE LA SUBJETIVIDAD Y LA CUESTIÓN DEL ARCHIVO	33
1.3 EL CAMINO RECORRIDO Y LOS REGISTROS DE ESTA INVESTIGACIÓN.....	41
2 EL SUJETO DE LA EDUCACIÓN ESCOLAR Y EL PROBLEMA DE LA ALTERIDAD	53
2.1 LAS FIGURAS DE LA SUBJETIVIDAD.....	54
2.2 EL SUJETO DE LA EDUCACIÓN ESCOLARIZADA	71
2.3 DEL SUJETO AUTÓNOMO AL SUJETO INDIVIDUALISTA: LAS VIOLENCIAS CONTRA LA ALTERIDAD.....	86
3 EL DISPOSITIVO DE LA FORMACIÓN CIUDADANA Y EL PROBLEMA DE LA COMUNIDAD	100
3.1 LA INVENCIÓN DEL OTRO Y LA IMPOSIBLE COMUNIDAD.....	100
3.2 LA “CIUDADANIZACIÓN” DE LA SUBJETIVIDAD POLÍTICA	111
3.3 DEL CIUDADANO OBEDIENTE AL CIUDADANO COMPETENTE: LAS VIOLENCIAS DE LA COMUNIDAD.....	123
4 EDUCANDO CIUDADANOS PARA LA PAZ	143
4.1 ¿ENSEÑAR LA PAZ?.....	143
4.2 EDUCAR PARA LA PAZ EN COLOMBIA	156
4.3 DEL MEDIADOR DE CONFLICTOS AL PENSADOR CRÍTICO: LAS VIOLENCIAS EN TIEMPOS DE "PAZ".....	166
5 CONSIDERACIONES FINALES	186
REFERENCIAS	194

PRESENTACIÓN

Cualquier posible debate sobre los ideales educativos resulta vano e indiferente en comparación con esto: que Auschwitz no se repita. Fue la barbarie, contra la que la educación entera procede. Se habla de una recaída inminente en la barbarie. Pero no se trata de una amenaza de tal recaída, puesto que Auschwitz realmente lo fue. La barbarie persiste mientras perduren, en lo esencial, las condiciones que hicieron posible aquella recaída

(ADORNO, 1993, p. 39)

En una conferencia de 1966 titulada *La educación después de Auschwitz*¹ Theodor W. Adorno (1993) afirma de forma radical que la exigencia de que Auschwitz no se repita ha de ser la primera de todas las exigencias cuando se habla de educación. Puede parecer que esa afirmación habría sonado como imperativo educativo legítimo apenas para un lector de Adorno en pleno periodo de posguerra. Y, no obstante, se trata de un imperativo que no deja de tener actualidad. Frente a él, la pregunta que podríamos hacernos hoy en día no es otra que la misma que se formulaba Adorno hace un poco más de cincuenta años: ¿Por qué se le ha dedicado tan poca atención hasta el momento a esa exigencia? Es que, a los ojos del pensador alemán, se trataría de una exigencia que precede tan absolutamente a cualquier otra que, frente a la monstruosidad de Auschwitz, tener que fundamentarla tendría también algo de monstruoso. Y, sin embargo, el hecho de que se haya tomado tan escasa consciencia de dicha exigencia, y de los interrogantes y cuestiones que ella abre, parece mostrar, de acuerdo con el propio Adorno, que “lo monstruoso no ha penetrado lo bastante en los hombres, síntoma de que la posibilidad de repetición persiste en lo que atañe al estado de consciencia e inconsciencia de estos” (1993, p. 39). El diagnóstico de Adorno resulta certero: la barbarie persiste en tanto persistan, en lo esencial, las condiciones que la hicieron posible.

Por su parte, en su artículo *El fin de lo humano. ¿Cómo educar después del holocausto?* Joan Carles Mèlich (2000) retoma la inquietud de Adorno, y plantea que una de las tareas fundamentales para la Filosofía de la Educación en este milenio que comienza es la de pensar las condiciones de posibilidad de la acción educativa después de los totalitarismos y los terribles acontecimientos del siglo pasado. Según el autor español, el holocausto nos develó el oscuro rostro

¹ Conferencia originalmente realizada por la Radio de Hesse el 18 de abril de 1966. Se publicó en *Zum Bildungsbegriff des Gegenwart*, Frankfurt, 1967, pág. 111 y ss. Publicada después en *Consignas*, Ed. Amorrortu, Buenos Aires, 1969.

de la cultura de lo inhumano. Y ante esa cultura, una pregunta fundamental que la filosofía debe hacerle a la educación es: ¿Cómo imaginar la acción educativa después de la muerte del hombre? Porque, para Mèlich, el holocausto es un acontecimiento que ha debido cambiar de forma radical las categorías bajo las cuales veníamos pensando el mundo², y la educación, por supuesto, no podía sustraerse a ese cuestionamiento profundo de sus propias categorías: la filosofía tendría así, según el autor catalán, la tarea de pensar radicalmente si los presupuestos fundamentales de la educación continúan teniendo vigencia después y frente al fenómeno totalitario. Y en tanto que una cierta idea del sujeto constituye uno de tales presupuestos, considera Mèlich que, para seguir pensando la acción educativa después de la *Shoah*, es necesario replantearse la forma que debe tomar la subjetividad. El argumento de Mèlich (2000) es radical: una educación que no tome en consideración al otro como punto de partida para pensar esa subjetividad es una educación al servicio de la cultura de lo inhumano.

Ahora bien, tal imperativo alude doblemente al significado histórico y simbólico del horror ante la crueldad y efectos del holocausto como experiencia histórica de degradación y de despojo de la dignidad humana, y como metáfora expresiva del fin de lo humano —recogiendo las palabras de Mèlich— que no cesa de repetirse una y otra vez en diferentes momentos y lugares del mundo so pretexto de móviles políticos de la más alta envergadura. La presente propuesta de investigación parte de esa inquietud fundamental. Es claro que los colombianos también fuimos testigos de los dolorosos acontecimientos asociados a los totalitarismos del siglo pasado en Europa, y, en esa medida, como parte de una compleja “comunidad global”, nos correspondería asumir como nuestras las interpelaciones de Adorno y Mèlich. Pero, además, también vimos emerger entre nosotros, en nuestro propio suelo, en nuestros campos y ciudades, esa cultura de lo inhumano que pareció ser el trágico signo del siglo XX. Durante más de cincuenta años, Colombia fue azotada por el flagelo de un conflicto interno armado³ que hasta el momento ha dejado un saldo de más de

² Esto no querría decir, sin embargo, que el holocausto sea para Mèlich el único acontecimiento que revela lo que él llama la “cultura de lo inhumano”. *Aushchwitz* sería para el autor español simplemente una metáfora de ese fenómeno, que, por supuesto, no excluiría tantos otros hechos atroces que habrían ocurrido hacia finales del siglo pasado y en los inicios del presente siglo.

³ Según el *Grupo de Memoria Histórica -GMH-* (2013), se trata de una guerra difícil de explicar tanto por su carácter prolongado y por los diversos motivos y razones que la configuran, como por la participación cambiante de múltiples actores legales e ilegales, por su extensión geográfica y por las particularidades que asume en cada región del campo y las ciudades del país. Así pues, las razones que explican el origen de los grupos armados -grupos guerrilleros de extrema izquierda y grupos paramilitares de extrema derecha-, así como sus intereses y referentes de actuación, difieren de un grupo a otro. Además, la participación de agentes estatales como perpetradores de crímenes, resulta particularmente inquietante para la sociedad, y para el Estado en su conjunto, dado el grado particular de legalidad y responsabilidad que les compete. Pero no solo es preocupante su participación directa en la violación de Derechos

nueve millones de víctimas⁴ y una sociedad que, en la actualidad, asiste al creciente deterioro de sus instituciones democráticas⁵. Así, si el holocausto, a decir de Mèlich, fue el terrible acontecimiento del siglo pasado que le develó a Europa y al mundo el rostro nefasto de lo inhumano, otro tanto podría decirse del conflicto interno armado, en el contexto colombiano. Pero, en este caso, modificando ligeramente el interrogante planteado por Mèlich, parece necesario preguntar, antes que por la forma que debe tomar la acción educativa después del conflicto, por el papel que esta ha venido desempeñando frente al mismo.

Esta pregunta, que me ha acompañado a lo largo de los últimos años, surgió, en alguna medida, a partir de la coyuntura política que atraviesa Colombia en relación con la firma del acuerdo de paz con el grupo guerrillero de las FARC y la implementación del mismo. Pero,

Humanos, sino que, además, los casos documentados por el GMH registran con notable regularidad la connivencia y las omisiones de miembros de la Fuerza Pública, con acciones violatorias de los Derechos Humanos y alianzas con grupos poderosos que por métodos violentos defienden intereses económicos y políticos, o buscan con codicia el acceso a más tierra y recursos. Puede decirse, entonces, que la apropiación, el uso y la tenencia de la tierra han sido uno de los motores del origen y la perduración del conflicto armado. Así pues, de acuerdo con el GMH, todos los informes ilustran la gradual convergencia entre la guerra y el problema agrario (despojos violentos, concentración ociosa de la tierra, usos inadecuados, colonizaciones y titulaciones fallidas). Pero también, se muestran nuevas dinámicas inauguradas por el narcotráfico, la explotación minera y energética, los modelos agroindustriales y las alianzas criminales entre paramilitares, políticos, servidores públicos, élites locales económicas y empresariales, y narcotraficantes, todas ellas señaladas en el informe del GMH sobre tierras y territorios en las versiones de los paramilitares. Y, por otra parte, en el centro de la violencia está también la disputa por los territorios, que incorpora no solo a las comunidades campesinas, sino a las comunidades indígenas y afrodescendientes. Estas, además de haber sido víctimas de las acciones de despojo, han sido lesionadas por el uso ilegal y arbitrario que actores armados e inversionistas extranjeros y nacionales han hecho de sus territorios pese a los derechos que estas poblaciones tienen sobre sus territorios y que han sido consagrados constitucionalmente. Se trata, pues, de una violencia que tiene que ver con el “enfrentamiento entre una concepción de la tierra como fuente de rentabilidad y otra como recurso para el crecimiento y el desarrollo; entre modelos militares que ven en ella ventajas tácticas como corredores o retaguardias y otra que la concibe como madre y sustento de la vida espiritual, física, social y cultural” (GMH, 2013, p. 20). Pero, además, ver la violencia desde la perspectiva de la tierra y los territorios permite identificar otro rasgo distintivo del conflicto: la guerra se ha librado mayoritariamente en el campo colombiano, en las periferias y en los territorios apartados del país central y de las grandes ciudades. Y en esa medida, se trata de una guerra que muchos colombianos no ven y que no los amenaza: “Una guerra de la que se tiene noticia a través del lente de los medios de comunicación, que sufren otros y que permite a miles de personas vivir en la ilusión de que el país goza de democracia plena y prosperidad, a la vez que les impide entender la suma importancia de cada decisión, afirmación o negociación política para quienes la sufren” (GMH, 2013, p. 20).

⁴ Al 12 de junio de 2020 el *Registro Único de Víctimas* (RUV) reporta un número exacto de 9.005.319 de víctimas (fuente: <<https://rni.unidadvictimas.gov.co/RUV>>). De esos más de nueve millones de personas, se estima, de acuerdo con el Centro Nacional de Memoria Histórica, que entre 1958 y 2012, 220.000 murieron por causa del conflicto.

⁵ Coachí G, y Arévalo R. presentan un panorama general de esa crisis: “Debemos recordar que la desinstitucionalización del país llegó a un punto de no retorno, con costos elevados a nivel de la legitimidad y representatividad del Estado, las instituciones y la llamada clase dirigente. El narcotráfico, el paramilitarismo y la guerra misma ensancharon la clase media y también la clase alta, con lo cual modificaron la vida del país. Los cambios en la composición social de las élites han sido profundos y han dado pie para calificativos tan fuertes como el de ‘Estado mafioso’ o ‘gansteril’. Situación que ha obligado al rechazo de parte de la comunidad internacional por la permanente violación de los derechos humanos que este tipo de Estados genera, tolera y/o implementa en términos de terrorismo de Estado” (En: ORTEGA (Ed.), 2016, p. 88).

principalmente, esta inquietud fundamental nace de mi propia experiencia en el aula de clases, como docente de la asignatura de Ética en una universidad colombiana que ofrece programas profesionales y técnicos a estudiantes de todos los estratos sociales. Durante el tiempo que tuve a mi cargo dicha asignatura —la cual era impartida a estudiantes de los primeros semestres de diferentes programas de la universidad— intenté asumir mi labor docente como la posibilidad del encuentro —un buen encuentro, para usar una noción de resonancias spinozianas— con la diferencia, y la discusión argumentada con ese “otro” que piensa distinto. Para ello, me pareció pertinente huir de las discusiones de carácter meramente deontológico y formal, y abordar la Ética situando a mis estudiantes en el propio corazón del contexto social y político al que ellos pertenecían. Así, surgió la idea de hablar de Ética sobre el telón de fondo de la realidad social colombiana, y más concretamente, del conflicto interno armado en Colombia.

Puedo decir que esa experiencia, que duró aproximadamente tres años, se constituyó en el punto de partida de mis intereses investigativos actuales, en la medida en que, generalmente en el transcurso de los primeros días de clase de cada semestre, pude realizar algunas constataciones fundamentales que originaron en mí inquietudes muy profundas. En primer lugar, pude constatar que, en su gran mayoría, los estudiantes tenían una muy vaga idea de la realidad social y política de su propio país. Además, en muchos casos, esa realidad les resultaba indiferente: para un grupo importante de ellos, no se trataba de una cuestión en la que debiera ocuparse el tiempo de la clase. En lo que respecta al conflicto interno armado, muchos de ellos respaldaban lo que podríamos llamar la solución “pragmática” del mismo; esto es, la eliminación del adversario político, en este caso, la guerrilla. Y en esa medida, una perspectiva ética que promoviera el diálogo o la posibilidad de un acuerdo político con esos ciudadanos colombianos alzados en armas resultaba en algunos casos escandalosa, y en otros, exótica y hasta incomprensible, por decir lo menos.

Esto me llevó a preguntarme acerca de la manera en que, en Colombia, se venía configurando la subjetividad política en los discursos educativos, y qué tipo de relaciones establecían los estudiantes con esos imaginarios durante los primeros años de su formación, concretamente, en la educación básica primaria y secundaria⁶. Entendía yo que la escuela no era la

⁶ Con respecto a este punto, y con la intención de ofrecer mayor claridad a un posible lector brasileño de este trabajo, me parece importante mostrar las equivalencias entre los sistemas escolares colombiano y brasileño. Así, de acuerdo con la Tabla de equivalencias de Mercosur, la *Educación Básica Primaria* en Colombia (grados 1° a 5°) correspondería a los años 1° a 5° del llamado *Ensino fundamental* en el Brasil. Por su parte, la *Educación Básica Secundaria* colombiana (grados 6° a 9°) equivaldría a los años 6° a 9° del *Ensino Fundamental* brasileño. Finalmente, la denominada Educación Media en Colombia (grados 10° y 11°), tendría su equivalente en los años 1° Medio y 2° Medio

única responsable de esos procesos de subjetivación, puesto que, evidentemente, junto a ella, otras instituciones y ámbitos del mundo social, juegan un papel igualmente importante en la constitución de la subjetividad política. Pero, en virtud de mi compromiso con la actividad docente y de mi relación directa con el ámbito educativo, me inquietaba fundamentalmente el papel de la escuela en dichos procesos. Es así como empecé a interesarme en entender la forma en que, desde el ámbito educativo, venía abordándose la difícil cuestión de la realidad social y política del país, y en el tipo de imaginarios que, en torno de esa realidad, venían configurándose en los discursos educativos. En otras palabras, comencé a interesarme, principalmente, por el tipo de subjetividad política que estaba siendo configurada a partir de la escuela en relación con el contexto social y político colombiano.

Al preguntarme acerca de la constitución de la subjetividad política que estaba siendo llevada a cabo por la escuela, me interesaba específicamente en una cuestión que encontraba particularmente contradictoria. Se trataba del hecho de que, pese a una cierta persistencia en los discursos de las políticas educativas colombianas en torno de la cuestión de la Formación Ciudadana, y más actualmente, en torno del problema de la paz, los estudiantes que terminaban su formación básica y media, e ingresaban a la universidad, no solo parecían desconocer las complejidades y tensiones del contexto social del cual hacen parte, sino que además —y esto era tal vez lo que llamaba más mi atención— parecían haber naturalizado e incorporado esas mismas lógicas de violencia que, durante tanto tiempo, habían dado sustento a la situación de conflicto social en Colombia. Me refiero a cuestiones tales como, por ejemplo, la naturalización de la idea de la eliminación del adversario político como solución legítima del conflicto interno armado; o la idea de que aquellos que piensan a partir de ideologías políticas diferentes a la ideología hegemónica representada por el Estado, se constituyen en una amenaza para el orden social y para la democracia, y por esa misma razón, su eliminación estaría justificada; o también, la idea de que para construir una comunidad donde impere un orden social pacífico se debe lograr que todos compartan unos mismos valores morales, sociales y políticos, y quienes no los compartan se convierten en enemigos de la comunidad, y pueden, por lo tanto, ser legítimamente excluidos.

De esa manera, veía en la situación escolar un importante germen de lo que, a grande escala, ocurría en la sociedad colombiana. A mi entender, una sociedad que, por no conocer a fondo las

brasileños (Fuente: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/10-anexo-x-tabla-de-equivalencias-mercosur_1.pdf).

causas y dinámicas de su conflicto interno armado, no acaba de comprender de qué manera podría superarlo. Y es que, solo después de más de medio siglo de conflicto interno armado, el pueblo colombiano comenzó a vislumbrar las verdaderas dimensiones de su propia tragedia. Durante mucho tiempo, y aún ahora, un amplio sector de la población colombiana vio en dicho conflicto una simple expresión delincencial o de bandolerismo, y no una manifestación de problemas más profundos en la configuración social y política del país (GMH, 2013). Y esto condujo, no solo a subestimar dichos problemas, sino, además, a pensar la solución a los mismos en términos simplistas que, de acuerdo con el Grupo de Memoria Histórica (GMH), se traducirían, o bien en una pretensión eminentemente totalitaria de exterminio del adversario político, o bien en la creencia ingenua de que era posible acabar con la violencia sin tener que transformar la situación social del país (GMH, 2013). Sin embargo, la larga y compleja historia del conflicto y las evidentes transformaciones de sus diferentes actores dejan sin validez cualquier pretensión de establecer una única causa que reduzca la continuidad de la violencia a la acción de un grupo armado. Es decir que no es posible atribuir la causa del mantenimiento del conflicto armado en Colombia al accionar caprichoso y fortuito de unos grupos guerrilleros, como las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC) o el Ejército de Liberación Nacional (ELN). Más allá de ello, existe toda una serie de factores sociales y políticos que involucran al propio Estado y podría decirse que a la sociedad colombiana en su totalidad.

Es claro, hoy en día, que el conflicto interno armado en Colombia desbordó en su dinámica el simple enfrentamiento entre unos actores armados —guerrilla, paramilitares y ejército—, y ello se hace evidente por el altísimo porcentaje de civiles afectados. Y en esa medida, tal como lo afirma el GMH, desentrañar las lógicas del conflicto implica desentrañar lógicas más amplias que abarcan a importantes sectores de la sociedad: “el control de territorios y el despojo de tierras, el dominio político electoral de una zona, la apropiación de recursos legales o ilegales” (GMH, 2013, p. 15). En torno a tales lógicas, no solo operaron los actores “ilegales” del conflicto, como la guerrilla y el paramilitarismo, sino también miembros de la Fuerza Pública colombiana, muchas veces en apoyo de los grupos paramilitares. Esto debería, por supuesto, resultar particularmente inquietante para el Estado y la sociedad en su conjunto, dado el nivel de legalidad y responsabilidad que se supone, les competería. Sin embargo, de acuerdo con el GMH, la misma sociedad ha sido víctima, pero a la vez, participe en dicha confrontación. Y, en esa medida, “la anuencia, el silencio, el respaldo y la indiferencia deben ser motivo de reflexión colectiva” (GMH, 2013, p. 16).

Ahora bien, actualmente Colombia pasa por un periodo de profundos cambios y tensiones a nivel político y social. Se ha firmado un acuerdo de paz con las FARC, uno de los grupos guerrilleros que tenía presencia en el país. Y, si bien esto no representa una condición suficiente para la superación de un conflicto social que no puede reducirse simplemente a la dejación de armas por parte de uno de los actores del conflicto, podría pensarse que se constituye en un primer paso necesario para emprender el camino de una transformación social profunda y radical⁷. En medio de esta situación, el debate acerca del papel que jugará la educación en la configuración de una cultura de paz y de la superación definitiva del conflicto, comenzó a ser considerado dentro de la agenda política y social del gobierno. Y precisamente por ello, se dio una renovada importancia al tema de la Formación Ciudadana desde la perspectiva, dominante hoy en día, del enfoque por competencias, y se instituyó la implementación, en las instituciones educativas, de una Cátedra para la paz; un nuevo espacio académico que propendería por el desarrollo y fortalecimiento de la tan deseada cultura ciudadana para la paz.

Cabe preguntarse, sin embargo, si nos encontramos efectivamente ante la oportunidad histórica de problematizar y repensar la forma y los fines de la acción educativa en Colombia. O si, por el contrario, se trata simplemente de un afianzamiento del tradicional orden social y político, bajo el ropaje de un discurso que, por invitar a la paz y a la cultura ciudadana, resultaría inevitablemente seductor. En otras palabras, cabe preguntarse si la forma en que se está pensando

⁷ Sin embargo, después de casi tres años y medio de haberse firmado el acuerdo entre el gobierno colombiano y las Farc, la realidad parece mostrarnos que el camino de dicha transformación social estaba lleno de obstáculos que ponen en peligro lo conseguido con dicho Acuerdo. Así, por ejemplo, el 17 de mayo de 2019, el reconocido diario norteamericano *New York Times* publicaba un artículo titulado “Promesas hechas: las fallas que ponen en riesgo el acuerdo de paz en Colombia”, en el que describía dichos obstáculos en los siguientes términos: “Después de que el gobierno de Colombia firmó un acuerdo de paz con las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (Farc) que puso fin a décadas de guerra y agitación, ambas partes dijeron que era el inicio de una nueva era. Pero ya han pasado dos años y medio desde que los combatientes decidieron entregar las armas y muchas de las promesas hechas por el gobierno no se están cumpliendo, lo que parece alejar cada vez más la perspectiva de una paz real y duradera. Esto es lo que ha sucedido hasta ahora:

- Al menos 3000 milicianos han regresado a la lucha armada, un hecho que constituye una gran amenaza para las bases del acuerdo.
- De los millones de colombianos que vivían en territorios controlados por los rebeldes, muchos todavía esperan la llegada de carreteras, escuelas y electricidad. La promesa del gobierno de apoyar al desarrollo rural fue una de las grandes motivaciones para que la guerrilla se desarmara.
- Desde que se firmó el acuerdo de paz, al menos 500 activistas y líderes comunitarios han sido asesinados y más de 210.000 personas han sido desplazadas de sus hogares debido a la violencia. Eso afecta uno de los principales objetivos del acuerdo: brindarles seguridad y estabilidad a los ciudadanos.
- El nuevo presidente de Colombia, Iván Duque, un político conservador que asumió el cargo en agosto, ha expresado su escepticismo sobre los acuerdos y desea cambiar uno de los compromisos que fue fundamental para que los rebeldes decidieran entregar las armas” (THE NEW YORK TIMES, 2019, disponible en: <https://www.nytimes.com/es/2019/05/17/espanol/america-latina/colombia-paz-farc-duque.html>).

la educación y la formación de una subjetividad política para la paz, a partir de las instancias gubernamentales, permitiría problematizar y cuestionar las formas clásicas de pensar la educación y la subjetividad política, con miras a establecer un nuevo orden social superador de la conflictividad y la violencia que han azotado al país históricamente. Y ello, por supuesto, implica entender el papel que la educación colombiana habría jugado frente a la realidad del conflicto interno armado, y el tipo de subjetividad política que las políticas del Estado han configurado en el marco de dicho conflicto, y durante el periodo posterior al acuerdo de paz. Así pues, este trabajo parte de la idea, presentada por Mèlich, de que repensar la acción educativa después de los terribles acontecimientos que nos revelaron el rostro de lo inhumano como consecuencia directa de los ideales de la Modernidad, implicaría replantearse la forma que hasta ahora habría tomado la subjetividad política. A partir de dicha comprensión, considero que pensar una acción educativa superadora de la conflictividad social que ha caracterizado a Colombia durante más de medio siglo de historia, exige problematizar los enunciados tradicionales —valga decir ilustrados— bajo las cuales parece haberse continuado pensando la subjetividad política en el ámbito educativo, aún en medio del conflicto; así como la persistencia de tales enunciados en discursos contemporáneos, en los que parecen coexistir con enunciados que expresan una racionalidad eminentemente neoliberal. Y en esa medida, frente a dicho conflicto y “después” de él⁸, una crítica radical y una problematización profunda del “sujeto de la educación”⁹ en Colombia se presenta como una tarea importante en el campo de la Filosofía de la Educación.

⁸ En muchos casos prefiere hablarse de pos-acuerdo y no tanto de posconflicto, ya que el conflicto colombiano no puede reducirse a la confrontación armada con uno de los grupos guerrilleros. Por lo tanto, la firma de un acuerdo con las FARC no representa el fin de un conflicto social y político mucho más complejo, que involucra a otros actores entre los cuales se encuentra el propio Estado colombiano. La violencia y el conflicto en Colombia tienen raíces muy hondas, tanto económicas, como políticas, históricas y sociales. De manera que una superación del conflicto no se lograría sin afectar dichas raíces.

⁹ Las comillas en esta expresión me permiten señalar un importante matiz conceptual que va más allá de un mero juego del lenguaje y cuyas implicaciones, aunque las desarrollaré con más detenimiento en el capítulo 2 de este trabajo, quisiera comenzar a indicar: En estas primeras páginas he venido hablando hasta ahora de “subjetividad” —acompañada del adjetivo “política”— y no de “sujeto”. Es que, como se mostrará, a partir de la perspectiva de la subjetivación, en el primer caso, asumo que lo que allí resultaría configurado es una realidad dinámica, diversa, temporal, discursiva, inacabada e inconclusa; mientras que, en el segundo caso, hago alusión a una configuración característica de la modernidad que remite a una supuesta realidad esencial, a la idea de un estado final, una suerte de clausura del sentido y de cerramiento de lo allí configurado. En este trabajo se cuestionará precisamente la persistencia de esta segunda perspectiva en el ámbito educativo: y es que, en cierta medida, aunque quizá no de manera exclusiva, parece seguirse pensando la subjetividad política en términos de ese sujeto de la modernidad. En todo caso, la escogencia de uno u otro término —sujeto o subjetividad— a lo largo de este trabajo, obedecerá al tipo de énfasis que, en cada caso, me interesa realizar.

Precisamente, la crítica a la modernidad, y más específicamente a la hegemonía del sujeto moderno, se ha constituido en una tarea de primer orden para el pensamiento filosófico contemporáneo. Ello, en tanto que la filosofía ha diagnosticado que el proyecto ilustrado de la modernidad habría conducido a una objetivación del individuo y a una instrumentalización de la racionalidad, que históricamente desembocaron en las ya conocidas manifestaciones de la barbarie humana características del siglo pasado. Así, según las posturas más radicales de la filosofía contemporánea¹⁰, se hacía necesario no solo cuestionar la idea moderna de sujeto, sino, además, y primordialmente, pensar en otras posibilidades de ser sujeto. Pero las lógicas instauradas a través de los procesos de subjetivación característicos de la modernidad han llegado prácticamente a naturalizarse a través de la historia mediante cada vez más complejas y sutiles prácticas y dispositivos de poder, de forma tal, que la tarea de tan siquiera cuestionar dichas lógicas, supone un desafío de considerable magnitud.

En ese contexto, la educación escolarizada ha jugado un papel de primer orden en la reproducción de las condiciones sociales que permiten las relaciones de poder requeridas para la preservación del sistema económico vigente. En otras palabras, la escuela en tanto dispositivo de la cultura que favorece la inmersión de niños y jóvenes en el ordenamiento social imperante ha permitido a través del tiempo la configuración de un cierto tipo de subjetividad política constituida, precisamente, a partir de los discursos hegemónicos. La noción de ciudadanía que de ello resulta¹¹ pareciera conducir a pensar al sujeto político exclusivamente como sujeto de derechos y deberes, y a reducir su papel en la construcción de la sociedad a un ejercicio meramente procedimental y a una participación que no va más allá de lo formal e institucional. De esa manera, el ejercicio de pensar la ciudadanía desde el paradigma del sujeto moderno pareciera no considerar otras formas

¹⁰ Según Luis Sáez (2001), frente a la crisis de la modernidad, mientras corrientes filosóficas que van de la Escuela de Fráncfort a la nueva filosofía dialógica de Habermas y Apel abogaban por una reilustración capaz de sacar a la modernidad de su agonía, otras corrientes como la Hermenéutica, el Existencialismo y el “Pensamiento de la Diferencia”, aunque con diferentes énfasis, consideraban a la modernidad como la manifestación de un pecado antiguo al que Heidegger habría denominado como “metafísica de la presencia”. Una metafísica que colocaría al sujeto como fundamento de lo real y al mundo a disposición de ese sujeto. En particular el llamado “pensamiento de la Diferencia”, que recibe su impulso del posestructuralismo, va a ocuparse de la deconstrucción de la categoría del sujeto.

¹¹ En su artículo *Del sujeto abstracto al ciudadano: apertura y clausura de la ciudadanía en la modernidad*, Enrique Gallegos (2011) sostiene que, aunque sea posible identificar con cierta claridad la construcción de la ciudadanía en cierto pensamiento político de la antigüedad griega, al hacerse una revisión del sujeto político en la filosofía política de la modernidad se puede identificar un importante grupo de pensadores que habrían tendido a ocultar o rechazar dicha categoría —la de ciudadano—. Ello habría conducido a su reducción a nociones marginales y negativas —*súbdito* en Hobbes, *rebaño* en Nietzsche, *masa* en Ortega y Gasset, entre otros— o a su neutralización política —a través, por ejemplo, de la *voluntad general* en Rousseau, o la idea de *nivelación* en Tocqueville.

de subjetividad política, a partir de las cuales se logre asumir la complejidad, diversidad y heterogeneidad de las subjetividades que se configuran en la vida contemporánea. Es de suponerse que esta dificultad se acentúa en un país como Colombia en el que las formas de subjetivación y de configuración de la ciudadanía se encuentran atravesadas por las condiciones particulares de su historia de violencia y su conflicto interno armado.

Ahora bien, en los últimos años se ha venido debatiendo si es posible poner fin a la violencia —principalmente de origen guerrillero— en nuestro país, y si puede llegar a hablarse de un postconflicto que devuelva la legitimidad y legalidad de las armas al Estado colombiano, así como la credibilidad en sus instituciones. Y, por supuesto, las instituciones educativas no han sido ajenas a esos embates nacionales y, con motivo del acuerdo firmado con la guerrilla de las Farc, se han visto involucradas en tanto instituciones formadoras de la ciudadanía, para responder a una pregunta muy concreta: ¿qué le podría aportar a un colombiano cualquiera lo que aprende en una institución de educación sobre ser ciudadano, que lo habilite para participar en el debate en torno al conflicto y los acuerdos de paz? En todo caso, resulta difícil pensar que pueda ponerse fin al conflicto tan solo mediante la firma de un acuerdo entre las partes, mientras no se problematizan aquellos imaginarios que orientan el ejercicio ciudadano de los sujetos políticos, y que, por cierto, provienen en gran medida —si bien, no exclusivamente— de la formación escolar. Imaginarios que, como mostraré en este trabajo, estarían atravesados por una cierta racionalidad de la violencia que, por no visibilizarse y problematizarse, llega a naturalizarse y a establecerse como presupuesto de la subjetividad política configurada por los discursos que atañen a las políticas educativas de la Formación Ciudadana y la Educación para la Paz. Me atrevería a decir incluso que, la pregunta por las causas del conflicto y su larga duración debería implicar también la pregunta por la forma en que se está educando a los colombianos y por el tipo de subjetividad política que se está configurando en los discursos educativos. Y, en esa medida, resulta de gran importancia que la reflexión académica sobre la educación problematice el tipo de subjetividad hacia el que tradicionalmente ha apuntado el ejercicio educativo en Colombia; particularmente, el ejercicio de la Formación Ciudadana y la Educación para Paz. Así, con la intención de contribuir a esa problematización, me pregunto en esta propuesta de investigación si seguir pensando el sujeto de la educación bajo los clásicos paradigmas de la modernidad —en un entorno contemporáneo

eminentemente neoliberal—, lejos de conducir a la superación del conflicto interno colombiano, no contribuiría más bien a afianzar esa misma racionalidad¹² que, tal vez, le ha dado sustento.

En esa medida, el presente trabajo de investigación examina las formas en que, en la contemporaneidad, se estaría configurando la subjetividad política en los discursos de las políticas educativas relacionadas con la Formación Ciudadana (en adelante FC) y la Educación para la Paz (en adelante EpP) en Colombia. Para ello, entiendo lo que hasta aquí he llamado subjetividad política como la configuración discursiva de un modo de asumir y de comprender la realidad política del contexto histórico y social al que se pertenece, y que, en mi opinión, implicaría el tipo de relaciones que se establecen con los otros, en particular, y con la comunidad política, en general. En esa medida, caracterizo esa subjetividad política inmersa en un contexto de conflicto interno armado, a partir de tres ejes conceptuales que, como se verá a lo largo de este trabajo, estarían asociados a ciertas formas contemporáneas de problematización filosófica de la perspectiva moderna de la subjetividad política: el primero de ellos, sería el referente a la relación entre subjetividad política y alteridad; el segundo eje conceptual, sería el concerniente a la relación entre subjetividad política y comunidad; y, finalmente, un tercer eje asociado a la relación entre subjetividad política y paz. Asociadas a esos tres ejes conceptuales, identifico tres grandes tensiones discursivas que expresarían, cada una de ellas, un peligro de continuidad y profundización de esa racionalidad de la violencia que, en este trabajo, aparecería como elemento constitutivo de la subjetividad política.

Para llevar a cabo dicha tarea, este texto se ha dividido en cuatro capítulos. El primer capítulo titulado *Sobre el “método” y la “teoría” en esta investigación*, busca hacer las veces de

¹² Me parece que existiría, efectivamente, una racionalidad a partir de la cual las complejas dinámicas de un conflicto interno armado como el colombiano entran en funcionamiento y se sostienen a través del tiempo. A propósito de la idea de racionalidad, recuérdese aquí que, frente a aquellas posiciones filosóficas que abordaban la historia de la razón a partir de la oposición entre racionalidad e irracionalidad o en los términos de un proceso de racionalización (FOUCAULT, 2001), Foucault va a proponer un análisis de las diferentes formas de racionalidad que organizan el orden de las prácticas. Es que, para Foucault no habría prácticas sin un determinado régimen de racionalidad (FOUCAULT, 1982). Pero ello no implicaría juzgar las prácticas con el rasero de una racionalidad que nos permitiría apreciarlas como formas más o menos perfectas de racionalidad. De lo que se trataría es de entender cómo las formas de racionalización se inscriben en las prácticas, y qué papel desempeñan en ellas. Así, pues, la racionalidad tiene, para Foucault, ante todo, un sentido instrumental que remite a los modos de organizar los medios para alcanzar un fin (FOUCAULT, 2001). En ese sentido, puede ser aplicable aquí, para referirnos a una racionalidad de la violencia, la comprensión habermasiana de la historia foucaultiana de la racionalidad como una historia de los límites por los cuales la cultura rechaza lo diferente: el loco, el criminal, etc. (Cfr. ARPINI, 2014). Es que, como se verá a lo largo de este trabajo, la historia de esa racionalidad de la violencia propuesta aquí podría leerse como una historia de las “patologías” de las racionalidades moderna y contemporánea, a través de las cuales se rechazaría a las figuras que históricamente encarnan la alteridad radical. Y esto, como se verá, tendría unas importantes implicaciones a la hora de abordar las configuraciones discursivas en torno a la idea de comunidad política en un contexto social de conflicto interno armado.

“capítulo metodológico” de este trabajo de investigación. Así, en su primera sección, *La ontología crítica del presente como enfoque metodológico*, aborda las implicaciones de usar los términos “método” y “teoría” en una investigación llevada a cabo a partir de una perspectiva foucaultiana, y habla del enfoque metodológico empleado en este trabajo. En la segunda sección, *El abordaje de la subjetividad y la cuestión del archivo*, se brinda una descripción del proceso a través del cual se llevó a cabo la delimitación del objeto estudiado —la subjetividad política— y de la selección de los documentos que configuran el material de análisis. Y en la última sección de este capítulo —*El camino recorrido y los registros de esta investigación*— se describe el recorrido metodológico y se presentan los diferentes registros de la reflexión filosófica que configuraron dicho recorrido.

El segundo capítulo, *El sujeto de la Educación y el problema de la alteridad*, ofrece al lector un contexto teórico y un ejercicio genealógico, sobre lo que está en juego cuando se habla del problema de la subjetividad en el campo de la educación -y más concretamente, en el campo de la FC-, y analiza la tensión que al interior de dicho problema se presenta, en relación con la cuestión de la alteridad. Así, en la primera sección de este capítulo, *Las figuras de la subjetividad*, se hace un breve recorrido histórico por las diferentes formas en que el sujeto ha sido enunciado y pensado en el campo de la filosofía y las ciencias sociales. En la segunda sección del mismo capítulo, *El sujeto del discurso educativo*, el énfasis es colocado en la forma en que, en los discursos de la educación, se ha asumido el ideal iluminista del sujeto y las tensiones y contradicciones que esto supone dentro de la labor educativa en la contemporaneidad. Y, finalmente, en la tercera sección, titulada *Del sujeto autónomo al sujeto individualista: las violencias contra la alteridad*, se analiza la primera tensión discursiva encontrada en este trabajo de investigación, correspondiente a la manera en que, desde las figuras moderna y contemporánea de la subjetividad, se aborda la problemática de la alteridad en los discursos de las políticas educativas asociadas a la FC en Colombia, así como la racionalidad de la violencia resultante de dicha tensión.

En el tercer capítulo, titulado *El dispositivo de la Formación Ciudadana y el problema de la comunidad*, se problematiza la cuestión de la FC en tanto dispositivo de gobierno asociado a una difícil coexistencia de enunciados asociados a una ciudadanía nacional y una ciudadanía global, y la tensión que de ello se deriva. Para ello, se explica, en la primera sección —*La invención del otro y la imposible comunidad*—, el papel que la FC habría desempeñado en los proyectos de configuración de los Estados nacionales, partiendo, justamente, del presupuesto incommovible del sujeto moderno, y se presentan algunas complejidades relativas a la relación que, a partir de la

cuestión de la ciudadanía, se establece con los imaginarios de alteridad y comunidad política. En la segunda sección —*La “ciudadanización” de la subjetividad política*—, se lleva a cabo una breve genealogía de la configuración del dispositivo de la FC en Colombia. La última sección de este capítulo, *Del ciudadano obediente al ciudadano competente: las violencias de la comunidad*, analiza la segunda tensión discursiva encontrada en este trabajo, que tiene que ver con la forma en que los proyectos de ciudadanía moderno y contemporáneo abordan el problema de la comunidad política, y la racionalidad de la violencia que de ello se deriva.

Finalmente, en el cuarto capítulo de esta propuesta investigativa, titulado *Educando ciudadanos para la paz*, se presentan los presupuestos teóricos de los imaginarios de paz en el campo de la Educación, y se analiza la tensión que se daría entre dos concepciones diferentes de paz en los discursos de las políticas educativas que orientan la implementación de la Cátedra de la Paz en Colombia, con sus correspondientes consecuencias para la configuración discursiva de la subjetividad política. Así pues, en la primera sección de este capítulo, *¿Enseñar la paz?*, se hace una descripción del contexto mundial en el que hacen su aparición los discursos contemporáneos sobre la paz y se exponen algunas discusiones teóricas en torno a las nociones de paz y violencia. Luego, en la siguiente sección, *La Educación para la Paz en Colombia*, se explica, a través de un ejercicio genealógico, cómo el problema de la paz es introducido en los discursos educativos colombianos, particularmente, en las políticas públicas relacionadas con la FC. Por último, en la sección *Del mediador de conflictos al pensador crítico: las violencias en tiempos de paz*, se aborda el análisis de la tercera tensión discursiva presentada en este trabajo, y que tiene que ver con la coexistencia de los discursos de la paz negativa y la paz positiva, y sus consecuencias para la comprensión de la tarea de educar para la paz, y para la configuración de una subjetividad política para la paz.

1 SOBRE EL “MÉTODO” Y LA “TEORÍA” EN ESTA INVESTIGACIÓN

Aquellas acostumbradas secciones tituladas “material y métodos” no caben en una perspectiva como la de Foucault. Eso no significa, claro está, que anticipadamente no haya claridad sobre qué hacer y cómo conducir la investigación. Ni significa que, previamente, no hayan sido seguidas algunas reglas o que no se hayan establecido algunos protocolos. Pero tales reglas y eventuales protocolos no son centrales ni estrictos. No hay como, anticipadamente, domar y establecer la metodología. Método y teoría no son un a priori para la investigación.

(VEIGA-NETO; LOPES, 2010, p. 44; traducción mía)¹³

¿Tiene sentido comenzar una Tesis en el campo de los Estudios Foucaultianos escribiendo un capítulo que pretende explicar cuáles son el método y la teoría que se han empleado? Antes de intentar dar una respuesta a esta pregunta, que podría parecer poco adecuada para dar inicio a una Tesis doctoral, me permitiré traer unas breves consideraciones preliminares de los profesores Alfredo Veiga-Neto y Maura Corcini López (2010). Para ellos resulta claro que no es de cualquier forma que se llega a los “objetos” que investigamos. Saber (o no saber) que existe siempre un método y qué método sea ese, carecería, en última instancia, de importancia. La cuestión es que, si dicho método ya fue pensado y construido por otros, estará siempre allí para ser usado en nuestras pesquisas; y si, por el contrario, tal método aún no existe, tendremos nosotros mismos que inventarlo. En todo caso, y para no dejar lugar a ambigüedades, “siempre existirá un camino” (Veiga-Neto; Lopes, 2010, p. 34).

En este capítulo inicial describo la forma en que construí y transité ese camino. Más allá de si se trata de la forma acostumbrada o recomendable de presentar un trabajo al mundo académico, lo consideré una tarea ineludible. Ello, en la medida en que emprender un camino investigativo en la compañía de Foucault implica siempre unas consideraciones iniciales sobre el carácter de ese pensamiento que, en muchos casos, choca de frente con la tradición y las “buenas costumbres” de la academia. A ello se debe la pregunta inicial de este capítulo, a partir de la cual desarrollo, a continuación, las reflexiones en torno al enfoque metodológico y el tipo de teorizaciones que permitieron andar este camino.

¹³ En adelante, todas las citas traducidas del portugués serán traducciones mías.

1.1 LA ONTOLOGÍA CRÍTICA DEL PRESENTE COMO ENFOQUE METODOLÓGICO

Esta es una Tesis de inspiración foucaultiana. Ello no quiere decir que pretenda, partiendo de la obra del filósofo francés, proponer una teoría educativa genérica acerca de la FC o de la EpP, o intentar descubrir, a partir de las herramientas conceptuales que Foucault nos legó, lo que habría sido dicho por el autor a propósito de tales temas. En el primer caso, estaría incurriendo en un olvido injustificable: el olvido del carácter localizado e histórico de las indagaciones del autor. En el segundo caso, me estaría abocando a la búsqueda de una fidelidad que el mismo Foucault autoriza, y casi exige, dejar de lado, y frente a la cual Alfredo Veiga-Neto y Tatiana Rech (2014) nos recomiendan usar el oxímoron “fidelidad infiel”, para recordarnos que no tiene ningún sentido intentar seguir a Foucault “incondicionalmente, anclarse en él y congelarse en su compañía” (2014, p. 72). Cabe recordar que el propio Foucault hubiese querido que sus libros fuesen como “bisturries, bombas molotov o minas, y que se carbonizaran después de su uso igual que fuegos artificiales” (FOUCAULT, 2010, p. 725).

Cuando digo que se trata de un trabajo investigativo de inspiración foucaultiana, me refiero a que uso las teorizaciones de Foucault, me apoyo en su perspectiva filosófica, para pensar por mi propia cuenta, y siempre en diálogo con otros autores, acerca de un tema que me interesa. En esa medida, siguiendo de nuevo las recomendaciones de Veiga-Neto y Rech, intento ejercitar, espero que de manera acertada, una cierta fidelidad negativa que los autores describen como aquel gesto típicamente nietzscheano que implicaría ir al encuentro de Foucault, para intentar, en la medida de lo posible, superarlo y dejarlo atrás: “tal fidelidad negativa no implica negación, sino una tensión resultante de la necesidad de constantes actualizaciones” (2014, p. 73). Además, “la infidelidad infiel deriva del entendimiento radical de la contingencia y del hecho de que cada autor piensa y escribe inmerso en su tiempo” (2014, p. 73). De manera pues que el uso que hago de Foucault en esta Tesis reconoce que el filósofo pensó para su tiempo y que es necesario actualizar ese pensamiento y hacerlo funcionar de otras maneras y para otros fines. En este caso particular, uso a Foucault para pensar un problema muy localizado y muy actual: el de la subjetividad política configurada por los discursos de las políticas educativas relacionadas con la FC y la EpP en Colombia, en las dos últimas décadas.

Soy consciente también de que, al plantear la cuestión del “uso” de Foucault en el campo de la Educación se presentan, al menos, dos interrogantes: la primera sobre el tipo de uso que estoy haciendo de ese pensamiento, y la segunda, sobre la pertinencia de ese uso. En cuanto al tipo de

uso, cabe recordar aquí que, de acuerdo con Veiga-Neto y Gallo (2007), se acostumbra decir —a riesgo de simplificar un poco las cosas— que los usos que se puede hacer del pensamiento foucaultiano para la Educación son de dos tipos:

Tanto se puede traer para nuestras investigaciones y prácticas educativas los conceptos que el filósofo construyó —a su modo y para dar cuenta de sus investigaciones—, tales como poder, disciplina, gubernamentalidad, discurso, dispositivo, cuanto se puede asumir la perspectiva foucaultiana como un “fondo” sobre o cual pensamos nuestras investigaciones y desarrollamos nuestras prácticas educativas (VEIGA-NETO; GALLO, 2007, p. 21).

En el primer caso, según los autores, puede hablarse de una aplicación de la analítica foucaultiana a temas educativos, que consiste en tomar algunos conceptos desarrollados por Foucault como herramientas para nuestro propio trabajo investigativo. Y en el segundo caso, se trataría de “repensar” la educación a partir de una perspectiva distinta de la hegemónica. Al respecto, puedo decir que llevo a cabo los dos tipos de uso, aunque me intereso mucho más en el segundo tipo. Esto es, asumo la perspectiva foucaultiana como ese fondo sobre el cual me interesa pensar el problema propuesto en esta Tesis. En cuanto al uso del primer tipo, he de decir que efectivamente utilizo ciertas herramientas conceptuales de Foucault para problematizar algunos aspectos abordados en este trabajo; pero dichas herramientas no se constituyen en el eje teórico central del mismo, y son, además, complementadas con herramientas conceptuales de otros autores provenientes también del campo de la filosofía.

En cuanto a la pertinencia del uso que hago de Foucault, me parece importante destacar dos aspectos fundamentales que manifestarían dicha pertinencia en este trabajo: el primero de ellos tiene que ver con el respeto a un cierto talante del pensamiento foucaultiano, a una cierta actitud del filósofo presente en toda su obra. En efecto, para Veiga-Neto y Rech (2014), la pertinencia en los usos de Foucault estaría ligada a “la necesidad de preservar en nosotros, y en los otros, el respeto al autor y a su obra” (p. 75). Y con el fin de preservar ese respeto, los autores sugieren que se tengan en cuenta algunos rasgos relevantes del pensamiento foucaultiano, tales como la desconfianza en las metanarrativas, el carácter problematizador de ese pensamiento, y el ejercicio de la sospecha, entre otros. El segundo aspecto que hablaría de la pertinencia del uso de Foucault para este trabajo de investigación sería más de orden epistemológico y tiene que ver con la centralidad del “sujeto” —categoría fundamental de este trabajo— en las investigaciones foucaultianas.

Vamos brevemente con el primer aspecto: el respeto al talante del pensamiento de Foucault. Se trata, como ya lo mencioné, de un pensamiento que desconfía de las metanarrativas, que problematiza y que sospecha de aquello que tradicionalmente se tiene como verdad incontrovertible. Y es que, tal como lo plantea Veiga-Neto, para el filósofo francés no se trata de encontrar la verdad más verdadera de los acontecimientos, sino de hacer una “crítica desanclada de cualquier entidad subjetiva *a priori*— llámese Espíritu, Dios, Razón, Uno, Idea, Consciencia etc.” (1997, p. 78). En efecto, este trabajo se presenta en su título como “una mirada crítica” del problema que pretende estudiar, que es la metanarrativa de la subjetividad política configurada por las políticas educativas de la FC y la EpP en Colombia. Pero no se trata de una mirada crítica que toma como punto de partida una cierta idea verdadera de la subjetividad a partir de la cual se podría uno posicionar en contra o a favor, o establecer juicios que vendrían a desempeñar la función de verdad última sobre el sujeto de la Educación. En esa medida, no parto del “sujeto de las competencias ciudadanas” o del “ciudadano competente para la paz” como entidades subjetivas *a priori* a partir de las cuales se podría construir un pensamiento sobre lo que debería ser la FC o la EpP en Colombia. Lo que pretendo es lanzar una mirada de sospecha sobre dichas entidades subjetivas, e indagar por sus condiciones de posibilidad, y sobre las condiciones de su propia racionalidad.

Paso entonces a comentar el segundo aspecto de esa pertinencia: la cuestión del sujeto. Y aquí es necesario dejar en claro que esta es una Tesis de Educación que aborda, en una perspectiva filosófica, el problema de la subjetividad. En esa medida me parece que la perspectiva foucaultiana como punto de partida para abordar tal asunto, resulta, más que pertinente, ineludible. Y es que, según Veiga-Neto y Gallo (2007), si existe una forma de hacer hablar a Foucault sobre Educación¹⁴, o de vincular al filósofo francés con el tema educativo, es justamente a partir de la cuestión del sujeto. Así pues, según los autores, “de una manera resumida, podemos decir que la articulación de todo el pensamiento de Foucault con la educación puede ser hecha tomando el sujeto como una bisagra, esto es, como el elemento que, por excelencia, es capaz de hacer la conexión entre ambos” (2007, p. 20). Efectivamente, el sujeto sería a la vez el tema general de la

¹⁴ Ciertamente, como lo explican Veiga-Neto y Gallo (2007), pese a la gran variedad de campos de trabajo que fueron abordados por Foucault, la educación no fue una de las áreas a las que dedicó su reflexión filosófica. Como mucho, podría decirse que la abordó de una manera un tanto marginal y transversal. Inclusive, afirman los autores, “puede decirse sin exagerar, que en toda la producción foucaultiana jamás se va a encontrar ninguna recomendación sobre cómo debe funcionar la educación, o sobre cómo debe ser conducida la investigación y la práctica pedagógicas” (2007, p. 19).

investigación foucaultiana, y el elemento central de cualquier pedagogía, el objetivo de cualquier teorización o práctica educativa. Pero, tal como lo advierten los mencionados autores, mientras para la inmensa mayoría de corrientes pedagógicas el sujeto es entendido como un *a priori* de orden metafísico, una entidad pre-existente que debe ser educada, Foucault lo considera una invención moderna, con un origen localizado y susceptible de problematización.

En esa medida, me interesa desmarcarme de entrada del abordaje moderno de la subjetividad, asumido de forma casi generalizada, tal como lo plantean Veiga-Neto y Gallo, en el campo de la Educación. Pero, además, me desmarco de cualquier intento neoilustrado de reivindicar al sujeto y sus posibilidades de emancipación a través de la razón. Esto quiere decir que tomo distancia también de la Teoría Crítica y sus derivaciones en el campo educativo. Por lo tanto, me aparto también de las pedagogías críticas y su intento de actualizar el discurso de la emancipación del sujeto a través de la educación. Y es que, como lo afirma la profesora Marisa Vorraber Costa, pareciera, en muchos casos, que investigadores que habrían superado algunas de las barreras epistemológicas impuestas por los cánones de la ciencia moderna, y que además cuestionan aquellos esquemas de pensamiento que, de alguna manera, contribuyen a producir saberes dogmáticos que mitifican la propia racionalidad,

esos mismos —afirma la autora— vienen corriendo el riesgo de quedar acorralados en otro campo minado que es el de la afirmación de la posibilidad de un saber emancipatorio, desideologizado, mediador de todos los discursos, verdad verdadera, y, esta sí, soporte o base para proyectos preocupados con solidaridad y con justicia social (COSTA, 2002, p. 15).

Ese riesgo mencionado por Costa me parece muy recurrente en los textos y trabajos de investigación que abordan temas asociados a la problemática de la que me ocupo aquí. Y es que es ese precisamente el tipo de discurso que problematizo en este trabajo investigativo, en la medida en que parece presentarse como una verdad incontrovertible y naturalizada en las políticas educativas colombianas. Me parece que mucha de la literatura sobre FC y EpP abunda en esos discursos y parece no estar interesada en problematizar el lugar común de la emancipación del sujeto —que, como se verá, toma invariablemente la forma del ciudadano— a través de un adecuado proceso educativo y de formación —que, en la contemporaneidad, toma el matiz imperativo de una formación por competencias asociadas al mundo laboral y del mercado—. Por mi parte, creo yo, que recurrir a Foucault para defender tales posturas significaría incurrir en un uso impertinente del filósofo, dado el lugar que este ocupa en el pensamiento contemporáneo.

Ahora bien, debía dedicar algunas páginas a explicar mi aseveración inicial: “esta es una Tesis de inspiración foucaultiana”, para pasar a mostrar cuáles son las consecuencias de dicha

afirmación en lo que respecta a la cuestión central de este primer apartado, esto es, la cuestión del “método” y la “teoría”. Al respecto, cabe recordar que para Veiga-Neto y Lopes no tiene ningún sentido esperar que un proyecto de investigación, en el ámbito de los estudios foucaultianos presente aquellas tradicionales explicaciones —detalladas y estructuradas— acerca de la metodología. Para los autores, “aquellas acostumbradas secciones intituladas ‘Material y Métodos’ no caben en una perspectiva como la de Foucault” (VEIGA-NETO; LOPES, 2010, p. 44). Y ello, de nuevo, tiene que ver con el talante del pensamiento del filósofo y con su perspectiva epistemológica: “fue porque descartó la noción de sujeto fundante, núcleo y origen del cogito, que Foucault tuvo necesariamente que descartar el concepto cartesiano de método” (VEIGA-NETO; LOPES, 2010, p. 40). Es que Foucault, como lo mencionan los autores, se aparta de la tradición moderna, y de sus unitarismos epistemológico —el entendimiento de que existe una perspectiva privilegiada a partir de la cual se puede comprender lo que es realmente el mundo— y metodológico —la creencia en que existe un “método de todos los métodos”—.

Esos unitarismos epistemológico y metodológico procedían, justamente, de la creencia moderna dominante en una supuesta “verdad verdadera”. Pero, tal como lo señala Costa (2002) en la introducción a su libro *Caminhos investigativos: Novos olhares na pesquisa em educação*, “lo que estamos inclinados/as a reconocer hoy, y para eso ha sido crucial la crítica antifundacionalista emprendida por las reflexiones posmodernas, es que no existe la tal verdad verdadera; ella es sueño, pura ficción” (p. 15). Al respecto, Costa reconoce la importante contribución de los análisis foucaultianos, y afirma que una de las consecuencias importantes de dicha contribución es que no importa ya el método que utilizamos para llegar al conocimiento, sino la forma de interrogar al interior de una u otra manera de concebir las relaciones entre el saber y el poder. Y es que, tal como nos lo recuerda Costa, para Foucault esa llegada al conocimiento no se trata más de establecer lo verdadero o lo falso, sino, fundamentalmente, de una política de la verdad. A partir de dicha política, considera Costa, que “es necesario criticar el juego de reproducción de modelos tan bien instaurado por la arquitectura epistemológica del Iluminismo, que instituyó la vigilancia en todos los campos, haciéndonos súbditos de sus dictámenes tanto temáticos como metodológicos” (2002, p. 18).

Así, pues, frente a esa necesidad de cuestionar tales dictámenes temáticos y metodológicos, que se derivaría de asumir una perspectiva como la de Foucault, ¿cabe hablar entonces de una teoría y un método estrictamente foucaultianos? Veiga-Neto y Lopes, al hablar del

posible o imposible uso de tales expresiones, nos ofrecen una respuesta que, en primera instancia, puede parecer un tanto paradójica: Esas expresiones —“teorías foucaultianas” y “métodos foucaultianos”— pueden tener sentido o no, dependiendo de dónde se comienza a hablar de ellas. Es decir, ellas pueden ser correctas o equivocadas “dependiendo siempre de lo que se entiende por método y por teoría, esto es, dependiendo siempre por dónde se comienza y cómo se comienza a hablar de método y teoría” (VEIGA-NETO; LOPES, 2010, p. 36). Dicho en otras palabras, si usamos las palabras método y teoría en un sentido estricto —vinculado a la modernidad ilustrada—, llegaremos a la conclusión (correcta) de que no hay métodos ni teorías foucaultianas. Y, sin embargo, si usamos las mismas palabras en un sentido más amplio, más contemporáneo —alejado de la tradición moderna— llegaremos a la conclusión (también correcta) de que, efectivamente, puede hablarse de métodos y teorías foucaultianas.

Para comprender mejor esta idea, Veiga-Neto y Lopes nos invitan a tener presente la importancia que tuvo para la “desuniversalización” del método y la teoría, el principio kuhniiano de la inseparabilidad entre método y teoría, en la medida en que, tanto el uno como la otra están siempre referidos a un campo de saberes o circunscritos a algún paradigma. De manera que parece más importante y más interesante examinar cómo funciona, aquí o allá, un determinado método o una determinada teoría, y cómo se articulan entre sí, que buscar las supuestas verdades sobre los mismos. Y, por su parte, tal desplazamiento habría posibilitado también la separación entre el concepto de teoría y el concepto de teorización. El primero, de acuerdo con Veiga-Neto y Lopes, estaría referido a “un constructo compuesto por un conjunto de leyes y principios racionales, jerárquica y sólidamente sistematizados, de carácter conclusivo, aplicado a una determinada área” (2010, p. 37). Mientras que el segundo, más adecuado al tipo de “actividad” llevada a cabo por Foucault, tendría que ver con “una acción de reflexión sistemática, siempre abierta/inconclusa y contingente, sobre de terminadas prácticas, experiencias, acontecimientos o sobre aquello que se considera como la realidad del mundo” (2010, p. 37). Así, pues, la recomendación de Veiga-Neto y Rech: “al utilizar al filósofo para pensar, escoja la palabra teorización en vez de teoría” (2014, p. 78).

Me parece que Delueze apunta en esa misma dirección cuando se refiere a la teoría como una caja de herramientas que nada tiene que ver con el significante (FOUCAULT, 1979). Se trata de una dirección que, como bellamente lo dice la profesora Costa al referirse al objetivo de su libro, “contribuye a crear salidas, grietas, desvíos para escapar de las rejas totalizantes y

homogeneizadoras de las grandes metanarrativas y buscar posibilidades para la singularización” (COSTA, 2002, p. 19). En esta dirección transitarían aquellos que, según Costa, están dispuestos a inventar su propio camino, y no aquellos que creen que existe un camino correcto y que, al encontrarlo, todo lo resuelven como por arte de magia. Pero ese camino correcto, al igual que la verdad *verdadera*, parece no ser más que sueño y pura ficción. Y es que, de acuerdo con Costa, a partir de la experiencia de quienes concluyen sus tesis e investigaciones, parece llegarse a una conclusión inevitable: no hay prescripción posible. Y en esa medida, “siempre que se produce un nuevo conocimiento también se inventa un nuevo y peculiar camino. Cuando vemos para atrás es que nos damos cuenta de eso” (COSTA, 2002, p. 19).

De manera pues que, tal como lo sostienen Veiga-Neto y Lopes, en la senda seguida por Foucault, alejada de las posturas epistemológicas de la tradición moderna, la idea de un “método inmutable, sistemático y universalmente aplicable” resulta ineludiblemente problematizada. Y por ello, puede decirse que para el filósofo francés el método ya no es “el camino seguro como querían Descartes y Ramus, porque ya nada más es seguro, previsible: ni los puntos de partida, ni el recorrido, ni los puntos de llegada” (VEIGA-NETO; LOPES, 2010, p. 39). En esa medida, no existe ya un suelo-base por donde caminar, sino que, ese mismo suelo es el que resulta creado durante el acto mismo de caminar. Bajo ese entendimiento, puede decirse entonces que Foucault rompe con el sentido canónico moderno de método. Y por esa razón, en gran medida para evitar las exigencias impuestas por los rigores conceptuales de la tradición moderna, el filósofo francés evita hablar de método, y prefiere, por ejemplo, referirse a la genealogía como una “actividad”, “una manera de entender”, “un modo de ver las cosas” (VEIGA-NETO; LOPES, 2010, p. 40).

Pero, además, el mismo Foucault llega a definir su pensamiento como una “ontología del yo y del presente”, es decir, una investigación de la “realidad” actual a través de un análisis de la historia. Se trata de una ontología, pero también una crítica del presente, una “ontología crítica de la actualidad”. En ese sentido, ese “modo de ver las cosas” foucaultiano puede ser denominado como una “ontología del presente” (FOUCAULT, 1984), es decir, un análisis crítico de lo que se es en la actualidad. Y esa ontología¹⁵ pretende mostrar las condiciones de emergencia de lo que se

¹⁵ Pero la ontología foucaultiana se encuentra, por así decirlo, en las antípodas de lo que tradicionalmente se entiende por ontología, es decir, de esa noción que se comprende como la ciencia del ser en general, y que investigaría el fundamento de todo lo que es, la unidad primera, y el origen de la pluralidad de seres existentes. Por el contrario, Foucault, siguiendo una línea de pensamiento inaugurada por Nietzsche, daría un paso hacia afuera de lo que

ha llegado a ser, justamente para que quede al descubierto la posibilidad de rebasarlas. Para Foucault, hacer “ontología del presente” no es buscar algo ya dado. Se debe desistir de encontrar el origen como lugar de la verdad o punto absolutamente anterior a todo conocimiento positivo. De lo que se trata, más bien, es de describir e interpretar los distintos acontecimientos, voluntades e intereses que han llevado al presente a ser vivido y experimentado de la forma en que habitualmente se hace (FOUCAULT, 1984). En ese sentido, plantearse la tarea de la “ontología crítica de la actualidad” equivale, de una u otra forma, a afirmar que toda metafísica, todo enunciado con pretensión de verdad absoluta, no sería más que la asunción de una interpretación, entre muchas posibles, como la única y verdadera. Poner en evidencia que aquello que se ha presentado como verdades absolutas, como reglas divinas, como interpretaciones únicas, como fin de la historia, no ha sido más que la violencia ejercida sobre el pensamiento para imponer una interpretación sobre las demás. La ontología foucaultiana del presente permite así descubrir la verdad como construcción y a la vez entender, que una nueva voluntad produce nuevas verdades.

Pero ¿cómo opera ese “modo foucaultiano de ver las cosas”? ¿Cómo procede el investigador que opta por la perspectiva de la ontología crítica del presente? Pues bien, también conocida como investigación arqueo-genealógica (BUITRAGO-CARVAJAL, 2015), la ontología crítica del presente se caracterizaría, fundamentalmente, por no partir de presupuestos teóricos previos sobre un objeto de estudio. Ella hace historia del discurso —verbal o no verbal— para identificar aquellos enunciados que, agrupados en torno a un tema particular, llegarían a configurar una verdad. Y ello implica abocarse a una búsqueda minuciosa en el amplio universo de lo dicho con el fin de entender de qué manera surgió una cierta racionalidad y mediante qué relaciones de saber/poder habría llegado a naturalizarse. Pero, de acuerdo con Buitrago-Carvajal, “al trabajar con tal dispersión, resulta imposible sujetarse a una fórmula específica; por eso, en vez de usar un método o fórmula, se adopta el enfoque: un aparato de fundamentos conceptuales abiertos que permiten explorar un tema de manera flexible” (2015, pp. 171-172).

Me parece pertinente adoptar, en este trabajo, la noción de “enfoque” para englobar esas otras posibilidades de nominación de una actividad investigativa de inspiración foucaultiana:

tradicionalmente se ha entendido por verdad y esta toma de posición le permitiría resignificar las nociones clásicas utilizadas por la metafísica. Así, como fiel representante de lo que podría considerarse un pensamiento posmetafísico, para Michel Foucault la realidad no estaría atravesada por el principio de identidad, y en esa medida, no sería posible encontrar, por medio de una cierta operación del intelecto, por detrás de aquello que estaría en constante devenir, una esencia que permaneciera idéntica consigo misma, y en la cual se hallaría, como fin último, como destino supremo y realización plena, la norma a partir de la cual todo podría juzgarse.

“método en sentido amplio”, “actividad”, “modo de ver las cosas”. En este punto es claro que, al valernos de Foucault para nuestras investigaciones, no tiene sentido recurrir a la obra del autor en busca de una fórmula que nos permita establecer un punto de partida, un recorrido y un punto de llegada infalibles en el proceso investigativo: “con el enfoque no se elabora una verdad, no se da cuenta definitiva sobre un fenómeno; tampoco es un purismo metodológico, pues se encuentra abierto a las modificaciones que el investigador considere pertinente incluir” ((BUITRAGO-CARVAJAL, 2015, p. 172). Se trata, más bien, de una caja de herramientas —como el mismo Foucault gustaba de llamar al conjunto de instrumentos conceptuales creados por él para llevar a cabo sus indagaciones— “para investigar la realidad, en lugar de dogmas sobre su naturaleza; medios para operar esta realidad más que soluciones teóricas a los problemas que esta realidad plantea” (Foucault, 1978, p.165).

Pero si, tal como se mencionó más arriba siguiendo a Veiga-Neto y Lopes, no tiene ningún sentido esperar de un proyecto de investigación en el campo de los Estudios Foucaultianos, una explicación detallada y estructurada sobre la metodología, ¿por qué entonces comenzar esta Tesis con un capítulo que aborda ese aspecto de la investigación? Precisamente, porque me interesa desde un inicio asumir, lo más explícitamente que me sea posible, el carácter particular de la ontología crítica del presente como enfoque de investigación en el campo de la Educación. Y, además, porque dicha particularidad, si bien no exige una adhesión ciega al formalismo, no implica una ausencia de rigor. En otras palabras, la perspectiva foucaultiana, tal como lo plantean Veiga-Neto y Lopes, no exige una “obediencia rígida a preceptos, normas o reglas”, ni tampoco “una celebración de la forma en detrimento del contenido” (2010, p. 38). Pero ello no quiere decir que en una investigación abordada desde esta perspectiva no deba existir claridad sobre lo que se va a hacer o sobre cómo conducir la investigación. Y tampoco significa que previamente no se hayan establecido algunas reglas, o seguido algunos protocolos. No obstante, como lo plantean los autores, tales reglas y eventuales protocolos no son centrales ni estrictos, ya que “método” y “teoría” no son un *a priori* en este tipo de investigación. En lo que sigue, paso a explicar la cuestión del archivo a partir del cual se llevaron a cabo los análisis de este trabajo investigativo, y cuál fue el camino recorrido para realizar dichos análisis a partir del enfoque metodológico de la ontología crítica del presente.

1.2 EL ABORDAJE DE LA SUBJETIVIDAD Y LA CUESTIÓN DEL ARCHIVO

La tarea de pensar la formación de la subjetividad política en el ámbito educativo institucional colombiano, y problematizar su relación con la situación social de violencia y conflicto armado en Colombia, exige, como es lógico, una clara delimitación conceptual y metodológica. ¿De qué subjetividad política se está hablando aquí? ¿Cómo se selecciona en la presente propuesta investigativa el archivo¹⁶ de investigación que hace hablar a dicha subjetividad? Pues bien, el primer paso en la delimitación y definición de mi problema de estudio consistía en identificar los peligros y las contradicciones que debían ser evitadas. En primer lugar, era claro para mí que hablar de una especie de “gran” subjetividad política colombiana que subsumiría a todas las subjetividades, y que se derivaría de una acción educativa recomendada por el Estado, es algo que podría resultar bastante problemático e inadecuado. Ello, por una razón muy elemental que tiene que ver precisamente con el enfoque metodológico y la perspectiva teórica a partir de la cual he decidido abordar este estudio: en ningún caso puede asumirse que la mencionada acción educativa tiene lugar de forma homogénea en el territorio nacional, como tampoco puede asumirse que de dicha acción se derive o resulte configurada una especie de gran subjetividad política nacional que asume una única visión del conflicto colombiano. Plantear el problema en esos términos implicaría una simplificación burda y peligrosa de una situación compleja y llena de

¹⁶ En torno a la idea de archivo me parece importante hacer algunas precisiones: aunque en la obra foucaultiana se habla también del archivo, se puede decir que esta palabra, adquiere en la terminología del pensador francés un uso nuevo. Y es que Foucault no se refiere a un objeto ni a un lugar, y tampoco a lo que normalmente entendemos por archivo. Para el filósofo, el archivo no es otra cosa que “el sistema general de la formación y de la transformación de los enunciados” (FOUCAULT, 1996, p. 221). Por lo tanto, se referiría a un sistema de reglas que permiten que en un momento dado se pueda formar un enunciado y no otro. En esa medida, la idea de archivo en Foucault haría referencia al sistema que condiciona lo que se puede decir y lo que no se puede decir en un determinado momento. Esto es, el archivo se constituiría en el *a priori* del discurso posible y de los límites del discurso. Sin embargo, pese a este uso particular que el pensador francés hace del término, no deja de haber en él lo que podría considerarse como una valoración del archivo y del documento de archivo, que tendría una gran relevancia en el enfoque de la Ontología crítica del presente. Pero esto no implicaría que el enfoque metodológico propuesto por Foucault sea exclusivamente archivístico ni exclusivamente documentalista. Es decir, no se trata sólo de una metodología del análisis documental, sino de una metodología para el análisis del discurso, en cualquiera de sus formas (verbal y no verbal). Ahora bien, el propio Foucault ha dicho que entiende por archivo “el conjunto de los discursos efectivamente pronunciados. Este conjunto es considerado no sólo como un conjunto de acontecimientos que han tenido lugar una vez por todas y han quedado en suspenso, en el limbo o el purgatorio de la historia, sino también como un conjunto que continúa funcionando, que se transforma a través de la historia, que da la posibilidad de aparecer a otros discursos” (FOUCAULT, 1994b, p. 772). En este trabajo entiendo por archivo ese conjunto de discursos efectivamente pronunciados en torno a las cuestiones de la Formación Ciudadana y a la Educación para la Paz, y contenidos en los documentos que configuran el *corpus* analítico de este trabajo. Tal como lo menciona Foucault, se trataría de conjuntos de acontecimientos discursivos que no cesan de operar, y de dar paso al surgimiento de nuevos acontecimientos discursivos, tal como sucedería en el caso de este trabajo de investigación.

matices, como lo es la situación que se propone estudiar aquí. Ello implicaría, además, adoptar una postura universalizante y homogeneizante asociada más bien a la perspectiva epistemológica que es problematizada en este trabajo. Esto es, la perspectiva iluminista del sujeto moderno, como también aquellas perspectivas que pretenden reivindicarla.

Por otro lado, era consciente de que analizar las subjetividades políticas “individuales”, o mejor, los procesos de individuación, o de apropiación de determinada subjetividad política, que tendrían lugar en cada caso específico y en cada situación pedagógica particular del pueblo colombiano, es algo que escaparía, tal vez, a las posibilidades de cualquier labor investigativa, y que, posiblemente sobrepasaría las capacidades de cualquier investigador, en la medida en que ello implicaría el estudio de cada caso concreto. Una labor que parecería interminable. Por lo tanto, no se trataba de analizar el mayor número de casos de individuación de determinada subjetividad política, o de seleccionar algunos casos pedagógicos representativos a partir de cuyo análisis pudiera procederse a una cierta generalización y a la configuración de un único paradigma de subjetividad política que estaría siendo promovido por el Estado nacional. En suma, aquello que buscaba problematizar no era los productos concretos de los procesos de individuación que resultan de prácticas pedagógicas particulares en el aula de clase, o que se configura a partir de proyectos educativos o lineamientos curriculares de instituciones concretas de Colombia.

Mi intención desde un inicio no era otra que visibilizar ciertos imaginarios del Estado colombiano en torno al tipo de subjetividad política que este ha promovido a través de la educación, en medio de un contexto de conflicto social y armado. Y dado que, a partir del enfoque de la ontología crítica del presente, el sujeto (y la verdad) son definidos como productos históricos, mi pretensión no era analizar individualidades, sino “posiciones o ‘emplazamientos’ de sujetos, lugares construidos históricamente desde los que se puede hablar del sujeto” (BUITRAGO-CARVAJAL, 2015, p. 177). En esa medida, con el fin de abordar el problema de la subjetividad en esta investigación, me pareció pertinente adoptar, como fundamento teórico, la distinción entre producción de subjetividad e individualidad propuesta por Felix Guattari y Suely Rolnik (1996) en su libro *Cartografías del deseo*. Allí, los autores proponen disociar radicalmente los conceptos de individuo y de subjetividad. Afirman que la subjetividad no es susceptible de totalización o de centralización en el individuo, y que no existiría una especie de subjetividad “recipiente” en la que se verterían cosas esencialmente exteriores, que serían inmediatamente interiorizadas. El individuo, para estos autores, estaría en la encrucijada de múltiples componentes de subjetividad: algunos

inconscientes, otros del dominio del cuerpo, y otros del dominio más amplio del clan o la clase social. De manera pues, que la concepción que elaboran los autores en relación con la producción de la subjetividad —la producción de enunciados en relación con esa subjetividad— no tendría nada que ver con la postulación de instancias intrapsíquicas o de individuación. La subjetividad sería, pues, “fabricada y modelada en el registro de lo social” (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p. 31). Esto es, ella no se sitúa en el campo de lo individual, sino en el campo de todos los procesos de producción social y material.

Para ilustrar mejor lo anterior, Guattari y Rolnik se valen del lenguaje de la informática para afirmar que el individuo existe solamente en cuanto terminal: “ese terminal individual se encuentra en la posición de consumidor de subjetividad. Él consume sistemas de representación, de sensibilidad, etc.” (1996, p. 32). Esto no quiere decir, aclaran los autores, que no exista una instancia en dicho proceso en la que reaparezca el cuerpo o el nombre propio del individuo en esos diferentes componentes de la subjetivación. Esto es, la pretensión del ego de afirmarse en una cierta continuidad y en un cierto poder, “pero la producción del habla, de las imágenes, de la sensibilidad, la producción del deseo no se adhiere de manera absoluta a esa representación del individuo” (1996, p. 32). En esa medida, Guattari y Rolnik (1996) parten de lo que denominan una “economía colectiva” de la subjetividad que, en ciertas circunstancias y en ciertos contextos sociales, podrían llegar a individuarse. Y un ejemplo paradigmático de ello sería el lenguaje, cuyo carácter fundamentalmente social —como lo habría establecido Ferdinand de Saussure— se encarnaría en hablas y agentes individuados. Es decir, existiría el lenguaje como hecho social y existiría también el individuo hablante. Pues bien, en el caso de la subjetividad ocurriría, a decir de Guattari y Rolnik, algo parecido. Es decir, la subjetividad estaría en circulación en los diferentes conjuntos sociales: “ella es esencialmente social, y asumida y vivida por individuos en sus existencias particulares” (1996, p. 33). De forma que, partiendo de esa comprensión, lo que me propongo en esta investigación no es otra cosa que caracterizar esa subjetividad política —los enunciados que la configuran— que circularía en los discursos de las políticas educativas relacionadas con la FC y la EpP, dejando de lado la forma en que esa subjetividad sería asumida y vivida por los individuos en sus existencias particulares.

Ahora bien, se me puede cuestionar aquí sobre el hecho de si unas políticas educativas localizadas en un espacio-tiempo particular —en este caso, Colombia— podrían ser productoras-transportadoras de una subjetividad. Frente a dicho cuestionamiento, debo aclarar que, al margen de los

efectos de individuación que produzcan los discursos asociados a dichas políticas —de los cuales, como ya lo manifesté antes, no me ocupo en este trabajo— considero que esos mismos discursos se constituyen, en sí mismos, en una propuesta de subjetividad, que puede o no ser objeto de consumo por parte de los individuos particulares a quienes tales discursos van dirigidos. Esto, en la medida en que dichas políticas expresan, de manera explícita, el tipo de individuo que el Estado colombiano aspira a formar, o el tipo de ciudadano que se supone que el país necesita, y al que las estrategias y propuestas educativas contenidas en las mismas, finalmente apuntan como su principal objetivo. De manera que, a mi entender, esos discursos configuran una cierta posición-sujeto o una subjetividad discursiva que, en última instancia, parece constituirse en el principal objetivo del sistema educativo colombiano en materia de FC y EpP.

Pero, además, podría pensarse que, en esta perspectiva, mi propuesta investigativa correría el riesgo de sostener que habría tantos “sujetos” y subjetividades como espacio-tiempos en los que se produzca políticas educativas, y que, de esa manera, cada cambio en la política tendría, como uno de sus efectos, la producción de un nuevo tipo de sujeto y de una nueva subjetividad. Frente a esta posible objeción, debo hacer dos observaciones. En primer lugar, me gustaría señalar que, lejos de considerarlo un “riesgo”, lo considero una consecuencia de asumir la productividad que Foucault le atribuye a las relaciones de poder-saber. Si llevamos a sus últimas consecuencias dicha productividad, en la medida en que el individuo participa, inevitablemente, en diferentes “juegos de verdad”, su subjetividad es susceptible de asumir diferentes formas o de constituirse de diferentes maneras. Y por esa razón, y esto me conduce a la segunda observación, el “sujeto” para Foucault no es una sustancia, “es una forma, y esta forma no es ni ante todo ni siempre idéntica a sí misma” (FOUCAULT, 1999, p. 403). Es decir, ese “sujeto-forma” —la subjetividad—, que no es el “sujeto-sustancia” —la figura moderna de la subjetividad—, es siempre cambiante, múltiple, diverso. Y en esa medida, la subjetividad adoptará tantas formas cuantos “juegos de verdad” —y las políticas educativas lo son— ella sea convidada a “jugar”. Y ni qué decir de las subjetividades individuales que resultan de los procesos particulares de individuación. Al respecto, el propio Foucault nos recuerda:

Ustedes, por ejemplo, no tienen respecto de ustedes mismos el mismo tipo de relaciones cuando se constituyen como sujeto político que va a votar o que toma la palabra en una asamblea que cuando buscan realizar su deseo en una relación sexual. Hay sin duda relaciones e interferencias entre estas diferentes formas de sujeto, pero no estamos en presencia del mismo tipo de sujeto. En cada caso, se juegan y se establecen consigo mismo formas de relación diferentes. Y precisamente lo que me interesa es la constitución histórica de estas diferentes formas de sujeto, en relación con los juegos de verdad (FOUCAULT, 1999, pp. 403-404).

Ahora bien, con este punto de partida claro, se hacía evidente que la mejor manera de identificar esos imaginarios del Estado colombiano frente a la subjetividad política que debía ser producida por la educación, era acercarse a las políticas públicas promovidas por el Estado en materia educativa, en la contemporaneidad. Sin embargo, creí inicialmente que era necesaria una delimitación del material de análisis que permitiera una definición más clara del problema de investigación. Y es que hablar de políticas educativas me continuaba remitiendo a un espectro muy amplio de posibilidades en lo atinente al recorte histórico y al tópico de dichas políticas. ¿Cuáles serían entonces las políticas educativas que constituirían el material de análisis? En este punto, los criterios para el abordaje investigativo parecían hacerse mucho más claros: dado que mi intención no era la de analizar la subjetividad configurada por las políticas educativas *per se*, sino en relación con el papel que esta podría desempeñar en el mantenimiento o la resolución del conflicto social y armado en Colombia, parecía conveniente trabajar con aquellas políticas educativas relacionadas directamente con los temas de la FC, y más recientemente, de la llamada EpP.

No obstante, no percibí en ese momento que, partiendo de tales consideraciones me alejaba del modo de proceder que sería más adecuado a la perspectiva foucaultiana de la ontología crítica del presente, en lo que se refiere a la determinación del *corpus*. Y es que, a decir de Deleuze, “la originalidad de Foucault está en la manera en que determina, él mismo, el *corpus*: no es en función de frecuencias o de constantes lingüísticas, ni por cuenta de cualidades personales de los que hablan o escriben” (1991, p. 28). Surgía entonces la pregunta: ¿cuáles son entonces los criterios que Foucault utiliza para montar su *corpus* de análisis? Y así responde el propio Deleuze: “las palabras, frases y proposiciones contenidas en el *corpus* deben ser escogidas en torno de los focos difusos de poder (y de resistencia) accionados por este o aquel problema” (Deleuze, 1991, p. 28). Y es que, tal como lo plantea Buitrago-Carvajal (2015), la ontología del presente replantearía la forma como tradicionalmente se ha concebido el documento histórico, en tanto documento delimitado por la coherencia interna de los planteamientos de un determinado autor o de una determinada época. En otras palabras, en la comprensión foucaultiana “el discurso es mucho más amplio y cada fragmento se encuentra atravesado por enunciados surgidos en diversos campos sociales” (BUITRAGO-CARVAJAL, 2015, p. 174). En esta perspectiva, según Salazar (2008), los textos constituyen una masa en la que desaparecen los autores y se despliegan los discursos y sus enunciados. Es así como la investigación asume y entiende el conglomerado de textos como “un terreno diversificado

constituido por puntos, trazos y líneas” (Salazar, 2008, p.35). Pero mi selección inicial del *corpus* parecía hallarse lejos de la diversificación.

Por lo tanto, se hacía evidente para mí, que mi intención inicial de delimitar en extremo el material de análisis y reducirlo a un puñado de documentos que me permitieran caracterizar con cierto grado de confiabilidad la subjetividad política configurada por los mismos, se encontraba en las antípodas del enfoque metodológico que pretendía asumir. Y es que, en la comprensión de Foucault, las prácticas discursivas estarían constituidas por “sistemas que instauran los enunciados como acontecimientos (...) y cosas (comportando su posibilidad y su campo de utilización)” (Foucault, 1979, p.218-219). Y son todos esos sistemas de enunciados —acontecimientos por una parte y cosas por otra— los que el filósofo propone denominar archivo. Este, tal como nos lo recuerda Buitrago-Carvajal,

se construye con documentos primarios, textos tratados con el mismo nivel de importancia y que abordan la temática en su funcionalidad: manuales, publicidad, artículos, canciones, ensayos, libros, fotos, etc. Los documentos se fragmentan, se parcelan y recortan para construir series que agrupan elementos relacionados provenientes de campos y temporalidades diversas en forma de repetición (2015, p. 175).

La idea de “campos y temporalidades diversas” me parecía un criterio fundamental para la escogencia de los documentos que constituirían mi *corpus* de análisis. Es que la investigación foucaultiana procedía a partir de la dispersión del archivo y no de su delimitación exhaustiva, justificada a partir del criterio moderno de una configuración precisa del “objeto de estudio”. Se trataba, pues, de dejar “hablar” a los documentos en su diversidad, y no de imponerles una determinada forma de decir aquello que tienen para decir. De manera que, una vez adquirida esta comprensión de lo que está en juego al momento de configurar el *corpus* de análisis en la perspectiva de la ontología crítica del presente, entendí que era importante diversificar el número y tipo de documentos que analizaría en mi investigación. Ello implicaba, por supuesto, abandonar la idea de buscar simplemente la coherencia interna de un tipo muy específico de documentos — las políticas educativas y documentos afines sobre FC y EpP—, y abrirme a la posibilidad de “escuchar” lo que otro tipo de documentos —provenientes de otras esferas de lo social— tenían para decirme respecto a la cuestión de la subjetividad política. Quedaba por definir la cuestión de la temporalidad.

Con relación a cuál sería el recorte histórico en el que estaría encuadrado el *corpus* a ser analizado, debo recordar aquí que fue justamente la actual coyuntura política del país, y la oportunidad histórica de firmar un acuerdo de paz con la guerrilla más antigua del continente, la

que suscitó, en cierta medida, mi inquietud investigativa en torno a la pregunta por el papel que la educación jugaría en ese proceso. De manera que el período más reciente de la historia de Colombia se presentaba como un periodo ideal para ser analizado, en la medida en que, es justamente en las primeras décadas de este nuevo milenio, que se da un interesante punto de inflexión entre lo que se podría considerar una política de “guerra”, y una voluntad política de diálogo y reconciliación¹⁷. Así pues, me propuse analizar los imaginarios de subjetividad política que estarían presentes en varios tipos de documentos que abordarían la cuestión de la FC y la EpP durante los dos mandatos del expresidente Álvaro Uribe Vélez (2002-2010), y los dos mandatos del expresidente Juan Manuel Santos (2010-2018).

La razón de escoger ese periodo de tiempo para la realización del trabajo de análisis es, como ya lo mencioné, que se trata de un momento histórico trascendental en el desarrollo del conflicto interno armado en Colombia, en la medida en que se da una inflexión de una política que, en su momento se llamó de “seguridad democrática”, y que pone de relieve la idea de una resolución del conflicto por la vía de las armas, hacia una política de diálogos de paz, que propugna por la resolución del conflicto mediante la vía política. De esa manera, me planteé, como una de las posibilidades iniciales del desarrollo de esta investigación, la tarea de determinar en qué medida las políticas educativas de las mencionadas administraciones guardarían relación con sus respectivas posturas en torno al conflicto armado, y el tipo de subjetividades políticas que en cada caso se había buscado formar para hacerle frente. En otras palabras, sería posible examinar si, en concordancia con la mencionada inflexión que se dio en el discurso político sobre la forma de hacer frente al conflicto armado en Colombia, habría tenido lugar también una inflexión en la forma en que los discursos sobre la educación para la FC y la EpP, configuran la subjetividad política.

Así pues, luego de replantear el criterio de selección del *corpus* analítico de este trabajo de investigación, mi mirada se desplazó desde los documentos expedidos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), hacia documentos gubernamentales que contenían disposiciones más generales en materia educativa, pasando por artículos de revistas y prensa escrita, y documentos de

¹⁷ En el momento en que presenté esta propuesta de investigación (julio de 2018) el actual presidente de Colombia, Iván Duque, aún no iniciaba su mandato. Esto, sumado al hecho de que, desde un inicio, mi intención fue la de analizar la transición entre un periodo presidencial marcado por una política que planteaba la resolución armada del conflicto y un periodo presidencial en el que se optó por la solución de los diálogos de paz, constituyen los motivos por los que el actual periodo presidencial no hizo parte del recorte histórico de esta investigación. Ello habría implicado el análisis de nuevas dinámicas y tensiones que, seguramente, habrían ampliado considerablemente la magnitud y el tiempo de realización de este trabajo.

instituciones no gubernamentales preocupadas por el tema educativo. La idea era poder ampliar mi rango de “escucha” para entender de qué manera los imaginarios del MEN sobre FC y EpP dialogaban con lógicas estatales más generales, y con los imaginarios sociales de agentes no educativos que se manifestaban a través de medios de comunicación escritos. De esta manera, después de una búsqueda paciente y cuidadosa, el *corpus* de análisis quedó compuesto por tres tipos de documentos, de la siguiente forma¹⁸:

1. Documentos expedidos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) en lo relacionado con las políticas de la FC y la EpP, como son los textos orientadores para la implementación de dichas políticas. Se trata de documentos que fueron publicados durante el periodo histórico 2002-2018, durante los mandatos de los expresidentes Álvaro Uribe Vélez (2002-2010) y Juan Manuel Santos (2010-2018). Como ya se mencionó, en el paso de un mandato al otro se dio un giro en la orientación de la agenda política del Estado colombiano en la forma de abordar el conflicto interno armado. Se pasó de una política estatal de confrontación armada con los grupos insurgentes, a una política de resolución del conflicto por la vía de un acuerdo de paz. Así pues, mientras en los dos mandatos del presidente Álvaro Uribe los documentos del MEN se centraron en el tema de la FC, durante la primera administración del presidente Juan Manuel Santos hizo su aparición la cuestión de la EpP, sin perder, claro está, el énfasis en la formación de ciudadanos.
2. Los Planes Nacionales de Desarrollo de los periodos presidenciales mencionados, así como también los Planes Nacionales Decenales de Educación de los periodos 2006-2016 y 2016-2026. Se trata de documentos oficiales del Estado colombiano que orientan las políticas gubernamentales en materia social, política y económica, así como también en la esfera concreta de lo educativo.
3. Artículos periodísticos que se enfocan en el tema de la FC y la EpP en Colombia. El medio escrito escogido en este caso, por el seguimiento que hizo de estos temas en el periodo analizado es el periódico *El Espectador*. Se trata de uno de los dos diarios de noticias más importantes del país junto con *El Tiempo*.

Así pues, esta elección de documentos obedece, nuevamente, al respeto por el carácter particular de la investigación foucaultiana: en la perspectiva de la ontología crítica del presente,

¹⁸ La lista detallada de los documentos que hacen parte del *corpus* analítico se presenta en el *Apéndice 1* de este trabajo.

el archivo “es variado porque la totalidad de ángulos de un objeto histórico o de una serie no están contenidos en una sola obra, atraviesan diversos documentos” (BUITRAGO-CARVAJAL, 2015, p. 176). En este caso, puede decirse que parto de la idea de que el “objeto histórico”, esto es, la subjetividad política configurada por los discursos de la FC y la EpP, trasciende los documentos oficiales sobre dichos aspectos, y atraviesa los imaginarios y los discursos presentes en otras esferas de lo social. La aproximación al archivo, así constituido, implica dejarle “hablar” y así permitirle generar un espacio de visibilidad en el que se localizarían las series discursivas que lo atraviesan, y que oscilan entre tiempos y discursos diversos.

Dicho de otra manera, la descripción de los discursos que pretendo construir, a partir de una ontología crítica del presente, estaría enmarcada, no en una historia oficial y hegemónica, sino en otro tipo de historia. Se trata de una historia que permitiría descubrir el dominio de las instituciones, los procesos económicos, y las relaciones sociales sobre las cuales puede articularse una determinada formación discursiva asociada al ciudadano competente para la paz. De ello resultará, como se verá más adelante, que la pretendida autonomía de dicho discurso y su supuesta especificidad, no le conceden un estatuto de pura idealidad y de total independencia histórica. En fin, aquello que busco sacar a la luz es ese nivel singular en el que la historia “puede dar lugar a tipos definidos de discurso, que tiene a su vez su tipo propio de historicidad, y que están en relación con todo un conjunto de historicidades diversas” (Foucault, 1979, pp. 276-277).

1.3 EL CAMINO RECORRIDO Y LOS REGISTROS DE ESTA INVESTIGACIÓN

Algunas páginas atrás destacué, apoyándome en los profesores Maura Corcini Lopes y Alfredo Veiga-Neto, que en un proyecto de investigación afinado con los Estudios Foucaultianos carece de sentido establecer, previamente y en detalle, aquellos pasos y procedimientos que generalmente se enuncian bajo la denominación de *métodos* o *metodologías*. No obstante, cabe aclarar una vez más que esto no representa una invitación a la ausencia de rigor, o una justificación de la falta de claridad que ocasionalmente suele presentarse respecto a la forma en que se decide proceder en el desarrollo de una investigación. Muy por el contrario, tal como nos lo recuerdan Veiga-Neto y Lopes,

por más diluido que esté a lo largo de un proyecto, es necesario explicitar lo que se pretende investigar y como se pretende proceder, sin que con eso se fijen ‘modelitos’ previos; después, en el informe o en la publicación final, es necesario describir de dónde se partió, cómo se hizo y qué puntos fueron alcanzados en la investigación (VEIGA-NETO; LOPES, 2010, p. 45).

En ese mismo sentido, en su artículo “La ontología del presente como metodología”, Buitrago-Carvajal (2015) sostiene que, si bien las Tesis y artículos que trabajan con este enfoque metodológico, logran esbozar muy bien sus presupuestos teóricos, existiría un gran vacío en torno a los fundamentos procedimentales del mismo. El autor señala una cierta dificultad de los investigadores a la hora de describir los procedimientos o el trabajo operativo realizado bajo esta perspectiva foucaultiana. Pero quizá, todo ello obedece a la flexibilidad del enfoque, que, como ya se advirtió, no significa lo mismo que ausencia de rigor ni imposibilidad de describir el camino recorrido. De manera pues, que, en este último apartado del primer capítulo, doy cuenta del camino recorrido para llevar a cabo esta investigación.

Aunque, como se ha dicho una y otra vez en estas páginas, no existe una fórmula pre-establecida para operar con la perspectiva foucaultiana, me parece que puede establecerse un cierto punto de partida que resulta fundamental a la hora de sistematizar el procedimiento investigativo. Se trata de la identificación de una temática consolidada en el presente como una verdad que se asume como tal, y que parece no poder ser concebida de otro modo (BUITRAGO-CARVAJAL, 2015). En el caso de la presente investigación, y tal como lo mencioné en la introducción de este trabajo, me deparé con esa verdad hace ya varios años, en las aulas de clase, desempeñando mi ejercicio como docente en el área de las Humanidades. En ese ejercicio, y ya en pleno apogeo del discurso de la paz en Colombia, y de la importancia de la Educación para construir una cultura de paz en Colombia, me enfrenté a la tarea de la FC. Y en el cumplimiento de esa tarea me cuestionó profundamente el estatuto de imperativo y de verdad incuestionable que, en el ámbito de la educación colombiana, tiene la formación en competencias ciudadanas como el camino “oficial”, y prácticamente exclusivo, para formar a los ciudadanos de la paz que Colombia necesita:

Las competencias ciudadanas son el conjunto de conocimientos y de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, articulados entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática (Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas, 2004, p. 7).

La institucionalización de las competencias ciudadanas aporta a este proceso de mejoramiento, pues brinda herramientas concretas para cumplir con los fines de la educación que señala la Constitución y establece la Ley. (Programa de Competencias Ciudadanas: Cartilla 2, 2011, p. 15).

Para enfrentar los desafíos en materia de desarrollo y generación de capital social, ya es hora de que el país revise de fondo qué tipo de formación imparte en competencias ciudadanas y de qué manera esta formación se está haciendo extensiva a la familia para lograr un correlato unificado y consistente que se traduzca en una sociedad más cualificada para la democracia, la paz y la participación igualitaria (El Espectador, 15/0/2013).

Para responder a estas preguntas es necesario tener en cuenta que, como se planteó anteriormente, los grandes retos para la escuela frente a la formación para el ejercicio de la ciudadanía se relacionan con lograr que quienes conforman la comunidad educativa sean sujetos activos de derechos; por lo que deben desarrollar las competencias necesarias para convivir pacíficamente, participar en la toma de decisiones y valorar a las otras personas desde la diferencia (Guía No 49: guías pedagógicas para la Convivencia Escolar, 2013, p. 17)

La educación de calidad permite a las personas adquirir los conocimientos y las competencias necesarias para participar en actividades productivas, accediendo a ingresos y activos que permiten su movilidad social. De esta forma, la educación se convierte en la herramienta más poderosa para promover la equidad y la paz (Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018, p. 67).

Y me producía además una gran extrañeza la cantidad de investigaciones sobre el tema, y propuestas pedagógicas, alineadas con esa especie de “gran directriz” y los presupuestos teóricos que la sustentan. Y por supuesto, yo, que venía interesándome hacía algunos años en las teorizaciones y problematizaciones de Michel Foucault, decidí sumarme a otros pocos intentos de problematizar esta “verdad” de carácter casi sagrado en el ámbito educativo colombiano. Me pareció, como lo expliqué antes, que se abría la oportunidad para hacer un uso pertinente del pensador francés y de su ontología crítica del presente. Y con ese ánimo inicié este recorrido que me llevaría a problematizar la idea de que la FC basada en el enfoque por competencias permitiría la formación de ciudadanos capaces de construir la paz en Colombia.

Debía proceder ahora a la identificación y recolección de documentos diversos para conformar un archivo que recogiera una cierta variedad de ángulos y perspectivas sobre el objeto problematizado, esto es, la subjetividad política configurada por los discursos de la FC y la EpP en Colombia. Esta etapa del proceso fue descrita en el acápite anterior, así como también las claridades que fui adquiriendo en cuanto a la adopción de la perspectiva foucaultiana como enfoque metodológico. Cabe recordar aquí que, según señalan los autores a Veiga-Neto y Gallo (2007) y Buitrago-Carvajal (2015), se puede recurrir a la ontología crítica tanto para usar los conceptos foucaultianos como categorías a ser encontradas en la investigación, como también para aislar su metodología con el fin de leer el archivo y construir conceptos y categorías basadas en la lectura de los documentos de trabajo. Como ya lo mencioné anteriormente, en este trabajo de investigación uso la ontología crítica del presente fundamentalmente de la segunda forma. Y ello implica, de

acuerdo con Buitrago-Carvajal, “no solo conocer teóricamente al autor sino adquirir una actitud de dedicación y desprevención frente al trabajo, puesto que el fin es escuchar al archivo en su multiplicidad y no imponerle relaciones preestablecidas” (2015, p. 180). Así pues, renuncié a la idea inicial de establecer una hipótesis a partir de la cual desarrollar mi investigación, y abordé la lectura del archivo con los oídos muy atentos para “escuchar” lo que este tenía para decirme.

Aquí, traigo de nuevo las palabras de Deleuze respecto de los criterios empleados por Foucault para montar el *corpus* de análisis: “no es en función de frecuencias o de constantes lingüísticas [...] las palabras, frases y proposiciones contenidas en el *corpus* deben ser escogidas en torno de los focos difusos de poder (o de resistencia) *accionados por este o aquel problema*” (DELEUZE, 1991, p. 28; *énfasis mío*). Esto es, al leer el archivo parece necesario tener algo así como un marco temático orientador. Dicha lectura debe ser “accionada” o guiada por una cuestión particular. Y en el caso de esta Tesis, la cuestión que me abocaba a la lectura del archivo era claramente la cuestión de la *subjetividad política* en los discursos de la *FC* y la *EpP* en Colombia en el período 2002-2018. Así pues, escucharía lo que el archivo tendría para decirme con respecto a ese “objeto” en particular. Y tal “objeto” se me presentaba configurado por tres grandes ejes temáticos que, en mi criterio, debían orientar la lectura del archivo: El eje temático de la subjetividad política, el eje temático de la *FC*, y el eje temático de la *EpP*.

Guiado por ese criterio inicial, el paso a seguir fue el de prelectura y tematización. Dicha etapa consistió básicamente en llevar a cabo una lectura panorámica con el fin de identificar subtemas y nociones importantes, elementos recurrentes y, en general, el lenguaje del archivo en torno a los ejes temáticos orientadores, para comenzar su caracterización. Esta etapa del proceso me condujo a la identificación de una tensión discursiva constante, que aparecía y tomaba una forma particular en el caso de cada eje temático: se trata de la tensión configurada por la presencia de metanarrativas iluministas que persisten en los discursos educativos, y se mezclan y tensionan, aquí y allá, con enunciados que pertenecen al registro de la contemporaneidad.

Esa tensión persistente, tomó, a través de la lectura del archivo, una forma particular asociada a cada uno de los tres ejes temáticos. De manera que, de esa tensión fundamental se derivaron tres grandes tensiones discursivas vinculadas respectivamente a las cuestiones de la Subjetividad Política, la *FC*, y la *EpP*. En el primer caso —el de la Subjetividad Política—, que, a mi entender, se daba en un registro eminentemente ontológico, aparecía la tensión entre una subjetividad moderna y una subjetividad contemporánea. Asociada a la cuestión de la *FC* se

presentaba la tensión entre un Ciudadano Nacional y un Ciudadano Global; y, finalmente, al respecto de la EpP, emergía la tensión entre una paz que se concibe como ausencia de violencia, y una paz que se concibe como resultado del cuestionamiento de las estructuras sociales que produciría dicha violencia.

Ahora bien, luego de un proceso de relectura del material de análisis, constaté que, a cada una de las tres tensiones establecidas previamente, le correspondía un tipo particular de problematización. Es decir que, cada tipo de tensión exigía la problematización de un determinado aspecto de la subjetividad política analizada. Y de esta manera llegué a la comprensión de que a la primera tensión —la tensión entre una subjetividad moderna y una subjetividad contemporánea— le estaba asociada la problematización de la cuestión filosófica de la *alteridad*; en el caso de la segunda tensión —la tensión entre una ciudadanía nacional y una ciudadanía global—, a esta le correspondía la problematización de la cuestión filosófica de la *comunidad*; y, finalmente, la tercera tensión —la tensión entre la paz que se entiende como ausencia de violencia directa, y la paz que se entiende como ausencia de violencia estructural— aparecía vinculada, como resulta obvio, a la problematización de la idea de *paz*.

A continuación, procedí a extraer, de esas tres grandes problematizaciones, y mediante un proceso de codificación de los documentos, las categorías analíticas de mi trabajo investigativo. Así pues, comencé un nuevo proceso de lectura de los documentos, que me permitiría separar fragmentos de información y etiquetarlos de acuerdo con el eje temático al que pertenecían, el tipo de tensión que representaban, y el aspecto que problematizaban. Dichas etiquetas me ayudaban a clasificar información similar contenida en diversos documentos. De esta etapa del proceso resultó la identificación de seis grandes categorías analíticas; dos por cada tensión y aspecto problematizado. Así, establecí, como componentes que tensionan la problematización de la cuestión de la *alteridad*, las siguientes categorías analíticas: el *Sujeto Autónomo* —del lado de la subjetividad moderna— y el *Sujeto individualista* —del lado de la subjetividad contemporánea—. En el caso de los componentes analíticos que tensionarían la cuestión de la *comunidad*, identifiqué al *Ciudadano obediente* —del lado de la ciudadanía nacional—, y al *Ciudadano competente* —del lado de la ciudadanía global—. Y finalmente, en cuanto a las figuras de la subjetividad que tensionarían la cuestión de la Paz, encontré al *Mediador de conflictos* —del lado de la paz como ausencia de violencia directa— y al *Pensador crítico* —del lado de la paz que se entiende como ausencia de violencia estructural—.

Esto nos conduce a la etapa final de proceso que no es otra que la redacción del texto. En esta etapa, a partir del mapa categorial que obtuve como resultado, tracé un plan de escritura que describiría el panorama encontrado, y lo ejemplificaría con fragmentos de información específica contenida en el archivo. El resultado final, tal como lo explica Buitrago-Carvajal siguiendo a Deleuze, es la cartografía de una época que permite comprender cómo se constituyó un cierto tipo de subjetividad, y cuáles fueron los enunciados que configuraron esas posiciones-sujeto. Para decirlo en términos deleuzianos, el trabajo con el archivo permite ver el diagrama, esto es, lo que se ve y se dice en una sociedad. Pero, como nos lo recuerda Buitrago-Carvajal, el diagrama ya no es el archivo, sino la cartografía del campo social. La idea de diagrama se opone a la idea de estructura social, en la medida en que aquel se refiere a un “mapa de fuerzas diversas, cambiantes y dispersas en múltiples discursos” (BUITRAGO-CARVAJAL, 2015, p. 179).

Por su parte, identificar los enunciados que configuran el diagrama y que se articulan para formar dispositivos permite evidenciar los umbrales de aparición de los discursos. Lo que allí tiene lugar es “el estudio de una historia local, con dinámicas internas propias, pero abiertas a tocarse con los demás campos sociales” (BUITRAGO-CARVAJAL, 2015, p. 179). El conocimiento de dicha historia permite tomar distancia de aquellas verdades naturalizadas en el medio social y que parecieran representar un pretendido orden natural del mundo. Y esa toma de distancia nos conduce a la comprensión de que tales verdades no son más que construcciones históricas que resultan de enfrentamientos de poder entre diversos actores sociales: “De ese modo, obliga a cuestionarse por el presente, por las fuerzas a las que responde y los mecanismos que producen a los individuos” (BUITRAGO-CARVAJAL, 2015, p. 179).

Paso entonces a describir brevemente la forma en que fue diseñado el plan de escritura en esta última etapa del recorrido investigativo. Dejando de lado, para efectos ilustrativos, este primer capítulo dedicado a las cuestiones metodológicas que orientaron el proceso de investigación, los capítulos 2, 3 y 4 de este trabajo configurarían el diagrama obtenido de la lectura del archivo. Cada uno de esos capítulos desarrolla uno de los tres grandes ejes temáticos que orientaron la lectura del archivo. Y cada uno de ellos está subdividido en tres subcapítulos que cumplen las siguientes funciones: un primer subcapítulo que presenta la fundamentación teórica y conceptual del correspondiente eje temático; un segundo subcapítulo, en el que se lleva a cabo un ejercicio genealógico que busca evidenciar las condiciones de emergencia del eje temático analizado; y, finalmente, un tercer subcapítulo en el que expongo el trabajo analítico realizado a partir del

archivo, y muestro, para ello, las tensiones discursivas y las categorías de análisis identificadas por cada eje temático¹⁹. Todo ello dicho con un tono filosófico que atraviesa el proceso investigativo de principio a fin y que se desarrolla en varios registros, sobre los cuales me gustaría añadir unas últimas palabras a continuación.

El teórico de la EpP, James Page (2008) afirma que en dicho campo —que, por supuesto, tiene una especial relevancia en este trabajo— una laguna intrigante y persistente ha sido la incapacidad para desarrollar y exponer fundamentos filosóficos consistentes, a no ser una vaga noción deontológica de que la EpP es algo con lo que la humanidad debería estar comprometida. En la misma línea de argumentación, Ilan Gur-Zeev (2001) manifiesta una escasa coherencia teórica y elaboración filosófica en lo que concierne a los postulados, objetivos, métodos y evaluación de los efectos y el sentido de la EpP. Además, señala que el trabajo filosófico es muchas veces entendido como innecesario, artificial o incluso peligroso para los fines normalizadores de la educación. Por mi parte, deseo reivindicar con este trabajo la importancia de la problematización filosófica para el campo de la educación, y en particular para el campo de la FC y la EpP. Y es que, de acuerdo con Veiga-Neto y Gallo (2007), a propósito de los usos de Foucault en la educación, una de las lecciones que el pensador francés nos deja a quienes adelantamos investigación en dicha área, es que, más allá de ser uno de los pilares y fundamentos de la misma, la filosofía se constituye en aquello que cuestiona esos mismos fundamentos y le quita el “piso” a la educación, “haciendo que el pensamiento una vez más emerja” (VEIGA-NETO; GALLO, 2007, p. 22). De esa manera, los autores afirman que, si entendemos la filosofía como “un ejercicio de sospecha, la búsqueda inquietante de aquello que aún no pensamos, una interrogación sobre la propia manera de conducirnos, entonces la filosofía de la educación necesita ser un cuestionarse sobre las certezas del universo educativo” (VEIGA-NETO; GALLO, 2007, p. 22).

En esa medida, puedo decir que me posiciono en este trabajo desde un enfoque eminentemente filosófico asociado al pensamiento de la diferencia francés, y, en particular, a la crítica posestructuralista al sujeto moderno como voluntad de poder. A partir de dicho enfoque, como se verá, la crítica a la modernidad ilustrada se presenta como desarticulación de las filosofías del sujeto, como voluntad de descentramiento de ese sujeto, y como desenmascaramiento genealógico de la figura misma de la subjetividad en cuanto constituida en un entramado de relaciones de fuerza múltiples y diversas. En esa perspectiva, y atendiendo a las tensiones

¹⁹ En el *Apéndice 2* presento un esquema que expone el plan escritural de esta Tesis.

discursivas que me he propuesto analizar, me pareció pertinente recurrir en particular a dos de las figuras más representativas del pensamiento francés de la diferencia: me refiero a Michel Foucault y Emmanuel Levinas; a un importante exponente de la Filosofía Política italiana: Roberto Esposito; y a un representante de primer orden dentro del campo teórico de la EpP, que problematiza dicho campo, en un diálogo bastante fructífero con estos autores: Ilan Gur-Ze'ev.

El primero de ellos, es quien se constituye, como ya lo mencioné, en el hilo conductor y eje conceptual y metodológico de este trabajo. Y es que la búsqueda foucaultiana de las condiciones de posibilidad de la experiencia en la textura misma de los discursos y en la eventualización de las prácticas, permite configurar una perspectiva deconstructiva del sujeto, a partir de la cual las condiciones de posibilidad de la subjetividad son comprendidas, ya no como elementos trascendentales de la naturaleza humana, sino más bien como conjuntos de prácticas sociales unidas a saberes. Así, puede procederse a la desnaturalización del sujeto mismo de la educación, y de los discursos y prácticas que lo atraviesan y lo configuran, incluyendo, por supuesto, los discursos del Estado sobre la FC y de la EpP en Colombia. Es decir, puede llevarse a cabo una crítica de la forma en que ese sujeto de la educación colombiana se ha configurado históricamente, que permita, tal vez, una crítica de lo que somos en la actualidad en cuanto sociedad que intenta superar un conflicto armado interno. En esa medida, consideré que Foucault le aportaba el *registro ontológico* a esta propuesta. Entendiendo, por supuesto, que se trataría de una ontología en el sentido foucaultiano del término. Es decir, como un análisis de lo que somos en el presente, una ontología crítica de la actualidad, o una ontología crítica de nosotros mismos.

En cuanto a Levinas, me parece, en primer lugar, que se trata de un referente teórico insoslayable para abordar, desde una perspectiva filosófica, la tensión referida a la cuestión del “otro”. Y es que, justamente, su perspectiva de la alteridad se configura como una suerte de crítica radical al sujeto de la modernidad, que en la lógica levinasiana se comprende como un proyecto de cierre ontológico del pensamiento occidental, asociado a una cierta idea de totalidad que se presenta como clausura del sentido y negación de lo absolutamente otro. Además, la crítica levinasiana del conocimiento en tanto asimilación violenta del otro, y su intento de pensar la diferencia a partir de la relación interpersonal entendida como lo no sintetizable en una totalidad, me permitirían problematizar la dimensión relacional de ese sujeto configurado por los discursos de la FC en Colombia. De esa manera, el filósofo lituano le aportaría a esta investigación un *registro ético*.

Pero, además, con respecto a la tarea de problematizar la tensión referida a la forma cómo el sujeto de las políticas educativas de FC y EpP en Colombia concibe la construcción de su comunidad política, me remito al trabajo de Roberto Esposito. Este, si bien es cierto, no pertenece a la ya mencionada corriente del pensamiento de la diferencia francés, es un representante de la filosofía política italiana, que entabla un dialogo bastante productivo con la perspectiva “ontológica” foucaultiana, y les da continuidad a las conceptualizaciones del pensador francés en torno a la idea de la biopolítica, pero llevándola por otros cauces. Además de ser un referente de primer orden en lo que se refiere al abordaje filosófico del tema de la comunidad, Esposito tendría en común con Foucault y Levinas, su punto de partida en la problematización de la categoría de sujeto proveniente de la modernidad europea. Es que, como se verá en el capítulo siguiente, para el filósofo italiano la concepción de comunidad se habría constituido enteramente contra el trasfondo de dicha categoría, llegando a presentar a la comunidad como una especie de subjetividad amplificada o como una comunicación entre subjetividades en la que el otro es reconocido solamente en la medida en que remite a la propia identidad. Y entre esta forma de pensar la comunidad y la violencia del sentido absoluto y de la absorción del otro —de su negación, por tanto, como otro— con la consecuente negación de la comunidad, no habría sino una delgada línea. El análisis de Esposito tiene su origen en una perspectiva deconstructiva de las principales categorías de lo político, para poner en evidencia su fuerte núcleo metafísico. A dicha perspectiva el filósofo italiano la denominó perspectiva de lo impolítico. Y en esa medida, Esposito trae para el desarrollo de esta propuesta un *registro (im)político*.

En el campo de la EpP me remito al teórico de la educación Ilan Gur-Zeev, para problematizar, a partir de una perspectiva contemporánea que, de una manera interesante, dialoga con Foucault y a Levinas, lo que él describe como la falta de fundamentación filosófica y de trabajo conceptual en dicho campo. Con la ayuda de este autor, pongo bajo sospecha la idea misma de paz y señalo los peligros de una EpP atravesada por una violencia normalizadora que no se llega a problematizar en la gran mayoría de los discursos que naturalizan dicha práctica. Y, en la medida en que la problematización de la paz abarca agudas reflexiones ontológicas, así como también, las dimensiones del otro y de lo comunitario, me parece que Gur-Ze’ev se mueve entre los tres registros anteriores: el ontológico, el ético y el (im)político.

Ahora bien, ¿por qué he señalado aquí el registro ontológico, ético e (im)político que los autores que constituyen la fundamentación filosófica de esta propuesta aportarían a la misma?

Porque, precisamente, me interesa dejar en claro que el uso que hago de dichos autores no tiene la pretensión de pensar, a la manera de Foucault, Levinas, Esposito o Gur-Ze'ev, el problema aquí propuesto. Es decir, no tengo la pretensión de elaborar una nueva fundamentación teórica de cuño “posmoderno” que debería ser llevada hasta sus últimas consecuencias, y que debería pasar a reemplazar los fundamentos iluministas de los discursos educativos aquí analizados. De lo que se trata es de problematizar en diferentes registros, desde una perspectiva contemporánea que toma elementos del pensamiento francés de la diferencia, de la filosofía política italiana, y de las teorizaciones más contemporáneas sobre la EpP, la persistencia de la figura del sujeto iluminista en los discursos de las políticas educativas colombianas en lo que se refiere a la configuración de una ciudadanía para la paz, y su coexistencia con registros más contemporáneos de la subjetividad política. En otras palabras, no me interesa aquí hacer gala de un rigor exegético que me conduciría a elucidar la forma cómo los autores mencionados pensarían el problema de la subjetividad política en los discursos de las políticas educativas colombianas. Mi intención es, más bien, usar dichos autores como una “caja de herramientas” para visibilizar ciertas tensiones que atravesarían dicha subjetividad y que, en mi opinión, podrían ser abordadas en diferentes registros: uno “ontológico”, uno ético, y uno (im)político.

En cuanto al resto de autores que son usados en esta propuesta investigativa para situar en un contexto histórico y social concreto las tensiones presentadas a partir de los referentes filosóficos indicados, cabe señalar que se trata de autores cuyas perspectivas dialogan con dichos referentes, o se enmarcan en uno o varios de los registros que configuran este trabajo. Es el caso, por ejemplo, de los pensadores de la Educación Joan Carles Mèlich y Fernando Bárcena, o Carlos Skliar y Magaldy Téllez. Los dos primeros abordan específicamente el problema ético de la alteridad en la educación, mientras que los dos últimos, en un registro más cercano al de lo (im)político, se ocupan de las relaciones entre educación, ciudadanía y comunidad. Y finalmente, el filósofo colombiano Santiago Castro-Gómez, quien se ocupa de pensar el contexto latinoamericano contemporáneo a partir de una perspectiva eminentemente foucaultiana.

Retomando una analogía musical usada por el profesor Veiga-Neto, diría que Foucault funciona en este texto como un pedal de bajo, o sea, “como un sonido grave que da sustento a las estructuras armónicas que se desarrollan en registros más altos” (VEIGA-NETO, 2014, p. 72). Es decir, el pedal de bajo sería el enfoque teórico-metodológico adoptado —La ontología crítica del presente—. Y, por su parte, las estructuras armónicas sustentadas por ese pedal de bajo, harían

referencia al carácter que, en cada caso, toma la problematización de los aspectos filosóficos referidos a la alteridad, la comunidad y la paz. Es decir que, en esa analogía musical, la armonía vendría configurada por los registros aportados por Levinas, Esposito y Gur-Ze'ev. En otras palabras, cada uno de estos autores le aporta un matiz diferente al análisis de la subjetividad política. Y, a su vez, sus miradas resultan articuladas en este trabajo en torno a dicho análisis, en la medida en que se constituyen en registros diferentes, pero complementarios, del problema del sujeto.

Para cerrar este apartado, vuelvo sobre la pregunta inicial, pero ligeramente reformulada: ¿Es necesario comenzar una Tesis de inspiración foucaultiana hablando sobre cuestiones teóricas y metodológicas? Tal vez, debería apresurarme a responder que sí para justificar la escritura de este primer capítulo. Pero, como se hizo evidente a partir de lo dicho en él, responder a esa pregunta implica establecer algunas precisiones y matices necesarios. Así pues, me atrevo a decir que, si se trata de intentar establecer el modelo metodológico que, a la manera iluminista, fuera el más apropiado para abordar problemas como el aquí investigado, y cuya aplicación permitiera llegar, con total infalibilidad, a resultados igualmente infalibles, que sirvieran como teoría general sobre el tema de la subjetividad en la educación, la respuesta a esa pregunta inicial es, a la luz de las reflexiones presentadas en este capítulo, claramente negativa. Por otra parte, si de lo que se trata es de advertirle al lector con qué tipo de lentes conceptuales se decidió calibrar la mirada para examinar el problema abordado, y narrarle las vicisitudes del camino que se construyó a medida que se avanzaba en el proceso de aproximarse a dicho problema, la respuesta es entonces, en el caso de una investigación de talante foucaultiano como esta, claramente afirmativa.

Y es, precisamente, en esa segunda dirección que he escrito este primer capítulo. Me interesaba establecer con alguna claridad el punto de partida de este trabajo: demarcar el territorio epistemológico en el que me adentraría para analizar el problema propuesto; explicar la forma en que usaría las herramientas conceptuales que dicho territorio me ofrecía, para configurar mi abordaje particular del problema de la subjetividad política en la FC y la EpP en Colombia; describir mi propia forma de “escuchar” aquello que los documentos analizados tendrían para decirme, y que podría traducir a mi propio lenguaje ayudado por tales herramientas; y, en fin, dejar en claro el carácter localizado y exploratorio de las premisas y conclusiones a las que, después de andado ese camino, sería conducido por mi forma personal de “traducir” mis propias escuchas. Por eso, después de haber construido ese camino, y antes de presentar, en lo que sigue, los avatares del

recorrido, me gustaría tomarme el atrevimiento de usar algunas palabras de Foucault para realizar una última y muy necesaria advertencia previa al posible lector de esta Tesis:

Yo no quisiera que lo que he podido escribir o decir apareciera como portador de una pretensión a la totalidad. No quiero universalizar lo que digo: e, inversamente, no rechazo lo que no digo, ni lo considero obligatoriamente como inesencial [...] Lo que digo debe ser considerado como unas proposiciones, unas «ofertas de juego» a las que están invitadas a participar las personas a las que eso puede interesar; no son unas afirmaciones dogmáticas que hay que aceptar en bloque (FOUCAULT, 1982, pp. 55-56).

Así pues, aquí van mis “ofertas de juego” para quienes puedan interesar. Y la primera de esas “ofertas” tiene que ver con la cuestión de la subjetividad en la educación, y en particular, en los discursos asociados a la FC y la EpP en Colombia. En relación con esta primera cuestión —que presento a continuación, en el segundo capítulo de esta Tesis—, expongo la primera de las tres tensiones discursivas identificadas en el proceso investigativo, y analizo la problemática de la alteridad, derivada de dicha tensión.

2 EL SUJETO DE LA EDUCACIÓN ESCOLAR Y EL PROBLEMA DE LA ALTERIDAD

Hablar de educar al otro en la escuela se convierte en un reto que rompe con sus orígenes. La escuela, como institución, se reconoce como una de las mayores reivindicaciones de la modernidad al crearse como la posibilidad de integrar al conjunto de los sujetos a un proyecto nacional.

(GUIDO, 2010, p. 67)

En el capítulo anterior expliqué que este trabajo se encuentra estructurado alrededor de tres grandes ejes temáticos: la Subjetividad en la educación, la FC y la EpP. En este capítulo me ocupo del primero de dichos ejes, esto es, la cuestión de la Subjetividad en los discursos educativos. Busco brindar aquí, en primer lugar, un contexto teórico general que permita entender qué es lo que se pone en juego cuando se plantea la cuestión filosófica de la subjetividad. Y a partir de dicho contexto me interesa problematizar, en una perspectiva filosófica contemporánea, lo que percibo en los discursos sobre la formación de la subjetividad política en la escuela, y particularmente en el contexto colombiano, como una persistencia en pensar dicha subjetividad en los términos del sujeto moderno. Y esa problematización es llevada a cabo mediante la puesta en tensión de dos momentos. Un primer momento, en el que me ocupo de caracterizar a la modernidad como un proyecto al que le serían inherentes unas ciertas “patologías” que, en el marco de este trabajo, se conjugan en una cierta racionalidad de la violencia que, en la perspectiva de la figura moderna de la subjetividad, atravesaría la relación con el otro —de la que me ocupo en este capítulo— y con la comunidad política—de la que me ocuparé en el próximo capítulo, cuando aborde el eje temático de la FC—. Y un segundo momento, en el que me pregunto si el ropaje discursivo contemporáneo que acompaña esa persistencia de lo moderno, supondría la posibilidad de superación de las mencionadas patologías; o si, por el contrario, implicaría el peligro de ahondamiento o exacerbación de las mismas, teniendo en cuenta que esa formación de la Subjetividad política tiene lugar en un contexto social que en la actualidad se presenta atravesado por unas lógicas del mercado asociadas a una racionalidad eminentemente neoliberal. Comencemos, pues, por un breve recorrido teórico a través de las figuras bajo las cuales se ha presentado la subjetividad desde la modernidad hasta nuestros días.

2.1 LAS FIGURAS DE LA SUBJETIVIDAD

En *La educación como acontecimiento ético*, Bárcena y Mèlich (2000) nos recuerdan que la respuesta que Caín da a Dios en el Génesis, cuando este le pregunta “¿dónde está tu hermano?” es una respuesta fundamentalmente inhumana: “No soy yo el guardián de mi hermano”. No se trata, de acuerdo con los autores, de que Caín intente burlarse de Dios o responderle como si fuese un niño — “No he sido yo, sino otro”—. Se trataría de una respuesta sincera. Pero, a decir de los autores españoles, se trataría también de una respuesta inhumana porque le falta la ética. En ella sólo habría ontología: “Yo soy yo. Él es él”. En efecto, es una respuesta que establece y radicaliza una suerte de condición de separación ontológica que hace impensable e incomprensible la relación con la “exterioridad” —con el Otro— de ese Yo que, de esa manera, afirma su irreductibilidad ontológica. Y así, con esa conciencia de una suerte de aislamiento estructural, expulsado del seno familiar, después de asesinar a su hermano Abel, Caín fundaría, según el Génesis, la primera ciudad; esto es, la primera comunidad política. Y con ella vendría, además, la partición del habla en las múltiples lenguas de Babel. De manera que, a decir de Bárcena y Mèlich, habría “una suerte de *continuum* entre la invención de la muerte por asesinato, la invención de la ciudad y el desorden lingüístico de Babel” (2000, p. 14). En otras palabras, la “inhumanidad” que surge en la comunidad de los hombres tendría su origen en el sentimiento de una radical separación ontológica.

Esta imagen bíblica del primer fratricidio entre los hombres parece un buen punto de partida para emprender una problematización del sujeto moderno y la forma en que, a partir de él, se configura la comunidad de los hombres. Esa primacía del sujeto —eje rector de la metafísica moderna— vincularía, a decir de Esposito, a todas esas filosofías de la comunidad del siglo XX, “filosofías comunitarias, comunales y comunicativas” en las que la comunidad se piensa como una cualidad o atributo que se añadiría a los sujetos convirtiéndolos en sujetos de algo mayor que la simple subjetividad individual, pero que, en última instancia, se derivaría de ésta. De manera que al pensar la comunidad como una “subjetividad más vasta” o como simple intersubjetividad, lo que hace la filosofía política es traducirla al lenguaje del sujeto “con todas sus más irrenunciables connotaciones metafísicas de unidad, absoluto, interioridad” (ESPOSITO, 2007, p. 22). Y es que el individuo se presenta a Esposito como aquello que se define precisamente por su incomunicabilidad, “lo que vive en y de la existencia del otro. Que existe, subsiste, persiste como si el otro no existiese” (ESPOSITO, 2007, p. 129) y, en esa medida, como se verá más adelante, como un obstáculo para pensar la comunidad.

Pero ¿de qué sujeto estamos hablando? Con el objetivo de caracterizar ese sujeto, los autores Magaldy Téllez y Carlos Skliar (2008) consideran importante reconstruir ciertas figuras de la subjetividad que, según ellos, pueden distinguirse a partir de la emergencia del hombre como “acontecimiento discursivo”. Y la primera de ellas sería la figura de la subjetividad correspondiente a la configuración de la episteme moderna y cuyas disposiciones epistemológicas fundamentales habrían permitido, tal como lo mostraría Foucault, la constitución del hombre como sujeto soberano de todo conocimiento posible. Las clásicas ideas de la razón universal, el progreso como el camino de salvación que debe transitar la humanidad, y la emancipación individual y colectiva como el logro insoslayable del avance de la razón humana, se habrían constituido en las más importantes claves de inteligibilidad para el pensamiento y la acción que configuraban la matriz epistémica y cultural moderna. Así, según los mencionados autores, la modernidad habría anudado todas esas ideas

[...] a través de un firme hilo hecho con la figura del Sujeto como lugar originario del saber y la verdad, y como protagonista de la historia en tanto indeclinable progresiva marcha de la humanidad hacia la reconciliación plena y definitiva entre razón y emancipación. Lo que, a fin de cuentas, se resume en la pretensión de cumplimiento total de la comunidad idéntica a sí misma, como bien lo ha descrito Esposito (2008, p. 14).

Se trata de esa figura de la subjetividad que entra en escena en la historia con la filosofía crítica kantiana como fundamento *a priori* de todo lo fundamentado y como sede única de la conciencia. Ese sujeto trascendental es considerado como una esencia que preexiste a su constitución en el lenguaje y en lo social. Su consciencia estaría dotada de algo así como un centro de operaciones, que sería el origen y la fuente única de todas sus acciones. En esa medida, el sujeto moderno es visto como capaz de autonomía e independencia —si es convenientemente educado— en relación con la sociedad (SILVA, 1995). Es ese sujeto auto-idéntico y que tiene como referencia última solo a sí mismo, el que constituye la posibilidad de la sociedad y de la política modernas y la organización económica y social de los modernos Estados-nación. La producción de esa clase particular de sujeto se constituye, como se verá en el siguiente apartado, en la tarea central de la educación y de la escuela modernas.

Por su parte, la filosofía desempeñó un papel fundamental en el refinamiento de esa concepción del sujeto. A partir de las formulaciones primarias que la filosofía propone de la nueva concepción, la figura del individuo soberano se encuentra en el corazón de los procesos y de las prácticas que contribuyeron a configurar el mundo moderno. Inclusive, ya en el siglo XVIII, era posible imaginar que todos los grandes procesos de la vida moderna estaban centrados en esa idea

de individuo soberano, y sujeto de razón (HALL, 2006). Así, el pensamiento político del Iluminismo habría seguido el modelo del individuo soberano. En esa medida, las leyes y las formas de la sociedad se habrían derivado de esa entidad más grande que era el individuo: por sumisión, en Hobbes; por consentimiento, en el pensamiento liberal. Fue así como emergió una concepción más social del sujeto, y el individuo comenzó a ser visto como una entidad definida al interior de esas grandes estructuras de la sociedad moderna, y al mismo tiempo, como una entidad que dirige el rumbo de la historia.

Podría decirse que fue a partir de esta figura de la subjetividad que el pensamiento occidental moderno habría construido el meta-relato del Hombre en tanto que “héroe del conocimiento” y “héroe de la emancipación”. Dicho meta-relato se constituyó en una certeza constitutiva de la forma de pensarnos a nosotros mismos, y fue uno de los más importantes mitos en torno al cual se constituyeron los imaginarios que configuraron nuestra realidad a lo largo de los siglos. El sujeto de la modernidad fue, en suma, el punto de partida de los grandes proyectos que aunaron prácticas y discursos de todo tipo en torno a la meta común de emancipación de la humanidad, “ese sueño de redención final en que se realizaría de manera plena y definitiva la síntesis entre Razón y Libertad” (SKLIAR; TÉLLEZ, 2008, p. 32).

Ahora bien, la segunda forma que tomaría la subjetividad tendría que ver con aquello que Hall (2006) denomina el descentramiento del sujeto, y habría ocurrido a través de una serie de rupturas con el conocimiento moderno. A decir de Hall en la segunda mitad del siglo XX tendría lugar una serie de descentramientos en la teoría social y en las ciencias humanas, que tendrían como su efecto principal el descentramiento final del sujeto iluminista. Entre dichos descentramientos Hall menciona el llevado a cabo por el pensamiento marxista, el proveniente del “descubrimiento” del inconsciente por parte de Freud, el asociado al trabajo del lingüista estructural Ferdinand de Saussure, entre otros. Según el jamaiquino, a través de las transformaciones conceptuales operadas por tales descentramientos, el sujeto del iluminismo —aquel que posee una identidad fija y estable— acabaría también descentrado, “resultando en las identidades abiertas, contradictorias, inacabadas, fragmentadas del sujeto posmoderno” (HALL, 2006, p. 46).

Así pues, puede decirse que la segunda forma que toma la subjetividad sería la correspondiente al sujeto escindido, en la que el sujeto soberano pierde su centralidad. No hay lugar aquí para la conciencia idéntica a sí. Y, por el contrario, las perspectivas teóricas asociadas a esta figura de la subjetividad llevan a cabo una tarea de descentramiento del sujeto, mediante la cual

aquella figura del sujeto como mismidad originaria, centro homogéneo de identidad y sustrato de toda representación se presenta como una ficción. Problematizaciones como las de Marx, Nietzsche y Freud habrían llevado a cabo tal descentramiento, respectivamente, a través del análisis histórico de las relaciones de producción y la lucha de clases; la genealogía de los vínculos entre verdad y voluntad de poder; y el análisis de las relaciones del sujeto con las leyes de su deseo. Así, este momento de la subjetividad se caracterizaría por la configuración de posiciones que, aunque diferenciadas, coincidirían en su pretensión de descentrar al sujeto. Contra esta pretensión existiría una persistencia en la búsqueda de los ideales del sujeto Iluminista²⁰. Y junto a ella persistirían

las búsquedas de una historia global que pretende limitar a una única forma las diferencias irreductibles de los acontecimientos, mediante el establecimiento de una visión del mundo y de un sistema coherente de valores. Esto es, la restitución de un fundamento originario que haga de la emancipación por la razón el *telos* de una historia, como un esfuerzo apolíneo de una conciencia que se recobra a sí misma de manera incesante (SKLIAR; TÉLLEZ, 2008).

Finalmente, el tercer momento o la tercera figura de la subjetividad, estaría relacionada con la llamada deconstrucción del sujeto. Dicha deconstrucción implica el abandono de aquellas figuras de la subjetividad construidas ya sea bajo la forma de una mismidad originaria y plena, ya sea bajo la idea de un sujeto escindido. A este tercer momento le correspondería un nuevo modo de problematización que remitiría a una multiplicidad de posiciones de la subjetividad “pensadas como construcciones inestables, móviles, heterogéneas, de relaciones entre líneas de fuerzas de poder, de saber y de deseo” (SKLIAR; TÉLLEZ, 2008, p. 25). Se trata de procesos y prácticas que ya no resultarían inteligibles a partir de las herramientas de análisis heredadas de la modernidad. Aquí, las propuestas teóricas de pensadores como Foucault, Deleuze, Guattari, Derrida, y Levinas, van a ser fundamentales para socavar de forma radical las inamovibles convicciones relativas al poder de la razón universal, al carácter teleológico de la historia, y a la eminencia del sujeto ilustrado. Se inaugura así otro modo de pensar que se fundamenta en el rechazo “a toda pretensión de recuperar los universales, los fundamentos últimos, los centros, los trascendentales, las esencias que dieron cuerpo a la lógica de la identidad y su correlato en el Sujeto de la modernidad” (SKLIAR; TÉLLEZ, 2008, p. 27).

Uno de los hilos articuladores de dicha perspectiva es el concerniente a la “muerte del sujeto” en tanto acontecimiento que señala el colapso de los metarrelatos. Los mencionados

²⁰ Como se verá a lo largo de este trabajo, una de las principales expresiones de dicha persistencia sería la persistencia de ese ideal de sujeto en los discursos de la educación.

filósofos —Foucault, Deleuze, Guattari, Levinas— van a insistir en el carácter ficcional de la figura del sujeto entendida como entidad originaria, idéntica a sí misma, y fundante. Ya no se trata de preguntarse qué es el hombre, o cuál es su naturaleza esencial, o las finalidades universales de su acción. Las nuevas preguntas apuntan a toda una serie de prácticas discursivas y no discursivas a través de las cuales los sujetos se constituyen históricamente como elemento y resultado dentro del conjunto de las prácticas sociales. De manera, pues, que el modo de plantearse la cuestión de la subjetividad se aparta de todo empeño por restaurar la unidad y auto-transparencia del sujeto originario. Las nuevas configuraciones de la subjetividad serían resultantes de tramas plurales de prácticas de producción de subjetividades vinculadas a formas de ejercicio de poder, pero también capaces de resistir a esas formas de poder.

Es importante señalar aquí que el mencionado fin del sujeto hace referencia a la problematización de una forma histórica de construcción discursiva de la subjetividad que, como ya se dijo, se instala en la episteme moderna como lugar de síntesis y como fundamento originario del conocimiento, y a la que, por esa razón, le es inherente una lógica identitaria y totalizadora. De manera que de lo que se trata cuando se hace referencia al fin del sujeto es de la desaparición del meta-relato de la forma moderna de la subjetividad. Se trata, por tanto, del fin de ese sujeto que se comprendió como *locus* de una razón concebida como poder sin límites y como principio explicativo y ordenador de una realidad que se conformó a las pretensiones de la racionalización y totalización modernas. Es esta tercera “figura” de la subjetividad, la que constituye la perspectiva teórica a partir de la cual se propone analizar el objeto de estudio de esta investigación, esto es, la subjetividad de las políticas educativas colombianas que tienen que ver con la FC y con la llamada EpP. Así pues, la tematización foucaultiana del sujeto y su reconceptualización del saber y del poder, constituirán el tejido fundamental de este trabajo y por esa razón la examinaremos con algo de detenimiento.

Foucault (2007) afirma, en la sección seis del capítulo décimo de *Las palabras y las cosas*, que el hombre no constituye el problema más antiguo y tampoco el más constante que el saber humano se haya planteado hasta ahora. Esto significa que aquello que ha llegado a denominarse “hombre” se inscribe en el orden de una interrogación histórica. Si, como considera Foucault (2007), el hombre es un acontecimiento en el orden epistémico y este último constituye un nivel caracterizado por la mutación y el desplazamiento, resulta plausible la conjetura de que una eventual desaparición de las disposiciones fundamentales que han dado lugar al nacimiento del

hombre conduzca a la consiguiente desaparición de este. En tal sentido, se debe subrayar el hecho de que Foucault jamás presenta esta “muerte del hombre”²¹ como un hecho ya acaecido y cuya realización resulta perentoria y necesaria²². Esa muerte del hombre consistiría más bien en la problematización del sujeto moderno, tal como tradicionalmente lo han concebido la filosofía y las Ciencias Humanas.

Se trata en pocas palabras, de la desaparición de la figura que “la demiurgia del saber fabricó con sus manos” (FOUCAULT, 2007, p. 319). Así, liberarse del humanismo, en tanto que éste impone una teoría del sujeto, pareciera ser, para Foucault, una exigencia, y una tarea filosófica y política. Ésta se enmarca en el cuadro de la crítica a las filosofías del sujeto — al existencialismo, a la fenomenología, al marxismo humanista— y en el marco de la crítica a la concepción de la historia solidaria de cada una de estas posiciones filosóficas. Es en el marco de dicha crítica que Foucault es conducido hacia una historia de las prácticas en las que el sujeto aparece, no como instancia de fundación, sino como efecto de una constitución. Y los modos de subjetivación serían precisamente las prácticas de esa constitución del sujeto. Dichos modos son aquellos en los que, en la cultura occidental, el sujeto se constituye como objeto de un saber posible, es decir, en relación con determinados “juegos de verdad” a través de los cuales buscamos entendernos a nosotros mismos y a los otros. Al respecto, en un ensayo de 1982, titulado *El sujeto y el poder*, y publicado por Dreyfus y Rabinow como posfacio de su libro sobre Foucault²³, el filósofo francés precisó, dando una mirada retrospectiva a su obra, cuál era el propósito de sus investigaciones:

Me gustaría decir, ante todo, cuál ha sido la meta de mi trabajo durante los últimos veinte años. No he estado analizando el fenómeno del poder, ni elaborando los fundamentos de este tipo de análisis. Mi objetivo, en cambio, ha sido crear una historia de los diferentes modos a través de los cuales, en nuestra cultura, los seres humanos se han convertido en sujetos. Mi trabajo ha tratado tres modos de objetivación que transforman a los seres humanos en sujetos (FOUCAULT, 2001, p. 241).

²¹ Hacia el final de la última sección de *Las palabras y las cosas*, en la que aborda el tema de las Ciencias Humanas, Foucault afirma que “el hombre es una invención cuya fecha reciente muestra con toda facilidad la arqueología de nuestro pensamiento. Y quizá también su próximo fin” (Foucault, 2007, p. 375).

²² Considerar la consigna de la muerte del hombre como un antihumanismo radical haría difícil comprender los distintos momentos de la obra foucaultiana, en tanto que pareciera que la negación del sujeto-fundamento choca con la afirmación —que el filósofo realizará en sus últimos escritos— de la pregunta por el sujeto como el núcleo de su pensamiento. Efectivamente, existe en Foucault una negación del sujeto constituyente, pero justamente, esa disolución de la noción de sujeto sería lo que va a permitir a Foucault desplazar su investigación al estudio crítico de los sujetos constituidos, en obras como *Vigilar y castigar* o *La voluntad de saber*. De igual modo, el planteamiento sobre los sistemas de sujeción sería lo que hace posible una pregunta por modos más flexibles de subjetivación; cuestión que será objeto de análisis en sus últimos escritos sobre ética.

²³ Me refiero aquí al libro *Michel Foucault: Más allá del estructuralismo y la hermenéutica* publicado también en 1982.

Así, a partir de una actitud que bien podría describirse como una suerte de escepticismo sistemático con respecto a todos los universales antropológicos, el filósofo francés estudia tres ámbitos en los que los hombres son transformados en sujetos insertos en determinados discursos y prácticas (FOUCAULT, 2001). En primer lugar, el ámbito del sujeto constituido de acuerdo con las reglas de ciertos discursos con pretensiones de verdad. Allí, el individuo aparece como sujeto, en tanto objeto de un saber posible. Es decir, tiene lugar la objetivación del sujeto, ya sea como sujeto hablante —gramática general, filología y lingüística—, ya sea como sujeto productivo —análisis de las riquezas, economía—, o bien como ser vivo —historia natural, biología— (FOUCAULT, 2001). El segundo ámbito es el de los procesos en los cuales el sujeto se constituye y actúa sobre los otros. Se trata del análisis de los procesos de objetivación del sujeto en ciertas prácticas en las que el sujeto es dividido en el interior de sí mismo o separado de los otros: las divisiones entre “loco y cuerdo”, “enfermo e individuo sano”, “criminal y buen muchacho” son formas de objetivación que obedecen a dichas prácticas (FOUCAULT, 2001). Finalmente, Foucault aborda el ámbito de las configuraciones históricas de la relación ética, o sea, las formas a través de las cuales el sujeto se convierte en objeto para sí mismo. En este tercer ámbito tiene lugar el análisis de los modos de objetivación mediante los cuales los sujetos han aprendido a reconocerse a sí mismos en relación con su constitución como sujetos de una acción moral (FOUCAULT, 2001).

La filosofía foucaultiana propone hablar de subjetivación y no tanto de sujeto, e investigar aquellos ámbitos en los que la subjetividad se constituye siempre diferente, siempre otra, siempre vulnerable. En este punto, me parece pertinente señalar que, tal como lo plantea Etienne Tassin en su artículo *De la subjetivación política. Althusser/Rancière/Foucault/Arendt/Deleuze* (2012), hablar de “subjetivación” y no de “sujeto” permitiría señalar una distancia decisiva que iría mucho más allá de una simple “coquetería del lenguaje” (p. 37). Y es que, mientras la noción de sujeto remitiría a la idea de un estado —situación, estatus o principio del ser—, el concepto de subjetivación designaría un proceso que no sabría estabilizarse bajo la forma de un “sujeto”. Inclusive, Tassin va más allá y asegura que “donde hay subjetivación no hay sujeto (...), ni en el origen del proceso ni en su culminación” (p. 37). Es decir que, no resulta adecuado pensar la subjetivación siguiendo el modelo de la identificación. Así, por ejemplo, si se considera la identificación como la producción de una “identidad perceptible”, la subjetivación, por su parte, no sería la producción de una subjetividad en el sentido de un “sujeto perceptible”, de un sujeto

fundamento o sustancia, tal como se entiende en el caso de la figura moderna de la subjetividad²⁴. En otras palabras, no se trataría de una asignación a través de la cual un ser puede ser determinado, situado, fijado o inscrito en unas ciertas coordenadas. Para Tassin (2012), se trataría más bien de “un devenir sin anticipación posible de lo que viene, un devenir indeterminado” (p. 37). Y es que, tal como lo recuerda Walter Beller (2012), la subjetividad se expresaría por medio de ciertas narrativas en las que los individuos “descubren paulatinamente su posición, en cierto momento, frente a determinado problema que les afecta” (p. 37). En esa medida, de acuerdo con Beller, “la subjetividad desemboca en lo irrepetible, en lo único, en lo excepcional, y cuando eso se logra poner de manifiesto, la investigación cualitativa habrá cumplido su propósito” (p. 37).

Es en ese nuevo espacio teórico abierto por Foucault que el cuestionamiento del terreno epistemológico, sobre el cual se había edificado el privilegio del sujeto, pone en evidencia el anudamiento de las formas de poder y saber en la moderna voluntad de verdad. En esa medida, la crítica foucaultiana al sujeto de conocimiento se constituye en una genealogía que no busca otra cosa que visibilizar la disposición general del saber sobre la cual habría tenido lugar la formación de dicho sujeto, el régimen de verdad que lo sostendría, las relaciones de saber-poder en las cuales se inscribiría, y las tramas institucionales que le servirían de soporte. Por eso, siguiendo a Foucault podría decirse que, tras la verdad, el saber y el discurso, no existe un sujeto del conocimiento como instancia fundadora sino variados “régimenes de veridicción” que no solo constituyen objetos discursivos, sino que, además regulan los modos de pensar, decir y hacer de los individuos. Es decir, fabrican subjetividades. Y el propósito de Foucault es evidenciar las formas que toma esa producción de las subjetividades:

Actualmente, cuando se hace historia —historia de las ideas, del conocimiento o simplemente historia— nos atenemos a ese sujeto de conocimiento y de la representación, como punto de origen a partir del cual es posible el conocimiento y la verdad aparece. Sería interesante que intentáramos ver cómo se produce, a través de la historia, la

²⁴ Me parece que esta aclaración de Tassin resulta fundamental y muy necesaria en el caso de investigaciones no filosóficas que abordan el asunto de la subjetividad. Y es que lo que nos recuerda el autor es que la palabra “sujeto” remite a un concepto filosófico que tiene fuertes resonancias modernas, que el propio Foucault problematizó, y que pareceríamos expuestos a asumir al utilizar dicho término. Recordemos que, así como Foucault deja de hablar de *verdad* para hablar de *juegos de verdad*, o renuncia al uso tradicional del término *poder* para comenzar a entenderlo en el sentido de *relaciones de poder*, también propone pensar al *sujeto*, ya no en los términos en que este fue pensado por toda una tradición filosófica que le dio el estatus metafísico de fundamento de lo real, sino en los términos de unos procesos de carácter histórico y contingente, a los que el pensador francés designa como *modos o formas de subjetivación*. Por eso, cuando Tassin afirma que “donde hay subjetivación no hay sujeto”, se refiere a que, en esa comprensión filosófica contemporánea de la subjetividad, cuya figura paradigmática sería tal vez Foucault, la figura moderna de la subjetividad como sujeto —fundamento o principio de lo real—, ya ha sido problematizada y superada. Y por eso el uso del término *sujeto* requiere de ciertas precauciones, que muchas veces, en el ámbito académico, se pasan por alto, dada la tendencia a no renunciar fácilmente a esa comprensión moderna de la subjetividad.

constitución de un sujeto que no está dado definitivamente, que no es aquello a partir de lo cual la verdad se da en la historia, sino de un sujeto que se constituyó en el interior mismo de ésta y que, a cada instante, es fundado y vuelto a fundar por ella (1991, p. 153-154).

Y precisamente, este trabajo de investigación busca contar la historia de la constitución de un cierto tipo de sujeto. Se trata del sujeto de las competencias ciudadanas: el ciudadano competente y apto para la construcción de la paz en Colombia. Ese sujeto que parece haberse convertido en el objetivo incontrovertible hacia el cual apuntarían todos los esfuerzos de la educación colombiana. Como se verá a lo largo de este trabajo, lo que encontré, en primera instancia, después del análisis del archivo, es que ese sujeto se encuentra, de alguna manera, constituido sobre el núcleo irreductible de la primera figura de la subjetividad mencionada más arriba, y que, en esa medida, le sería inherente una lógica inmunitaria que, en el orden de lo concreto, conlleva la negación de la alteridad, y la configuración de un proyecto de comunidad atravesado por una cierta violencia que excluye el disenso y las diferencias. Y, en segundo lugar, identifiqué una aparente tensión que se presenta en la pervivencia de ese tipo de subjetividad en configuraciones más contemporáneas de la misma. Tales configuraciones estarían marcadas por una apertura a la diversidad y la diferencia que, en última instancia, estaría asociada a una racionalidad neoliberal, en virtud de la cual, la aparente tensión señalada antes, se resolvería en una agudización del solipsismo del sujeto político que conduciría a una relación problemática con la comunidad política.

Por su parte, Emmanuel Levinas, otro representante del pensamiento francés de la diferencia, problematiza la noción moderna de sujeto en la medida en que esta se relacionaría estrechamente con una idea de totalidad “en la que la consciencia abarca el mundo, no deja nada fuera de ella, transformándose así en pensamiento absoluto” (LEVINAS, 1982, p. 67). Se trata de una crítica de la subjetividad anclada en la metafísica del ser, en la medida en que supone una existencia monádica. Es decir, sin relación. Allí, el sujeto establece “una relación con aquello cuya alteridad se suspende, con aquello que se torna inmanente, porque está a mi medida y a mi escala” (LEVINAS, 1982, p. 52). Se podría decir que el mayor problema derivado de la subjetividad moderna que el filósofo lituano parece identificar es el problema de la relación intersubjetiva. Atribuye, así, al sujeto configurado bajo una lógica de la totalidad, la idea de una sociedad total y adicional (LEVINAS, 1982). Una comunidad política, podríamos decir, que se construye

trágicamente bajo el desconocimiento profundo de la cuestión de la alteridad, y de esa manera, niega la posibilidad de otras subjetividades emergentes.

Para el filósofo italiano Roberto Esposito resulta claro que es debido a los presupuestos metafísicos sobre los cuales tradicionalmente se ha construido una idea de comunidad, que todo intento de constituir, realizar o efectuar la comunidad conduciría inevitablemente a su propia negación, a una muerte de la comunidad y a una comunidad de la muerte²⁵. Efectivamente, sobre la base de tales presupuestos llega a entenderse la comunidad como “un cosmos cerrado en el que todo miembro pueda identificarse en el otro a través de la identificación de todos en la comunidad común” (ESPOSITO, 2006, p. 316). Entre esta forma de pensar la comunidad y la violencia del sentido absoluto y de la absorción del otro —de su negación, por tanto, como otro— con la consecuente negación de la comunidad, no habría, como se verá más adelante, sino una delgada línea. Y es que, como ya se mencionó, la concepción de comunidad se habría constituido enteramente contra el trasfondo de la categoría de sujeto —entendido como completa presencia ante sí mismo y posesión plena de su propia sustancia—. De esta manera, la comunidad aparece como una especie de subjetividad amplificadora o como una comunicación entre subjetividades en la que el otro es reconocido solamente en la medida en que remite a la propia identidad. Así pues, para Esposito

Toda la semántica —y también la retórica— identitaria de viejos y nuevos comunitarismos camina en esta dirección hipersubjetivista: la comunidad se entiende como aquello que identifica el sujeto consigo mismo a través de su potenciación en una órbita expandida que reproduce y exalta los rasgos particulares de éste (ESPOSITO, 2009, p. 15).

También para Levinas resulta claro que no es posible pensar la socialidad a partir de una ontología del sujeto moderno. Y por ello afirma que “lo social está más allá de la ontología” (LEVINAS, 1982, p. 50)²⁶. Es que, para el filósofo lituano, en la relación entre los hombres no se

²⁵ Para Esposito, pensar la comunidad política exige un ejercicio de deconstrucción que permita tomar distancia del lenguaje conceptual de la filosofía política moderna (ESPOSITO, 2006), dado que, por cuenta de ésta, la noción de comunidad aparecería cargada de connotaciones metafísicas que, en última instancia, distorsionarían su significado, exponiéndola al riesgo inminente de una deriva mítica que habría conducido históricamente a nefastas consecuencias como sería el caso de la experiencia totalitaria (ESPOSITO, 2007). Dicha deconstrucción supone, para el filósofo Roberto Esposito, la adopción de una perspectiva que problematice la forma en que tradicionalmente la filosofía ha pensado la política; se trata de la perspectiva de lo impolítico (ESPOSITO, 2006). Y es a partir de una reflexión impolítica de la comunidad, que Esposito pone en cuestión esos presupuestos conceptuales sobre los cuales tradicionalmente se ha configurado dicha noción y que en última instancia constituirían un obstáculo para pensar la existencia en común en toda su complejidad. Uno de esos presupuestos tiene que ver, precisamente, con la cuestión de la subjetividad.

²⁶ Lo social implica, para Levinas (1982), la salida del ser, la deposición de la soberanía del yo. No se trata de relación de un yo soberano con otro asimilado a través del conocimiento. Se trata de la relación en que un yo depuesto, sale de sí para ir al encuentro de ese otro, que, por su parte, nunca acaba siendo tematizado o asimilado bajo una visión

encuentra presente aquella esfera de lo común que toda síntesis presupone. Por eso, intenta pensar una socialidad diferente de aquella que él denomina “socialidad total y adicional”. Esto es, aquella que se deriva de la ontología del sujeto moderno, y que permite hablar de una sociedad objetivada, atravesada por un supuesto elemento común, y “por la cual el hombre se asemeja a las cosas y se individualiza como una cosa” (LEVINAS, 1982, p. 70). En esa medida, parece importante suscribir la preocupación levinasiana por saber si la sociedad, en el sentido que le es atribuido tradicionalmente, es el resultado de limitar el principio de una conflictiva convivencia entre los hombres —el principio de que el hombre es un lobo para el hombre— o si, por el contrario, es el resultado de limitar otra forma de socialidad, según la cual “el hombre es para el hombre” (LEVINAS, 1982, p. 72)

Pero incluso, en el caso de Rousseau, podría decirse que su crítica al individualismo hobbesiano se mantendría, a pesar de todo, dentro del mismo paradigma: “el de un individuo clausurado en su perfecta completud” (ESPOSITO, 2007, p. 97). Esto se debe a que, tal como lo ha planteado Esposito, el filósofo francés partiría de una hipótesis de insociabilidad mucho más extrema que la propuesta por Hobbes. Una insociabilidad que no consiste ya en la hostilidad, sino en la ausencia absoluta de vínculo, en el aislamiento radical de los individuos. Es allí donde fracasaría la intención rousseauiana de pensar la comunidad: en efecto, ¿cómo derivar una filosofía de la comunidad a partir de una metafísica del sujeto? ¿Cómo poner en común el carácter absoluto que se presupone al individuo? A partir del presupuesto del individuo encerrado en su propio carácter de absoluto, la comunidad política de Rousseau se inclinaría, según plantea Esposito, hacia una posible deriva autoritaria, hacia un mecanismo totalizante que reduciría los muchos al uno:

[...] el riesgo protototalitario no está en la contraposición del modelo comunitario y con el modelo individual, sino en la superposición que dibuja la comunidad contra la silueta del individuo aislado y autosuficiente: el camino que va del uno-individual al uno-colectivo no puede más que recorrerse de manera directa, orgánicamente. Es como si ambos —individuo y comunidad— no pudieran salir de sí mismos. No sabemos comprender al otro sin absorberlo e incorporarlo, sin hacerlo parte de nosotros (ESPOSITO, 2009, p. 31).

Así pues, para Esposito debe existir una correspondencia entre la semántica de la comunidad y una crítica de la subjetividad pensada en términos del sujeto moderno. Precisamente, es debido a esa correspondencia que el filósofo italiano rechaza toda tentativa de pensar la

globalizante. Esto es, una relación que Levinas considera como irreductible, y que es descrita por el autor como “lo no sintetizable por excelencia” (LEVINAS, 1982, p. 69).

comunidad en términos de intersubjetividad. Ésta supone aún el carácter absoluto de individuo de los sujetos que reúne, y por lo tanto no pasa de consistir en un mutuo reconocimiento de los mismos en el que el otro resulta siempre convertido en un “*alter ego* semejante en todo y para todo al *ipse* al que se quisiera refutar y que, en cambio, se reproduce reduplicado” (ESPOSITO, 2007, p. 22). De esta manera, se continúa dentro de un paradigma individualista-subjetivo a partir del cual la cuestión de la comunidad continuaría irresoluble; pero para Esposito, el pensamiento de la comunidad ha de pasar por la puesta en cuestión de semejante paradigma.

Ahora bien, como ha podido verse, los mencionados autores tienen en común una problematización radical de un tipo de subjetividad planteada tradicionalmente en los términos del sujeto moderno. Aunque, como es obvio, en cada caso los términos de dicha problematización presentan diferentes matices, especificidades y énfasis: el sujeto en relación con la verdad y el poder, el sujeto en relación con la alteridad, o el sujeto en relación con la comunidad. Pero son precisamente esas especificidades y esos énfasis los que me interesa incorporar en esta investigación con el fin de problematizar la configuración de la subjetividad política en los discursos de las políticas educativas de la FC y la EpP en Colombia. Considero que dichos aspectos se constituyen en herramientas analíticas muy potentes para intentar comprender la forma en que operaría lo que identifico en este trabajo como una cierta racionalidad de la violencia que, a mi entender, les habría dado sustento discursivo a los imaginarios que han alimentado el conflicto colombiano, y que, al parecer, ha sido parte constitutiva de la subjetividad política moderna, y muy posiblemente persistiría, bajo nuevas formas, en la contemporaneidad.

Precisamente, después de haber llevado a cabo mi proceso investigativo y mi análisis del archivo, me pareció pertinente agregar, en esta sección, un breve desarrollo teórico a propósito de esa racionalidad de la violencia que identifico en este trabajo como constitutiva de la subjetividad moderna, y en riesgo de ser profundizada en las subjetividades contemporáneas, bajo las lógicas de la racionalidad neoliberal. Al respecto, el filósofo colombiano Santiago Castro-Gómez se ha referido a lo que él denomina las “patologías” de la occidentalización asociadas al proyecto moderno, afirmando que estas se deben al carácter dualista y excluyente que asumen las relaciones modernas de poder. En esa medida, me parece que es posible asociar esas patologías con los aspectos problemáticos de la subjetividad moderna que, con la ayuda de Levinas y Esposito, acabo de señalar más arriba, y que, a mi entender, configuran lo que he decidido denominar una racionalidad de la violencia. Y es que, como lo he dicho ya en la introducción de este trabajo, en

mi opinión, existiría algo así como una racionalidad a partir de la cual las complejas dinámicas de un conflicto interno armado como el colombiano entrarían en funcionamiento y se sostendrían a través del tiempo. Paso a darle un breve soporte teórico a esta afirmación que se hará manifiesta en las tres tensiones discursivas identificadas en este trabajo.

A propósito de las mencionadas patologías, el filósofo surcoreano Byung-Chul Han afirma que “toda época tiene sus enfermedades emblemáticas” (2010, p. 7), y asocia esas “enfermedades” a formas particulares de violencia, cuya forma de aparición varía según la constelación social. Es así como, en su *Topología de la Violencia*, se ocupa de mostrar cómo, a través del tiempo, la violencia pasa de hacerse visible y manifiesta a retirarse “a espacios mentales, íntimos, subcutáneos, capilares” (HAN, 2013, p. 10). Así, por ejemplo, mientras en las culturas arcaicas y entre los antiguos, la puesta en escena de la violencia se constituía en un elemento central y constitutivo de la comunicación social, en la modernidad “toma una forma psíquica, psicológica, interior. Adopta formas de interioridad psíquica” (p. 8). Han habla de una violencia simbólica que se sirve del automatismo del hábito, “se inscribe en las convicciones, en los modos de percepción y de conducta” (p. 11). Y, agregaría yo, pasa a formar parte constitutiva de la subjetividad. Pero ¿cómo entender esa violencia? Y ¿qué significa que dicha violencia posea una racionalidad?

Paradójicamente, pese a emprender la tarea de elaborar una topología de la violencia, Han nunca llega a elaborar en su libro una noción determinada de violencia, y en muchas ocasiones parece equipararla con relaciones de dominación, represión y coacción, sin llegar a establecer distinciones claras entre ellas. Sin embargo, pese a esa ambigüedad, lo que sí resulta claro —aunque Han sorprendentemente lo niegue²⁷— es que existe una dimensión relacional que sería constitutiva a dicha noción. Y que la violencia es tal, con respecto a un otro —que puede ser un otro exterior, o un otro constitutivo del sí mismo²⁸—. Es decir que la violencia es un cierto tipo de relación que se mantiene con la alteridad: “se despliega en una relación de tensión entre el ego y el otro, entre el amigo y el enemigo, entre el interior y el exterior” (p. 53). En dicha relación, se aniquila física y públicamente al otro, como en las sociedades arcaicas y premodernas; se niega y excluye

²⁷ A pesar de que sus argumentaciones apuntan permanentemente a dicha dimensión relacional de la violencia, al establecer algunas distinciones entre poder y violencia Han afirma que “la violencia, a diferencia del poder, no es una expresión relacional. Aniquila al otro” (2013, p. 53). Sin embargo, me parece que, en este punto, Han incurre en una contradicción, ya que, incluso en la aniquilación, la dimensión relacional no desaparece, aun cuando esta acabe por agotarse a sí misma.

²⁸ Así, por ejemplo, al referirse al psiquismo de la violencia, Han señala como, para Freud, la violencia que la melancolía se inflige a sí misma es una violencia que está dirigida al *otro en el yo*: “el otro en mí es la fórmula de la negatividad alrededor de la cual se organiza el psicoanálisis de Freud” (HAN, 2013, p. 24).

simbólica y políticamente al otro —que se considera un enemigo de la propia identidad— para afirmarse a sí mismo, como ocurriría en la modernidad; o se acaba finalmente, por asimilar al otro —negando así su alteridad radical—, para “incluirlo” y hacerlo parte de una mismidad cada vez más abarcadora y homogeneizante, como en el caso de la sociedad contemporánea, que Han denomina *sociedad del rendimiento*. También Foucault nos da pistas sobre esa dimensión relacional de la violencia, al establecer la diferencia entre esta y el poder, cuando afirma que:

¿Significa esto que debemos buscar el carácter propio de las relaciones de poder en la violencia que debió ser su forma primitiva, su secreto permanente y su recurso último, lo que en última instancia aparece como su verdad cuando se le obliga a quitarse la máscara y a mostrarse tal como es? En efecto, lo que define una relación de poder es que es un modo de acción que no actúa de manera directa e inmediata sobre los otros, sino que actúa sobre sus acciones: una acción sobre la acción, sobre acciones eventuales o actuales, presentes o futuras. Una relación de violencia actúa sobre un cuerpo o sobre cosas: fuerza, somete, quiebra, destruye: cierra la puerta a toda posibilidad. Su polo opuesto sólo puede ser la pasividad, y si tropieza con cualquier otra resistencia no tiene más opción que intentar minimizarla. En cambio, una relación de poder se articula sobre dos elementos, ambos indispensables para ser justamente una relación de poder: que "el otro" (aquel sobre el cual ésta se ejerce) sea totalmente reconocido y que se le mantenga hasta el final como un sujeto de acción y que se abra, frente a la relación de poder todo un campo de respuestas, reacciones, efectos y posibles invenciones (FOUCAULT, 2001, p. 243).

Esta distinción entre violencia y poder, nos permite vislumbrar dos aspectos importantes de la forma en que estamos entendiendo aquí la violencia: el tipo de relación con la alteridad que implica la violencia, y su racionalidad. En primer lugar, el carácter de esa relación con la alteridad que toda violencia supondría: en esta, a diferencia de lo que, según Foucault, ocurriría en una relación de poder, el otro no será reconocido ni mantenido hasta el final como sujeto de acción, y, por el contrario, se intentará, por todos los medios, de minimizar su posibilidad de respuesta y de acción. Así lo considera Han cuando afirma que “la violencia roba a sus víctimas toda posibilidad de actuación. El espacio de actuación se reduce a cero” (2013, p. 54). Pero incluso, el filósofo surcoreano va más allá, al decir que “ni la violencia ni el poder son capaces de dejar-ser al otro. Son intentos de neutralizar la otredad del otro” (2013, p. 54). Solo que el poder, a decir de Han, minimizaría la otredad del otro, pero no buscaría acabar completamente con él, como si lo haría la violencia.

En cuanto a la racionalidad de la violencia, podemos ver en el fragmento citado más arriba que, según Foucault, la relación de violencia implica un cierto tipo de “acción” y un “intento” de minimización de la acción del otro. Y, aunque no lo dice de forma explícita aquí, recuérdese que

para el filósofo francés no existen prácticas —por más irracionales que estas parezcan²⁹— sin un determinado régimen de racionalidad (FOUCAULT, 1982). Y esa acción, y ese intento, implicarían, como ocurre en el caso del poder, unas ciertas estrategias y técnicas. Así parece reconocerlo Han, al sostener que “tanto la violencia como el poder son estrategias para neutralizar la inquietante otredad, la sediciosa libertad del otro” (2013, p. 54), y que “tanto el poder como la violencia se sirven de una técnica de doblegamiento. El poder se inclina hacia el otro hasta (...) encajarlo. La violencia se inclina hacia el otro hasta quebrarlo” (2013, p. 54). En consonancia con ello, el profesor Veiga-Neto afirma que la acción punitiva violenta no se diferencia de la acción punitiva poderosa por sus intensidades relativas, sino por sus respectivas racionalidades:

Mientras el poder disciplinar hace de la punición una acción racional, calculada y, por eso, económica, la violencia hace de la punición una acción cuya racionalidad es de otro orden y que, no resulta raro, raya en la irracionalidad. Eso no significa que la violencia no siga ninguna racionalidad. Ella se pauta, ciertamente, por algunas lógicas; muchas veces, ella consigue “dar razones para”. Pero, a diferencia del poder -cuya racionalidad (...) puede ser detectada mucho más allá de la propia relación de dominación-, la eventual racionalidad implicada en una relación violenta se agota en la propia relación (VEIGA-NETO, 2006, p. 30).

Así pues, tal como lo afirma Veiga-Neto, frente a la relación violenta, nos encontramos ante un tipo distinto de racionalidad que, por paradójico que parezca, logra “dar razones para” neutralizar la inquietante alteridad del otro. En esa medida, y a partir de lo expuesto aquí, me atrevo a afirmar que la práctica sistemática de la violencia en Colombia cuenta con su propia racionalidad, y que la historia de esa racionalidad de la violencia podría leerse como una historia de las “patologías” de las racionalidades moderna y contemporánea, a través de las cuales se rechazaría todo aquello y a todo aquel que históricamente ha encarnado la alteridad radical. Debo aclarar una vez más, que esto no quiere decir que una determinada forma de violencia pase a determinar los procesos de individuación y a configurar las formas concretas como los individuos asumen una determinada subjetividad, constituyendo así sujetos violentos. Lo que quiero decir es que una cierta racionalidad de la violencia parece hacer parte del “conjunto” de racionalidades que

²⁹ Así, según Foucault, la ceremonia de los suplicios públicos no sería, en sí misma, más irracional que la reclusión en una celda. Solo lo sería con respecto a otro tipo de práctica como la penal, que habría hecho aparecer una nueva manera de buscar, a través de la pena, determinados efectos. En todo caso, para Foucault, no se trata de calibrar unas prácticas con la medida de una racionalidad que permitiría considerarlas como formas más o menos perfectas de racionalidad, sino de ver cómo se inscriben en “unos sistemas de prácticas, unas formas de racionalizaciones, y qué papel desempeñan en ellas” (FOUCAULT, 1982, p. 66).

atraviesan y configuran las múltiples subjetividades que se ofrecen al individuo al interior de los diferentes dispositivos³⁰ de poder y “juegos de verdad” en los que este resulta constituido.

En líneas muy generales, me parece plausible proponer, a la luz de lo expuesto, que ese carácter absoluto, que pareciera ser inherente a la configuración moderna de la subjetividad, tendría, entre sus principales manifestaciones, un cierto imaginario de comunidad política que se configura, de alguna manera, a través de la negación o la absorción “violenta” de la alteridad y las diferencias. Pero, además, me parece que podría establecerse una cierta relación entre la persistencia discursiva y epistemológica de ese sujeto y el acontecimiento, señalado por Mèlich, de la cultura de lo inhumano. Es en virtud de dicha relación que el propio Mèlich ha intentado profundizar en la relación entre el holocausto y la modernidad. De hecho, para el autor catalán, lo realmente grave del asunto es que la relación entre ambos conceptos sea, a su juicio, estrecha. En consecuencia, sostiene que sin la modernidad y sus determinaciones fundamentales el holocausto no habría tenido lugar, y que, en esa medida, “el holocausto es una de las posibilidades de la modernidad” (MÈLICH, 2000, p. 84). Al respecto, Zygmunt Bauman ha dicho que

El holocausto no fue la antítesis de la civilización moderna y de todo lo que ésta representa o, al menos, eso es lo que queremos creer. Sospechamos, aunque nos neguemos a admitirlo, que el holocausto podría haber descubierto un rostro oculto de la sociedad moderna, un rostro distinto del que ya conocemos y admiramos. Y que los dos coexisten con toda comodidad unidos al mismo cuerpo. Lo que acaso nos da más miedo es que ninguno de los dos puede vivir sin el otro, que están unidos como las dos caras de una moneda (1998, p. 9).

³⁰ En la medida en que la noción de dispositivo será usada frecuentemente en esta Tesis, me parece importante establecer con cierta claridad cual es el alcance que, en la terminología foucaultiana, tiene dicha noción. Para tal fin es necesario, tal como lo explica Edgardo Castro (2004) en su *Vocabulario* de Michel Foucault, recordar la distinción que suele hacerse en Foucault, entre un periodo arqueológico y otro genealógico. El objeto de la descripción arqueológica sería la episteme, mientras que el dispositivo comenzaría a ser el objeto de la descripción genealógica. Este cambio de perspectiva y de objeto de análisis respondería, según Castro (2004), tanto a las dificultades descriptivas de la arqueología, como a la introducción del análisis del poder en el momento genealógico. El problema parecía ser que la arqueología le permitía a Foucault describir los discursos de las diferentes epistemes, pero solo en el registro de lo meramente discursivo. Es decir, faltaba, en el trabajo del pensador francés, el análisis de la relación entre lo discursivo y lo no discursivo. Esto es, faltaba el análisis del poder. Y es justamente a esa necesidad que respondería la introducción de la idea de dispositivo como objeto de la indagación genealógica. Así pues, la idea de dispositivo remitiría a algo más general que la episteme, mientras que la episteme podría considerarse como un dispositivo exclusivamente discursivo. Respecto a esta importante herramienta conceptual foucaultiana me gustaría destacar tres aspectos mencionados por Castro (2004): en primer lugar, se trata de una red de relaciones entre elementos heterogéneos (discursos, instituciones, arquitectura, reglamentos, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, etc.). En segundo lugar, el dispositivo establecería la naturaleza de esas relaciones entre esos elementos heterogéneos. Y, finalmente, se trataría de una configuración que en un determinado momento habría tenido la función de responder a una urgencia. De manera que empleo en este trabajo el término dispositivo para referirme a esas complejas formaciones de elementos discursivos y no discursivos que tienen una función estratégica, y que responden a una determinada necesidad, como se verá más adelante, por ejemplo, en el caso del dispositivo de la *Promesa ciudadana*.

En ese mismo sentido Mèlich (2000) va a sostener que, aunque la civilización moderna no haya sido la condición suficiente para que esa cultura de lo inhumano —que tendría el holocausto como paradigma— tenga lugar, sí habría sido su condición necesaria. Inclusive, afirma el autor catalán, que esa condición se mantiene y que, en esa medida, ni la barbarie política ni los totalitarismos sociales, lingüísticos y epistemológicos han concluido. Según él, en nombre de la modernidad, “la ciencia y la técnica continúan presentándose como visiones exclusivistas del mundo, negando toda posible alteridad, toda diferencia y exterioridad” (MÈLICH, 2000, p. 84). Pero es importante resaltar que no se trata aquí de satanizar a la modernidad y sus disposiciones fundamentales, o de ver en ella una suerte de pecado original a partir del cual se habría dado inicio a una era de inhumanidad, conflictos y totalitarismos que se presentarían como una consecuencia necesaria e ineludible de las lógicas iluministas, y que, en esa medida, habría que desterrar por completo de los discursos educativos para desterrar por fin la violencia del corazón de los hombres. Lo que pretendo en este trabajo, es, retomando las palabras de Bauman, desvelar ese “rostro oculto”, esa otra “cara de la moneda” de la lógica moderna, que se desliza de manera subrepticia y persistente en los discursos de la FC y la EpP en un contexto de conflictividad social como el colombiano, y que resulta, tal vez, agudizada por la racionalidad neoliberal del mundo contemporáneo.

Y es que, aunque, como se vio en la sección anterior con respecto al tercer momento de la subjetividad, en la contemporaneidad asistimos al colapso de los metarrelatos que configuran la subjetividad moderna, y comienza a hablarse de una modernidad en “crisis” y de la emergencia de nuevas formas de subjetividad, habría que ver esa crisis en toda su complejidad y en sus intrincadas relaciones con las lógicas contemporáneas del mundo neoliberal. Al respecto, Santiago Castro-Gómez (2000) al referirse a una cierta violencia epistémica asociada a lo que él denomina como las “patologías de la occidentalización”, ha descrito la modernidad como un “dispositivo que construía al otro mediante una lógica binaria que reprimía las diferencias” (p. 285), y ha afirmado que, en virtud de ello, la filosofía “posmoderna” habría visto en la mencionada crisis de la modernidad una “oportunidad histórica para la emergencia de esas diferencias largamente reprimidas” (p. 285). Sin embargo, el filósofo colombiano nos alerta sobre el hecho de que la mencionada “crisis” no constituiría, en realidad, un debilitamiento de la “estructura mundial” dentro de la cual operaba dicho dispositivo. Lo que tal crisis señalaría no sería más que la crisis de una configuración histórica del poder en el marco de lo que Castro-Gómez, siguiendo a Wallerstein,

ha dado en llamar el sistema-mundo capitalista. Una configuración histórica del poder que, en nuestra contemporaneidad neoliberal y globalizada, habría tomado otras formas, sustentadas, precisamente, en una cierta producción de las diferencias y ya no en su negación. Y en esa medida, advierte el filósofo colombiano, la “afirmación celebratoria” de dichas diferencias propia de la contemporaneidad, en lugar de subvertir el sistema, estaría contribuyendo a consolidarlo.

De manera pues que, cuando se hable del sujeto de la educación, habrá que tomar en cuenta que la persistencia de ese “rostro oculto” de la modernidad —que he asociado a una cierta racionalidad de la violencia— en los discursos educativos contemporáneos no resultaría superada o problematizada por lo que Castro-Gómez ha denominado la “afirmación celebratoria” de las diferencias en el marco de un sistema neoliberal y globalizado. Por el contrario, estaríamos tal vez, frente a una suerte de pervivencia de esa “otra cara de la moneda” moderna, que habría tomado ahora formas más contemporáneas. A partir de esta comprensión, es posible pensar que tal vez exista una cierta violencia constitutiva en nuestras formas de pensar el tipo de subjetividad que queremos educar para la ciudadanía y para la paz en Colombia en la contemporaneidad. Una subjetividad atravesada por imaginarios de alteridad que deban tal vez ser problematizados si lo que se busca es pensar de otros modos la acción educativa en medio a una compleja situación de “posconflicto” que exige, tal vez, una transformación de los imaginarios que han configurado la subjetividad política de los colombianos.

Así pues, en esta primera sección del capítulo 1, he puesto sobre el tapete una cara de la figura moderna de la subjetividad que, frente al rostro luminoso del sujeto emancipado de la modernidad, nos presenta la oscuridad de una racionalidad que se configura a partir de unas problemáticas relaciones con la alteridad en un registro ético, y con la comunidad en un registro político. ¿Qué papel juega esa subjetividad en el ámbito de la escuela, y cómo se manifiesta en los discursos de la FC en Colombia? Es lo que veremos a continuación.

2.2 EL SUJETO DE LA EDUCACIÓN ESCOLARIZADA

Después de haber explicado la perspectiva teórica de este trabajo, y lo que está en juego cuando se aborda filosóficamente el problema de la subjetividad, me propongo ahora explicar la preponderancia del sujeto moderno en el campo educativo y cómo ha llegado prácticamente a

naturalizarse y a identificarse ese discurso iluminista del sujeto con el sentido y la razón de ser de la acción educativa en la escuela. Y es que, de acuerdo con Tomaz Tadeu da Silva (1995), la educación escolarizada y pública encarna varias de las ideas y los ideales de la Modernidad y del Iluminismo: el progreso constante a través de la razón y la ciencia, la creencia en el desarrollo de la autonomía y la libertad del sujeto, y de liberación política y social mediante la ampliación del espacio público a través de la ciudadanía. Más aún, para el autor brasileño, la educación no solo sintetiza perfectamente esos principios, sino que además “ella es la institución encargada de transmitirlos, de tornarlos generalizados, de hacer que se vuelvan parte del sentido común y de la sensibilidad popular” (SILVA, 1995, p. 245). En suma, de acuerdo con Silva, “la escuela pública se confunde así, con el propio proyecto de la modernidad. Es la institución moderna por excelencia” (1995, p. 245).

Como se vio, la imagen de sociedad construida por la modernidad fue la de un juego especular entre los individuos y las instituciones. Esto es, las instituciones y la comunidad política se configuraban mirándose en el espejo del sujeto moderno, fundado en la afirmación del valor universal de la cosmovisión racionalista del mundo. Es justamente allí, en ese “juego de espejos” entre la sociedad y el sujeto racional y libre, que se habría situado la empresa de emancipación de sociedades y hombres. Y el objetivo de dicha empresa, esto es, la formación de hombres virtuosos que puedan hacer uso autónomo de su razón se convertiría en el núcleo del relato moderno de la educación. Así, de acuerdo con Veiga-Neto (1995), es de la escuela moderna que, a lo largo de la Modernidad, “se esperó el cumplimiento de la tarea de habilitar el mayor número de personas al uso de la razón y, así, transformarlas en ciudadanos libres” (p. 10). Es por ello que Silva afirma que “sin el sujeto moderno no hay educación moderna” (1995, p. 248), pues la posibilidad de la educación y la pedagogía descansa en el presupuesto de la existencia de un sujeto unitario y centrado, y la finalidad de la educación no parece ser otra que la construcción de la autonomía, independencia y emancipación de ese sujeto. Así, pues, de acuerdo con el autor brasileño

¿En qué otro lugar el sujeto y la consciencia son tan centrales y tan centrados? [...] ¿Habrá otra área en que los principios humanistas de la autonomía del sujeto y los esencialismos correspondientes sean tan cuidadosamente cultivados? ¿Existirá otro campo, además del campo de la educación, en que binarismos como opresión/liberación, opresores/oprimidos, tan castigados por una cierta ala del posestructuralismo, circulen tan libremente y lo definan tan claramente? ¿Y dónde más la “Razón” preside tan soberana y constituye un fundamento tan importante? (SILVA, 2008, p. 248).

Y es que el discurso moderno de la educación resulta impensable sin la presencia constitutiva del gran relato de la emancipación por la razón. Aquí, tal como lo afirma Silva, la

historia de la educación de masas y la del pensamiento ilustrado casi se confunden, e incluso, en muchos sentidos, educación significaría producción de la racionalidad. Así, pues, a decir de Silva, “la educación institucionalizada es uno de los mecanismos por los cuales la Razón se instala y se difunde, los currículos educativos están basados en la concepción de Razón, el cultivo de la Razón es uno de los principales objetivos educativos” (SILVA, 2008, p. 256). En todo caso, a partir del predominio de la Razón, el relato de la emancipación privilegió, para legitimarse, un lenguaje imperativo o prescriptivo orientado por una finalidad estatal y por un principio humanista: aquel principio que “hizo del conocimiento el instrumento fundamental para educar a los hombres de cara a su conversión en sujetos racionales y autónomos” (SKLIAR; TÉLLEZ, 2008, p. 60). En esa medida, a la apuesta moderna por la educación le fue consustancial la fe en la perfectibilidad ilimitada de la humanidad, el progreso moral, y en la educación como vía privilegiada para su consecución. Fue así como la educación llegó a ser pensada como el medio fundamental e insustituible para lograr el gran ideal de la emancipación no solo individual sino también y principalmente colectiva³¹.

Así pues, podría afirmarse que tiene lugar una transferencia del dogma secular del progreso moral y político al ámbito del gran relato pedagógico de la modernidad. Allí, de acuerdo con Skliar y Téllez (2008), las nuevas utopías educativas van a estar atravesadas por la certeza en el progreso y la emancipación mediante la razón, en el futuro como lugar de realización plena de esa emancipación, en el carácter eminentemente emancipador de la ciencia y la moralidad universales, y, fundamentalmente, en el sujeto como fundamento último de la verdad, capaz de dar sentido y reordenar el mundo. Sin embargo, la transferencia de esos ideales al ámbito pedagógico suponía la transferencia de una pretensión dominante del proyecto moderno ilustrado: la realización plena de un proyecto unitario de la razón, del lenguaje, de la política, y, en suma, de la condición humana. Esto habría dado lugar a

[...] la entronización de una lógica normalizadora de pensamiento y de acción arraigada en la concepción de la verdad como correspondencia entre enunciados y hechos, en la

³¹ En este punto, según Silva (2008), las filosofías de la conciencia casi se confunden con la educación, ya que el papel de la conciencia y el sujeto auto-centrado en esa emancipación habría sido reconocido y avalado por varias “pedagogías” que han atravesado el pensamiento educativo. Y es que los presupuestos de la conciencia y el sujeto son comunes tanto a las pedagogías de la represión como a las pedagogías libertarias: La oposición binaria que las caracteriza tan solo revelaría la existencia de una esencia que debe ser reprimida o liberada, según el caso. Según el autor brasileño, ni siquiera las llamadas pedagogías críticas escapan a esa tradición, ya que la noción misma de “conscientización”, tan importante para algunas de sus principales corrientes, estaría estrechamente ligada a la idea de una conciencia unitaria y auto-centrada —si bien temporalmente alienada y mistificada— a la espera de ser desalienada y liberada (SILVA, 2008, p. 249).

inquebrantable convicción de las certidumbres absolutas y en la autoridad de quien habla y decide en nombre de la verdad (SKLIAR; TÉLLEZ, 2008, p. 61).

Ahora bien, esa intención normalizadora parece entrar en contradicción con la interrogación pedagógica de la modernidad sobre cómo hacer del otro un hombre libre. Dicha paradoja es magistralmente expuesta por Phillipe Meirieu (1998) en su libro *Frankenstein Educador*, en el que presenta un interesante acercamiento a la cuestión de la “fabricación” del hombre a partir de los mitos de Pigmaleón y Frankenstein. Según dicho autor, entre dichos mitos existiría una profunda relación en la medida en que en ambos relatos pareciera estar presente la esperanza de acceder al secreto de la fabricación de lo humano. Esperanza esa que constituiría lo que, en palabras de Meirieu, se constituye en el “núcleo duro de la aventura educativa” (1998, p. 18), y que, paradójicamente, comportaría la negación misma de la libertad del otro, en la medida en que este “no será libre, o al menos, no lo será de veras; y si es libre escapará inevitablemente a la voluntad y a las veleidades de fabricación de su educador” (MEIRIEU, 1998, p. 17). A partir de esta constatación, el propio Meirieu se preguntará si semejante pretensión no conducirá a la educación a convertirse en un callejón sin salida que inevitablemente desencadena una cierta violencia.

Según Meirieu (1998), al igual que Pigmaleón, en el mito narrado por Ovidio en *Las metamorfosis*, también el educador aspira a dar vida a aquello que fabrica, que sale de sus manos. Recuérdese que el mencionado mito nos cuenta el obstinado deseo de un escultor, de lograr la perfección de su obra y mantener con ella una relación amorosa sin ninguna alteridad y consumada en una transparencia completa. Ese mismo deseo estaría presente en la acción educativa que busca fabricar al otro conforme a lo que se espera de él, a través de la prescripción de sus conductas y de la constitución de su dependencia de los otros que conduce, en última instancia, a la anulación de su alteridad. Pero también, como en el caso de Pigmaleón, el educador se vería enfrentado a una tremenda paradoja:

[...] quiere “hacer al otro”, pero también quiere que el otro escape a su poder para que entonces pueda adherirse a ese mismo poder libremente, porque una adhesión forzada a lo que él propone, un afecto fingido, una sumisión por coacción, no pueden satisfacerle. Se entiende que esas cosas no tengan valor para él; quiere más: quiere el poder sobre el otro y quiere la libertad del otro de adherirse a su poder (MEIRIEU, 1998, p. 35).

Por su parte, el moderno mito de Frankenstein ilustraría el callejón sin salida al que parece conducir la idea de educación como fabricación. Y es que existiría, como ya se mencionó, una cierta violencia inscrita en el deseo de conciliar la satisfacción de dar nacimiento a un hombre con la de fabricar un objeto en el mundo. A decir de Skliar y Téllez (2008), esa misma violencia

atravesaría la pretensión de “convertir la educación en una acción absolutamente previsible, programable y controlable, haciendo del otro un objeto respecto del cual puede determinarse lo que debe ser y verificarse si responde a lo proyectado” (2008, p. 64). Así, Meirieu estaría poniendo en evidencia aquello que el relato pedagógico moderno estaría desconociendo: la configuración del espacio educativo como un campo de históricas formas de relaciones de poder-saber.

Y es que esas distintas formas de las relaciones de poder-saber parecen pasar desapercibidas en la teoría educativa, que, en general, se basa en la noción de que el conocimiento y el saber constituyen una fuente de liberación, esclarecimiento y autonomía. Inclusive la propia teoría educativa crítica sostendría que las configuraciones educativas actuales, afectadas por intereses de poder, transmitirían saberes contaminados de ideología, pero que, a través de una crítica ideológica, sería posible superarlos y llegar a un conocimiento no mistificado del mundo social. Sin embargo, en una perspectiva pos-estructuralista asociada particularmente a Foucault, estas formas de concebir la educación pueden ser problematizadas. En primer lugar, porque frente a la oposición convencional entre ciencia e ideología, o saber y alienación —que concebirían los primeros términos de dichas oposiciones como ocupando una posición desinteresada y neutra en relación con el poder— se puede argumentar que, a partir de ahora, todo saber es sospechoso de vínculos con el poder. Y, en segundo lugar, porque la propia noción de poder sufre un desplazamiento que problematiza la idea de una fuente o centro único de poder: Ya no se tratará de identificar dicha fuente, sino la forma como se ejercen las relaciones de poder en el entramado social.

Así, pues, mientras para la teorización crítica de inspiración marxista, el poder distorsiona, reprime, mistifica, en la perspectiva foucaultiana el poder constituye, produce, crea identidades y subjetividades. Pero esas identidades y subjetividades no representarían ninguna distorsión y ningún desvío en relación con una supuesta esencia humana que, al ser dejada en libertad, seguiría su “verdadero” camino. De lo que se trata es de una variedad de mecanismos de regulación y control de los individuos y de las poblaciones que funcionan a través de una amplia serie de instituciones y dispositivos de la vida cotidiana: “La educación es ciertamente uno de esos dispositivos, central en la tarea de normalización, disciplinarización, regulación y gobierno de las personas y las poblaciones” (SILVA, 2008, p. 252). Y hay que decir que en la propuesta foucaultiana, ninguno de esos dispositivos, ni siquiera los llamados críticos, tales como las pedagogías críticas, estarían absueltos de estar implicados en relaciones de poder, regulación y gobierno.

Al respecto, otra importante implicación para la educación es señalada por Silva (2008): La concierne a la no separación entre regulación y saber. Es decir, la superación de la suposición de una separación entre conocimiento e ideología que permitiría que un supuesto conocimiento “verdadero” pudiera emerger una vez liberado de su carga ideológica. A partir de las consideraciones foucaultianas, las disciplinas escolares, al estar situadas en dispositivos de gobierno y control como es el caso de la educación, poseen necesariamente aspectos regulativos de los cuales no pueden ser separadas: “Si pudieran ya no estaríamos hablando de educación. Educación/pedagogía y regulación están siempre juntas” (SILVA, 2008, p. 253). Este aspecto va a resultar fundamental, como se verá más adelante, para comprender, por ejemplo, el carácter regulador y normalizador de una disciplina que aparentemente pretende ser emancipadora, como lo es la llamada Cátedra para la paz.

Ahora bien, es importante tener presente que la escolarización no es nada más que un acontecimiento que tuvo lugar históricamente, al interior del orden moderno del saber. En esa medida, lo que en la actualidad se designa y reconoce como educación escolarizada, no es más que una construcción histórico-cultural cuya emergencia sería inseparable del diagrama moderno del poder-saber. Esto es, la educación devino inseparable del universo discursivo del siglo de las luces, que hizo de ella un proyecto de la Modernidad. Allí, de acuerdo con Skliar y Téllez (2008), la educación se habría constituido como un precepto humanista en torno al cual habrían emergido ciertas preocupaciones enunciadas como “la educación del hombre”, “la auténtica formación”, “la verdadera educación”, entre otras. Al respecto, Veiga-Neto llama la atención sobre el hecho de que, aunque existan grandes desacuerdos sobre cómo debe funcionar la escuela, no se discute, por ejemplo, que ella deba funcionar como la pieza principal en los procesos de socialización de los niños, de formación de ciudadanos o de preparación para el futuro:

Esas son funciones que todos parecen asumir como naturales y propias de la educación escolarizada. Y, en la medida, en que tales funciones son asumidas como naturales, esto es, son naturalizadas, ellas pasan a funcionar como una matriz de fondo invariable sobre la cual lo que parece variar son apenas cosas en la superficie (VEIGA-NETO, 2004, p. 67).

En esa medida, Veiga-Neto considera productivo poner bajo sospecha el carácter natural de esa matriz de fondo, señalando su carácter contingente, y, por lo tanto, modificable y manipulable. Y ese es, de alguna manera, el ejercicio de sospecha que esta Tesis lleva a cabo. Pero al problematizar el carácter natural de esa matriz de fondo, no se trata, tal como lo manifiesta el profesor Veiga-Neto, de afirmar que la escuela no deba promover la socialización de los niños, o

que no se deba formar para la ciudadanía, o que no sea necesario comprometerse con un futuro mejor: de lo que se trata es de señalar que “no siempre fue así, que todo eso no se deriva de una supuesta naturaleza humana, de una supuesta propiedad que estaría naturalmente, biológicamente impresa en nuestra especie y que nos conduciría progresivamente a realizar esos perfeccionamientos sociales” (VEIGA-NETO, 2004, p. 67). Por el contrario, considero, con Veiga-Neto, que sería necesario comprender que tales procesos no son más que construcciones históricas derivadas de una voluntad de poder que se sitúa en la esfera de la vida social, y a partir de la cual se crean y se combinan discursivamente los diferentes saberes. El problema fundamental aquí, es que, de la mano del desconocimiento de la historicidad de tales preceptos naturalizados, se configuraría un imaginario de la educación cuya característica fundamental sería la de no reconocerse a sí misma como un espacio donde tiene lugar el ejercicio de unas relaciones de saber-poder.

Ahora bien, el desconocimiento de las relaciones de poder en el espacio de la educación se constituye al mismo tiempo, en el desconocimiento de la pregunta por los dispositivos y mecanismos que hacen de ella un espacio eminentemente político en el cual se despliegan formas de constitución de las subjetividades. Al respecto, el propio Foucault afirma que

La educación, por más que sea, de derecho, el instrumento gracias al cual todo individuo en una sociedad como la nuestra puede acceder a no importa qué tipo de discurso se sabe que sigue en su distribución, en lo que permite y en lo que impide, las líneas que le vienen marcadas por las distancias, las oposiciones y las luchas sociales. Todo sistema de educación es una forma política de mantener o de modificar la adecuación de los discursos, con los saberes y los poderes que implican (1980a, p. 37).

Y es que la lógica de los aparatos educativos modernos ha conducido a disciplinar, normalizar saberes y fabricar formas normalizadas de ser sujeto. Para ello, no solamente construyen y transmiten unas ciertas formas de relacionarse con el mundo exterior, sino también de relacionarse con el otro y consigo mismo. Esto ocurre, por supuesto, con la ayuda de toda una red de prácticas y mecanismos de saber-poder a través de los cuales se clasifica y jerarquiza tanto saberes como posiciones de sujeto o subjetividades. En esa medida, podría decirse que un rasgo distintivo de la educación escolarizada ha sido la imposición de una cultura históricamente dada como “naturalmente” legítima. Con ese fin, se ha preocupado por definir una supuesta verdad del sujeto, a través de la producción y distribución de determinados saberes considerados como verdaderos, la codificación de determinadas formas de pensar y actuar, y la constitución de unas determinadas metanarrativas.

Al respecto, Silva (2008) opina que el campo educativo es un campo minado de metanarrativas. Y por esa razón, el golpe posmoderno contra las metanarrativas sería un golpe contra el edificio teórico educativo, ya sea el tradicionalmente construido, o bien el concerniente a la teorización crítica misma. Y es que, de acuerdo con el autor brasileño, las metanarrativas educativas solo han servido para que ciertos grupos impongan sus visiones particulares a otros grupos, bajo el disfraz de visiones universales. Silva (2008) ofrece el ejemplo del currículo: allí las metanarrativas solo han servido para justificar la exclusión del currículo de otras narrativas que no concuerdan con los presupuestos y dogmas de la narrativa hegemónica. En todo caso, tal como lo expresa Veiga-Neto, abandonar las metanarrativas iluministas implicaría algo así como “quitar el tapete sobre el cual se asienta la escuela moderna o se asientan, por lo menos, nuestros discursos sobre lo que es y para qué sirve la educación escolarizada” (VEIGA-NETO, 1995, p. 13).

Es importante recordar aquí que, en el orden moderno de racionalidad, los discursos con valor de verdad siempre tuvieron, de acuerdo con Silva (2008) a la ciencia como campo general y policía disciplinaria de los saberes. Y fue justamente en virtud de ello que se hizo posible tanto la disposición de cada saber como disciplina, como el despliegue institucional de los saberes disciplinados. En ese proceso de disciplinamiento de los saberes las narrativas hegemónicas habrían adquirido un estatus de legitimidad y validez universal. Pero, además, dicho proceso ha estado estrechamente ligado a la necesidad de administrar racionalmente la educación. Y, tal como certeramente nos lo recuerda Silva (2008), una expresión de ese fenómeno, a mediados del siglo XIX, sería la escolarización de las masas a cargo del Estado moderno. Dicha escolarización respondería a la exigencia de adecuar las pautas individuales a las de la administración de la sociedad en general. De manera, pues, que, en lugar de pensar en el surgimiento y desarrollo de la escuela moderna como una expresión del progreso racional, puede afirmarse que su configuración como uno de los espacios privilegiados del proyecto político moderno estaría ligada a la emergencia del Estado moderno, como se verá en el capítulo 3 de este trabajo.

Ahora bien, ese afán normalizador y disciplinador ha comenzado a revelarse, según Skliar y Téllez (2008), como marca del mito totalitario que, de formas siempre renovadas, se desliza en las prácticas educativas dominantes. En ellas, la búsqueda de la homogeneidad y del sentido único parecen ser el común denominador de los variados dispositivos de control que atraviesan dichas prácticas. En esa medida, de acuerdo con Mèlich (2000), la ciencia y la técnica se presentan como el lenguaje de nuevos totalitarismos en tanto que se presentan como visiones exclusivistas del

mundo que negarían toda posible alteridad, diferencia y exterioridad. Según el autor catalán, la ciencia y la técnica absolutizan un modo de lenguaje y tienden a configurar el imaginario de aquello que podría denominarse el mundo dado por supuesto: “De nuevo el reinado de la inmanencia, de lo mismo; otra vez la gramática de lo inhumano” (MÈLICH, 2000, p. 85).

Esa “gramática de lo inhumano” que, para Mèlich, no sería otra cosa que una forma de denominar esa cierta racionalidad de la violencia asociada a las expresiones totalitarias que azotaron al mundo el siglo pasado, y cuyo acontecimiento más representativo, a decir del propio Mèlich (2000), sería Auschwitz, parecería estar inscrita en el corazón mismo de la educación en tanto proyecto moderno. Es cierto que la idea de lo inhumano que el autor catalán plantea resulta bastante problemática, dada la relación dicotómica entre lo humano y lo inhumano que se deriva de ella, y dado el carácter universalizante y esencialista de la noción misma de humanidad. Sin embargo, me interesa aquí señalar lo que para Mèlich resulta ser una cuestión paradójica de la educación iluminista: Por un lado, una idea central al pensamiento ilustrado, en lo que se refiere a la educación, es que habría un proceso natural que iría desde el cultivo del intelecto y los sentimientos en el individuo hasta llegar a una conducta racional que sea beneficiosa para la sociedad. En esa comprensión, “el mal” aparecía, según Mèlich, como fruto de una “mala educación”; es decir, una educación no orientada por los ideales iluministas. Sin embargo, el holocausto, esto es, la manifestación paradigmática de la cultura de lo inhumano rompería con ese ideal ilustrado de educación, en la medida en que “bibliotecas, museos y campos de concentración coexisten armoniosamente en un mismo tiempo y en un mismo espacio” (MÈLICH, 2000, p. 85).

De esa manera, siguiendo a George Steiner, Mèlich considera que, a la luz de los acontecimientos del siglo XX, urgiría revisar esa relación: “¿Se puede seguir sosteniendo que la causa del holocausto es la mala educación?” (2000, p. 85). A partir de las reflexiones de Steiner sobre la estrecha relación entre holocausto y modernidad, Mèlich llega a plantear ese interrogante de manera aún más radical: “¿Cómo se puede leer a Rilke por la mañana, escuchar a Schubert por la noche y torturar al medio día?” (2000, p. 83). Me parece viable retomar el hilo de la reflexión propuesta por el autor catalán, y preguntarnos acerca de la relación entre una educación que aún parece inspirarse en ideales iluministas, y los imaginarios y lógicas que han configurado esa racionalidad que a través del tiempo ha sustentado el conflicto interno armado en Colombia. Ello, por supuesto supondría, como lo sostiene el propio Mèlich, no solo tener presentes las cuestiones relativas al colonialismo —como se mostrará en el capítulo 3 de este texto— sino, además, revisar

las complejidades y tensiones que, en un contexto contemporáneo absolutamente permeado por una racionalidad neoliberal, se presentan en los discursos sobre una educación que busca ser superadora de esa conflictividad, pero que, tal vez, continúa siendo pensada a partir de lógicas que alimentarían esa conflictividad que se desea superar.

En esa medida, inspirado en Mèlich, sostengo que sería importante revisar la relación entre la educación colombiana y el conflicto interno armado en el contexto contemporáneo. Y, partiendo del interrogante del autor catalán, que claramente apunta a una crítica radical de la subjetividad moderna como objeto e ideal de la educación iluminista, busco problematizar la persistencia de dicho ideal en las políticas educativas colombianas que, inmersas en una contemporaneidad neoliberal, afirman buscar la formación de una ciudadanía para la paz. En ese sentido, me parece fundamental problematizar las lógicas que orientan esos ideales de formación de la subjetividad política, y entender de qué manera se articulan a los problemas particulares del contexto colombiano. Lo grave, para Mèlich (2000), es que, en muchos casos, se seguiría pensando la educación haciendo caso omiso a ese nuevo imperativo categórico propuesto por Adorno: “Que Auschwitz no se repita”. Y es que partir de dicho imperativo para repensar la acción educativa implicaría un cuestionamiento radical de muchas de las metanarrativas modernas.

Ahora bien, si se aplica a la educación aquello que Foucault decía en *Las palabras y las cosas* (2007) acerca del hombre, es decir, que es una invención reciente —una invención de la modernidad—, puede decirse que ella no escapa al cuestionamiento y a la fractura que vienen sufriendo esas metanarrativas. Precisamente, en opinión de Silva, el adiós a las metanarrativas no debe constituir necesariamente una despedida dolorosa, sino más bien la constatación de que nuestras teorizaciones necesitan ser “más atentas a los detalles locales y específicos, mientras que el conocimiento corporificado en el currículo necesita estar más atento a las voces y narrativas de grupos hasta entonces excluidos de participar de su producción y creación” (1994, p. 257). El problema parece ser que, tras la fractura de esas grandes narrativas, asistimos a una compleja situación en la que registros temporales, a la vez diferentes y simultáneos, parecen superponerse y entrar en conflicto³²: “el de la posmodernidad deslizándose sobre el de la modernidad, como si

³² Este movimiento de tensión que sería típico de la vida social moderna sería problematizado por el antropólogo y crítico cultural argentino Néstor García Canclini (2006) mediante la noción de *desterritorialización*, que se volvería central para el autor para explicar la constitución de las estructuras y prácticas socioculturales híbridas. Tal concepto está estrechamente asociado a la noción fundamental de “hibridismo cultural” que el mencionado autor utiliza como instrumento de explicación de los procesos de modernización en América Latina, en su contexto contemporáneo. Precisamente, la idea de hibridación que el autor propone pretende ultrapasar las relaciones de oposición directa entre

viviendo el primero lo pensásemos desde el segundo que aún pervive en las lógicas institucionales, sus normas y prácticas” (SKLIAR; TÉLLEZ, 2008, p. 72). Y como se ha señalado ya, dicha pervivencia estaría particularmente presente en el espacio educativo y sus prácticas institucionales y discursivas, y constituye, como se verá, la tensión central que se aborda en este trabajo de investigación.

Pero ¿por qué me refiero a esa pervivencia de lo moderno en lo posmoderno, como si se tratara de una tensión? En este punto, me parece necesario hacer dos comentarios para aclarar esta cuestión. En primer lugar, debo señalar aquí lo que Veiga-Neto (s.f.) ha llamado la (im)posibilidad del debate entre las perspectivas epistemológicas de los registros temporales de la Modernidad y la denominada Posmodernidad³³. Y es que, de acuerdo con Veiga-Neto, se trataría, *en términos estrictos*, de un debate imposible. Esto, por cuanto dicho debate se referiría a mundos diferentes regidos por epistemologías inconmensurables. Tal inconmensurabilidad se refiere a la imposibilidad de articular un discurso que, como si de un tribunal epistemológico se tratara, permitiera alegar razones a favor o en contra de los dos paradigmas. En todo caso, para el profesor Veiga-Neto “ni lo posmoderno es un estado más avanzado de lo moderno —situación en la que se podría pensar en una subsunción de este por aquel, y en ese caso, sería mejor hablar de neomodernismo— ni tampoco ve el mundo con los ojos de lo moderno (y vice-versa)” (p. 3). Y es que, pese a las muchas tendencias en que se desdobra el pensamiento posmoderno, una de las características de ese estado de la cultura es, según Veiga-Neto, el pensar el mundo sin recurrir a

lo tradicional y lo moderno, transformándose en una noción que, basada en el principio de la interculturalidad y en la convivencia de temporalidades transhistóricas, reconocería en la fusión de elementos aparentemente dispares la propia esencia de la dinámica social (GARCÍA CANCLINI, 2006). En dicha dinámica, los movimientos de desterritorialización, de acuerdo con Anderson Moebus Retondar, “darían cuenta no solamente de las rupturas entre fronteras sociales y simbólicas en el contexto de la modernidad, en especial en la etapa contemporánea de su desarrollo, sino que, además, de manera más fundamental, harían posible la propia convivencia simultánea de distintas temporalidades históricas en el interior de un mismo espacio social” (2008, p. 40). Se trataría, según Retondar, de una redefinición de las relaciones espacio-tiempo bajo las condiciones de la modernidad, muy diferente a la que propondría, por ejemplo, Anthony Giddens, que propone la idea de “desencaje” para entender dichas relaciones. En dicha noción los espacios sociales simplemente se desconectarían de las prácticas sociales que les serían constitutivas de forma *a priori*, ocurriendo así la desocupación de dichos espacios. Por el contrario, lo que García Canclini propondría es que tanto el tiempo como los espacios sociales, serían dimensiones de la realidad “superpobladas por la múltiple y simultánea ocupación de elementos simbólicos; sentidos; y formas culturales y sociales heterogéneas en su interior” (RETONDAR, 2008, p. 41). Así pues, en García Canclini no habría una crítica a la idea de “posmodernidad” como fenómeno típico de las sociedades contemporáneas, sino a un sentido específico que se le habría atribuido a dicho fenómeno en tanto que movimiento autónomo y de superación del orden social moderno. De manera que, en la perspectiva del autor, modernidad y “posmodernidad” no serían realidades mutuamente excluyentes sino formas complementarias que presuponen un cierto movimiento de hibridación cultural (RETONDAR, 2008).

³³ Las ideas de Veiga-Neto que se discuten a continuación en torno a dicho debate, están contenidas en el artículo *Um debate (im)possível?*, localizado en el sitio web *Foucault et alí*: <https://www.michelfoucault.com.br/?textos,37>.

las metanarrativas de la modernidad. Así, lo posmoderno sustrae de lo moderno sus propios fundamentos: “eso tiene efectos devastadores en la medida en que cambian las metodologías de análisis, cambian las posibilidades de intervención en el mundo, cambian las promesas, cambian los problemas, etc” (VEIGA-NETO, s.f., p. 4).

De manera pues, que, si las miradas son distintas, si lo posmoderno no ve el mundo con los ojos de lo moderno, la coexistencia de dichas miradas parece problemática. Y la distancia que separa esos dos mundos no es un problema menor, ya que, como lo sostiene Veiga-Neto, “el sujeto del que habla el uno, no es el mismo del que habla el otro” (p. 4), y ello supondría, a mi entender, una relación tensa entre las lógicas expresadas por uno y otro sujeto. Veiga-Neto plantea entonces la pregunta: entonces, ¿esos mundos no se comunican? Su respuesta no admite ambigüedades:

Esos mundos no se comunican. Lo máximo que podemos hacer es saltar del uno al otro, esto es, ya vivir en uno, ya vivir en otro, pero nunca en los dos al mismo tiempo. Esos saltos son cuestión de familiaridad, y de elección individual. Y es claro que esa elección está siempre sujeta a determinaciones no triviales de orden psicológico, social, cultural, estético, económico, etc (VEIGA-NETO, s.f., p. 4).

Sin embargo, aunque, en primera instancia, la respuesta de Veiga-Neto es contundente, no es definitiva. Y es que, según el autor, en un sentido amplio, el debate sería posible sólo en la medida en que sea posible desanclarse de uno de los dos mundos. Y, en ese caso, la respuesta a la pregunta acerca de la posibilidad de comunicación de lo moderno y lo posmoderno, resultaría aparentemente contradictoria: “es no y es sí. Y ahí no hay contradicción, pues en realidad lo que tenemos son dos respuestas para dos niveles diferentes de pregunta” (p. 5). Es no en términos epistemológicos, en la medida en que, como se dijo, no cabe un dialogo racional entre dos mundos inconmensurables. Pero es sí en términos amplios, esto es, si, como lo plantea Veiga-Neto, dejamos de lado los intentos de demostrar que existe (o que no existe), por ejemplo, la razón trascendental o el sujeto racional, y buscamos otras estrategias. Y tales estrategias son, según el autor, de dos órdenes:

O entro en el mundo del otro para demolerlo, o prometo ventajas en mi mundo. En cualquiera de los dos casos se abre el espacio para el debate, ahora posible, no obstante, en uno u otro registro. De esta manera, el debate no solo es posible, sino que, además, podrá ser productivo, y, en ese caso, será deseable (VEIGA-NETO, s.f., p. 5).

En el mismo sentido, Henry Giroux (1997) reconoce que los discursos de la *modernidad* y la *posmodernidad* son “ideológicamente distintos”, pero que una relectura crítica de la “posmodernidad” permitiría facilitar un acercamiento entre los dos discursos, que, necesariamente, debería ser crítico. Ello, para el pensador estadounidense, no supondría ni la muerte del

pensamiento moderno, ni el rechazo superficial de lo que el autor denomina “los nuevos discursos de oposición” surgidos dentro del pensamiento *posmoderno*, sino toda una nueva reflexión sobre la forma en que los aspectos más críticos de estos dos discursos ayudarían a profundizar las posibilidades democráticas del propio proyecto moderno: “pues lo que interesa no es simplemente la aparición de un nuevo lenguaje para repensar la tradición modernista, sino también la reconstrucción de los requisitos políticos, culturales y sociales para realizar una concepción radical de ciudadanía y pedagogía” (GIROUX, 1997, p. 57). De la misma manera, Alfonso Fernández Herrería (2003), autor español que ha hecho importantes reflexiones en torno del tema de la EpP, afirma que sería importante asumir los innegables valores críticos del posestructuralismo francés - al que se refiere como un núcleo básico del pensamiento “posmoderno”- y de su crítica a la modernidad y a los valores de la Ilustración: “no para elegir unos valores frente a otros, sino para propiciar un diálogo, rico, aunque no exento de dificultades, entre ambos mundos” (FERNÁNDEZ HERRERÍA, 2003, p. 115).

Así, pues, siguiendo los razonamientos de Veiga-Neto, Giroux y Fernández Herrería, me parece que es posible y deseable entablar una discusión productiva en torno a dicho debate, al que, en el contexto de este trabajo, he preferido referirme como una tensión. Pero la estrategia, en el caso de esta Tesis, se alejaría muchísimo de la alternativa de prometer ventajas en un mundo o en otro, en la medida en que, respetando el talante del pensamiento foucaultiano, me alejo de la tentación fácil de las prescripciones. Así, me parece que tiendo más a la primera opción presentada por Veiga-Neto, esto es, entrar en el mundo de la Modernidad para demolerlo. Y la forma en que llevo a cabo esa tarea de demolición es, precisamente, señalando las patologías, o el lado oscuro del mundo moderno, en relación con la forma en que, desde él, se piensa la configuración de la subjetividad. Y es que, tal como lo ha afirmado Fernández Herrería (2003), es importante recuperar, de lo que él denomina la “crítica posmoderna”, esa lectura de la modernidad que se vale de la sospecha, la deconstrucción, el trabajo genealógico, “para señalar todo lo que hay de máscara, de falso, de oculto, de inconsciente, de constrictivo en los valores de la modernidad, a fin de que se reconozca su ‘fantasma’”. Esto es, lo que la modernidad “ha dejado fuera, lo otro (...) o se presenta sospechosamente bajo tanta mascarada en el carnaval de la modernidad: la democracia, la moral, los valores religiosos, el sujeto humano” (FERNÁNDEZ HERRERÍA, 2003, p. 115). Este era, pues, mi primer comentario, en relación con la cuestión de la tensión entre lo moderno y lo posmoderno.

En segundo lugar, me gustaría hacer énfasis en una cierta complejidad de la situación señalada por Skliar y Téllez, y que será fundamental para el desarrollo de esta investigación. Los autores aluden a una superposición de registros temporales en la que uno de ellos pervive en el otro: el de la modernidad en el de la “posmodernidad”, a la que, a partir de ahora, comenzaré a referirme como contemporaneidad, precisamente para tomar distancia de la idea de que se trataría de un registro temporal superador del orden moderno. Sin embargo, habría que anotar que se trata de una superposición que presentaría una tensión particular: Por un lado, en la contemporaneidad, efectivamente, hemos asistido a la fractura de los metarrelatos modernos, y se ha comenzado a dar apertura a la diferencia y a formas emergentes de subjetividad. Así, tal como lo sostiene Santiago Castro-Gómez (2000), la llamada “crisis de la modernidad” habría sido vista por el pensamiento contemporáneo como una oportunidad histórica para la emergencia de esas diferencias que durante tanto tiempo habrían sido reprimidas. No obstante, el filósofo colombiano señala que la actual reorganización global de la economía capitalista —el neoliberalismo— se sustenta sobre la producción de las diferencias, y que, en esa medida, lo que el autor ha denominado una afirmación celebratoria de las mismas propia de la contemporaneidad, no debería ser vista sin cierto recelo.

Por otro lado, siguiendo a Silva (1995), podríamos hablar de un “asalto neoliberal” al proyecto moderno de la educación. A decir del autor brasileño, la educación se ha constituido en uno de los blancos principales de ese asalto neoliberal a las instituciones sociales del moderno estado capitalista. Es que, al constituirse en un agente de cambio cultural y de producción de identidades, la educación estaría situada en una posición estratégica para cualquier proyecto de transformación radical de lo político y lo social, como la que pretende llevar a cabo el neoliberalismo. Y lo que allí estaría en juego sería una inversión de las categorías del sentido común sobre lo educativo. De esa manera, considera Silva (1995), que el asalto neoliberal asesta un golpe de muerte al proyecto moderno de la educación, principalmente en lo que se refiere a la subjetividad: “El sujeto humanista y altruista de la educación moderna es sustituido por el consumidor adquisitivo y competidor darwinista de la visión neoliberal de sociedad” (p. 254). En otras palabras, para Silva, sería la contemporaneidad neoliberal la que traería oscuridad sobre los ideales iluministas del proyecto educativo moderno.

Nótese que existe una crucial diferencia de énfasis entre los planteamientos de Castro-Gómez y los de Silva. Mientras el primero reconoce lo que Bauman ha denominado el “rostro oculto” del proyecto moderno, el segundo parece considerar solo el lado luminoso del mismo,

asociado a un sujeto “humanista y altruista”. Es decir, cada uno de ellos pone el acento en una cara diferente de la misma moneda. De manera pues que la contemporaneidad podría considerarse, o bien en su faceta de “afirmación celebratoria de las diferencias”, como una oportunidad histórica de ruptura con las “patologías” vinculadas a la subjetividad moderna —como, según Castro-Gómez, sería considerada por la llamada filosofía “posmoderna” —, o bien, en su faceta de “asalto neoliberal”, como una ruptura radical con los ideales humanistas de un sujeto altruista e ilustrado, como ocurriría con la Filosofía Crítica a partir de la que parece hablar Tadeu da Silva. De cualquier manera, Castro-Gómez advierte también los peligros de la contemporaneidad neoliberal, y ve en la llamada crisis de la modernidad asociada a ella, no “una explosión de los marcos normativos en los cuales este proyecto jugaba taxonómicamente, sino como una nueva configuración de las relaciones mundiales de poder” (2000, p. 286).

De manera pues que, aunque en la contemporaneidad se ha comenzado a abrir espacio a los discursos sobre la diferencia y la emergencia de otros tipos de subjetividad, al mismo tiempo, la racionalidad neoliberal parece haberse apropiado de esos mismos discursos para configurar otras formas de subjetivación compatibles con las dinámicas del capital. Silva (1995) plantea que ese “asalto neoliberal” se presenta como un proyecto opuesto al proyecto de la modernidad, y que va en contravía del mismo en la medida en que desvirtuaría los ideales humanistas ilustrados. Sin embargo, a la luz de lo expuesto en relación con ese “rostro oculto de la modernidad” —esa cierta racionalidad que acaba por producir una cultura de lo inhumano, según Mèlich, Steiner y Bauman—, me parece pertinente sostener, en consonancia con Castro-Gómez, que la lógica del sujeto neoliberal podría considerarse como una de tantas consecuencias de la modernidad, y en ese sentido, como una persistencia y, tal vez, agudización de lo que Castro-Gómez ha llamado las “patologías” de la occidentalización, y que darían nacimiento a aquello que Mèlich denomina como “cultura de lo inhumano”.

Habría entonces —en una cierta perspectiva que ve en la contemporaneidad la posibilidad de afirmación de las diferencias—, una suerte de superposición conflictiva en las lógicas moderna y contemporánea, o un problemático deslizamiento, una pervivencia de la primera en la segunda, tal como lo han señalado Skliar y Téllez. Pero, al mismo tiempo, la contemporaneidad neoliberal que, justamente, se sustenta sobre esa producción de las diferencias, no sería más que una consecuencia de esa misma modernidad, y, en esa medida, tal vez, una manifestación más de ese rostro oculto del proyecto moderno que hemos señalado aquí. Y, por supuesto, la educación, en

tanto proyecto moderno por excelencia, y al mismo tiempo, en tanto agente fundamental de la transformación cultural, política y social que persigue la contemporaneidad neoliberal, se encontraría particularmente atravesada por dichas contradicciones y tensiones, como se verá a continuación, en el caso particular de los discursos de las políticas educativas sobre la FC y la EpP en Colombia.

2.3 DEL SUJETO AUTÓNOMO AL SUJETO INDIVIDUALISTA: LAS VIOLENCIAS CONTRA LA ALTERIDAD

En el capítulo anterior mencioné, como, durante el camino recorrido en esta investigación, de la mano de la perspectiva foucaultiana de la ontología crítica del presente, pude identificar en el material de análisis, una cierta tensión discursiva fundamental, que me pareció se constituía en el núcleo problematizador de esta investigación. Al finalizar la sección anterior me referí a dicha tensión, utilizando las palabras de Skliar y Téllez, en los términos de una compleja situación en la que los registros temporales de la contemporaneidad y la modernidad —registros a la vez diferentes y simultáneos— parecen superponerse y entrar en conflicto (Cfr. pp. 60-61 de este trabajo). Según los mencionados autores, en el caso específico de la educación, parecemos vivir la contemporaneidad, pero pensándola desde el registro de la modernidad, que aparecería de forma persistente en nuestras lógicas institucionales, así como en nuestras normas y prácticas. Dicha persistencia se hizo evidente y se mostró particularmente presente en el archivo analizado, bajo tres formas concretas que serán abordadas en el resto de este trabajo. Y la primera de ellas será objeto de esta sección: se trata de lo que considero la forma ontológica de dicha tensión. Esto es, la tensión entre la subjetividad moderna y la subjetividad contemporánea, que, como se verá, tomará la forma de una tensión entre el sujeto autónomo, de un lado, y el sujeto competitivo e individualista del neoliberalismo, del otro.

Pero ¿cómo aparece esa subjetividad moderna en el archivo? ¿bajo qué formas? ¿dicha y materializada a través de qué enunciados? Pues bien, fue para mí evidente al trabajar con el archivo, que, aquí y allá, en los documentos abordados, esa subjetividad habla a través del enunciado que establece uno de los principales propósitos de la educación en Colombia: formar ciudadanos autónomos. Así, como se verá más adelante en esta misma sección, los enunciados más contemporáneos que destacan el papel de la alteridad, y la importancia cada vez mayor que cobra

el discurso de la diversidad, aparecerán frecuentemente junto al presupuesto de que ese sujeto, que se proyecta como objetivo de formación, debe ser, antes que nada, un ciudadano caracterizado por su carácter moral y su autonomía.

El desarrollo de estas competencias está íntimamente ligado al desarrollo moral de los seres humanos, aspecto básico para la formación ciudadana. El desarrollo moral se entiende como el avance cognitivo y emocional que permite a cada persona tomar decisiones cada vez más autónomas tras considerar el punto de vista de los otros, con el fin de realizar acciones que reflejen una mayor preocupación por los demás y por el bien común (ESTÁNDARES BÁSICOS DE COMPETENCIAS, 2006, p. 155).

El desarrollo moral es el avance cognitivo y emocional que permite a las personas tomar decisiones cada vez más autónomas que reflejen preocupación por el bien común. Las competencias relacionadas con el desarrollo moral se encuentran a lo largo de la propuesta de los estándares, pues todo el tiempo se necesitan para relacionarnos con las demás personas (ESTÁNDARES BÁSICOS DE COMPETENCIAS, 2006, p. 158).

Así como la educación se ha propuesto formar el pensamiento, también es posible fomentar el desarrollo moral de los seres humanos y éste es un aspecto fundamental para la formación ciudadana. El desarrollo moral se entiende como el avance cognitivo y emocional que permite a cada persona tomar decisiones cada vez más autónomas y realizar acciones que reflejen una mayor preocupación por los demás y por el bien común (ESTÁNDARES BÁSICOS DE COMPETENCIAS CIUDADANAS, 2004, p. 8)

Vista así, la educación como formación de ciudadanos autónomos y libres que aportan sus capacidades, sueños e intereses para construir una mejor sociedad es evidentemente un asunto público que nos involucra a todos en un proyecto común (EL ESPECTADOR, 29/09/2018).

Pero ¿por qué, como se ha dicho aquí, supondría esto una tensión? y ¿por qué presento al ciudadano autónomo y moral como una figura típicamente moderna de la subjetividad política? El primer interrogante será respondido a lo largo de esta sección, y constituye el eje analítico de este primer capítulo. En cuanto al segundo interrogante, paso a explicarlo a continuación. Y para ello, es preciso desglosar la idea de *ciudadano autónomo* en sus elementos constitutivos. Así, pues, vamos en primer lugar, a hablar del *ciudadano*, que, como se verá con más detalle en el siguiente capítulo, se constituye en la figura paradigmática de la subjetividad política moderna, y será un elemento de primer orden en la configuración de los modernos Estados nacionales. Y es que, de acuerdo con Durán,

Si existe en la modernidad un acontecimiento que la distingue y la atraviesa, es la consolidación de la noción de individuo como sujeto, sujeto cognoscente y creador del conocimiento en el campo de las ciencias, autónomo éticamente, deliberante y actuante en el ámbito político. Particularmente, en relación con este último aspecto, la noción de individuo como sujeto político, como ciudadano será la base de las ideas demoliberales (1996, p. 316).

Tal como lo señala Durán, y como se mencionó en las secciones anteriores, quizá el acontecimiento más característico de la modernidad sea la emergencia de esa figura de la subjetividad que se constituye, no solo en fundamento de todo conocimiento, sino también en fundamento de lo político. Y precisamente, es en este último —el ámbito político—, que el ciudadano se constituirá en el sujeto político que dará sustento a las ideas liberales en torno a las cuales empezarán a configurarse las democracias modernas. Así, de acuerdo con Restrepo (2006), el individuo se torna ciudadano a partir la posibilidad de participación en el pacto colectivo que tiene lugar a través de la deliberación racional y del pacto razonable. Y así, el ciudadano se constituye en un sujeto político que, “antecediendo a la sociedad en su constitución, se percibe como autofundante, como autorreferenciado en la elección de los fines que escoge” (RESTREPO, 2006, p. 141). Es precisamente ese sujeto autofundante y fundante de lo político, el objeto de la educación como proyecto moderno. Esta, como se dijo en el apartado anterior, ha de ocuparse de formar sujetos racionalmente autónomos y moralmente aptos para constituir el orden político. Y esta meta parece persistir en los discursos contemporáneos de la FC en Colombia. En ellos, la noción de *autonomía* se presenta como una cuestión de primer orden. Así, por ejemplo, se presenta en el *Programa de Competencias Ciudadanas*, a propósito del *proyecto de vida* como uno de los proyectos pedagógicos que se plantean la tarea de que los estudiantes reconozcan su dignidad y logren vivir de la forma en que ellos quieren hacerlo:

[...] el proyecto de vida se vincula estrechamente con el reconocimiento de la igual dignidad de todos los estudiantes y se convierte en el mecanismo propicio para que cada persona pueda vivir como quiera. Es decir, la dignidad entendida como la autonomía o la posibilidad de diseñar un plan de vida propio que promueva el libre desarrollo de la personalidad, sin más limitaciones que las que imponen el ordenamiento jurídico y los derechos de los demás (2011, p. 38)

Quiero destacar en este fragmento el carácter trascendental que se les atribuye a los sujetos que se pretende educar. Es decir, se piensa en dichos estudiantes como sujetos constituyentes de lo social —a la manera moderna— mas no como constituidos por lo social —como sucedería, por ejemplo, en la perspectiva estructuralista—. En dicho discurso, esos estudiantes, adecuadamente educados, alcanzarán la autonomía y estarán en condiciones de “vivir como quieran”, sin que se considere ningún tipo de mediación en las condiciones históricas que constituyen social y políticamente a esos sujetos. La única limitación que allí se tiene en cuenta no es otra que la del pacto social constituido racionalmente por los sujetos políticos que no dejan de ser fundantes del

ordenamiento jurídico y social. En esta visión eminentemente iluminista de la autonomía, la libertad del sujeto tiene su origen en sí mismo y en sus propias convicciones, una vez que este ha alcanzado la capacidad de pensar por sí mismo:

La autonomía, por su parte, implica que la capacidad de actuar libremente se ejercite de manera coherente con las convicciones y el proyecto de vida propio. También supone la capacidad de tener plena conciencia de las implicaciones de los actos propios, asumir la responsabilidad de los mismos, y formular juicios de la manera más informada posible. En resumen, la autonomía implica la posibilidad de pensar y actuar por sí mismas y sí mismos, bajo el pleno uso de las capacidades para la toma correcta de decisiones (GUÍA 49: GUÍAS PEDAGÓGICAS PARA LA CONVIVENCIA ESCOLAR, 2013, p. 267)

Se hace evidente aquí la presencia de ese sujeto autónomo del iluminismo kantiano, que, conociendo, produce, y produciendo, cambia el orden establecido, lleva a cabo transformaciones, y derriba lo establecido para instaurar, racionalmente, lo nuevo. Se trata, a decir de Restrepo (2006), de ese “ser humano pensado como fundador de orden, como instaurador de ordenaciones, como transformador de realidades. Es el ser humano que se busca configurar, o mejor, se configura, discursivamente desde las concepciones liberales” (p. 169). Pero ¿cuáles serían las implicaciones ontológicas que tendría el hecho de situar el principio de autonomía como fundamento de una cierta forma de pensar la educación que prácticamente se ha naturalizado? Y es que, tal como lo plantea Mèlich, no cabe duda de que uno de los objetivos fundamentales de todo proceso educativo continúa siendo, hoy por hoy, el desarrollo de la autonomía. Bajo la influencia de la ética kantiana, tal y como ésta fue recibida en ciertas teorías cognitivistas del desarrollo moral —como la de Kohlberg, por ejemplo— este objetivo parece muy claro y plenamente justificado en el campo educativo. Y por ello, soy consciente, igual que Mèlich, de que “plantear una reflexión crítica — como la que aquí se pretende— sobre el tan ambicionado ideal de autonomía puede resultar escandaloso, ingenuo o simplemente temerario. Y, sin embargo, eso es lo que pretendemos” (p. 130).

Para responder entonces a la pregunta planteada en el párrafo anterior, retomaré la problematización del principio de autonomía, que, de la mano de Levinas, llevan a cabo los filósofos de la educación español Fernando Bárcena y Joan Carles Mèlich (2000). Para estos autores, la tradicional autoridad conferida a la autonomía se habría convertido en el primer obstáculo que habría que remover críticamente para pensar una nueva Filosofía de la Educación que tome en consideración el problema de la alteridad. Veamos porqué.

Dice Kant:

La *autonomía* de la voluntad es el único principio de todas las leyes morales y de los deberes conformes a ellas; toda *heteronomía* del albedrío, en cambio, no sólo no funda obligación alguna, sino que más bien es contraria al principio de la misma y de la moralidad de la voluntad (1975, pp. 54-55).

De acuerdo con Bárcena y Mèlich, Kant es aquí un fiel representante de su tiempo y, tal vez, su más eminente portavoz. De eso se trata la kantiana mayoría de edad: de ser capaz de darse leyes a sí mismo. Pero el argumento de Kant en favor de la autonomía pasa por una crítica radical a la heteronomía: esta no podría fundar ninguna moralidad porque responde a un interés particular del sujeto, y no a un imperativo universal. Y bajo esta perspectiva, la presencia del otro se presenta como un obstáculo para la autonomía. Inclusive, Charlier (1998) comenta al respecto que la inmediatez sensible de la presencia del otro, al lado del sujeto o frente a él, no hace sino provocar sentimientos tan diversos como, en la perspectiva de la ética kantiana, patológicos. Allí, solo cuenta la certidumbre interior del sujeto moral. Y frente a este, el otro es simplemente otro sujeto autónomo y dotado de razón; esto es, un *alter ego*. De manera que podría decirse, según Mèlich, que “Kant reduce al otro a una categoría, lo asimila a un concepto universal” (2000, p. 134).

Ahora bien, ese *otro* también está presente en los discursos de la FC y la EpP, y podría decirse, que es parte fundamental de los mismos. Su presencia es prácticamente exigida por los discursos actuales de la diversidad y la diferencia invocados por el carácter multicultural de las sociedades contemporáneas. De manera concreta, la relevancia de ese otro es señalada explícitamente en los documentos de los *Estándares de Competencias Ciudadanas*, y aparece enunciada en el grupo de estándares³⁴ denominado *Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias*. Y en esa medida, en gran parte del archivo la cuestión del otro es invariablemente invocada bajo el enunciado de la educación como herramienta para formar en el respeto de la diversidad cultural y el reconocimiento y valoración de las diferencias:

Este aprendizaje debe ocurrir de tal manera que permita a la persona ejercer su ciudadanía, es decir, debe permitir el desarrollo de ciertas competencias y conocimientos para relacionarse con otras personas, actuar como protagonistas políticos, y participar activa y responsablemente en

³⁴ En el documento de los *Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas (2004)*, así como en el documento de las *Orientaciones generales para la implementación de la Cátedra de la Paz (2016)*, los estándares se distribuyen en tres grandes grupos que, a mi entender, se podrían relacionar directamente con cada uno de los tres grandes problemas que se abordan en esta Tesis. Así: el grupo de estándares *Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias* estaría asociado al problema de la alteridad. El grupo de estándares *Participación y Responsabilidad democrática* estaría asociado al problema de la configuración de la comunidad política. Y, finalmente, el grupo de estándares *Convivencia y paz* estaría, por supuesto, relacionado a la cuestión de la paz.

decisiones colectivas (GUÍA No 9, GUÍAS PEDAGÓGICAS PARA LA CONVIVENCIA ESCOLAR, 2013, p. 12).

El Plan Nacional Decenal de Educación 2016 – 2026 es una hoja de ruta para avanzar, precisamente, hacia un sistema educativo de calidad que promueva el desarrollo económico y social del país, y la construcción de una sociedad cuyos cimientos sean la justicia, la equidad, el respeto y el reconocimiento de las diferencias (PLAN NACIONAL DECENAL DE EDUCACIÓN 2016-2026, 2016, pp. 9-10).

Consolidar una cultura que promueva el respeto por lo que piensa y es el “otro” ((PLAN NACIONAL DECENAL DE EDUCACIÓN 2016-2026, 2016, p. 48).

Ser ciudadano es respetar los derechos de los demás. El núcleo central para ser ciudadano es, entonces, pensar en el otro. Se basa en tener claro que siempre hay un otro, y tener presente no sólo al otro que está cerca y con quien sabemos que vamos a relacionarnos directamente, sino también considerar al otro más remoto, al ser humano aparentemente más lejano –al desconocido, por ejemplo– o a quien hará parte de las futuras generaciones (ESTÁNDARES BÁSICOS DE COMPETENCIAS, 2006, p. 150).

La pluralidad, la identidad y la valoración de las diferencias parten del reconocimiento y el disfrute de la enorme diversidad humana y tienen, a la vez como límite, los derechos de los demás (GUÍA No 6, ESTÁNDARES BÁSICOS EN COMPETENCIAS CIUDADANAS, 2004, p. 12).

La institución educativa es un escenario privilegiado, pues allí aprendemos a vivir juntos, a trabajar en equipo y a identificar nuestras particularidades y diferencias en una permanente interacción con otros seres humanos (GUÍA No 6, ESTÁNDARES BÁSICOS EN COMPETENCIAS CIUDADANAS, 2004, p. 5).

Perfil del estudiante

Se cuenta con un ciudadano en ejercicio del pleno desarrollo de la personalidad, respetuoso de los derechos, deberes y la diversidad cultural, que viva en paz y armonía con sus semejantes (PLAN NACIONAL DECENAL DE EDUCACIÓN 2006-2016, 2006, p. 22).

(...) queremos involucrar la formación ciudadana en todos los escenarios del colegio y en todos los grados y edades. Esta formación está enfocada en crear día a día esa conciencia de derechos de que se pertenece a una comunidad con identidades diversas (EL ESPECTADOR, 31/01/2012).

Una educación centrada en la institución educativa, que compromete la participación de toda la sociedad en un contexto diverso, multiétnico y pluricultural (PLAN SECTORIAL 2010-2014: DOCUMENTO No 9, 2010, p. 10).

¿Por qué hablo entonces de una tensión? ¿no resultaría acaso tranquilizador que en los documentos de las políticas educativas del Estado colombiano se haya incluido la importante cuestión de la alteridad? El problema radica en que, como ya lo mostré, esa contemporánea preocupación por el otro coexiste discursivamente con el principio kantiano de la autonomía. Parecería evidente que se trata de dos dimensiones de la subjetividad política que necesitan ser cultivadas, si lo que se quiere es formar “buenos ciudadanos”. ¿Por qué habría de problematizarse la coexistencia de dos objetivos tan loables y humanistas de la educación? Pero existe un problema: la cuestión de la alteridad es introducida sin que exista ningún tipo de problematización de la noción clásica de autonomía. Y esa, aparentemente inocua, cuestión de orden epistemológico y ontológico supone, como se verá en lo que sigue, importantes consecuencias éticas. De manera que, bajo el

lente de una mirada filosófica, el ambicionado ideal de la autonomía resulta susceptible de tensión y problematización, tal como lo ha comprendido Levinas.

Dije hace unas páginas que Kant acaba por reducir al otro a una categoría, y asimilarlo a un concepto universal. Levinas, por su parte, lleva a cabo —como se mencionó en la primera sección de este capítulo— una crítica radical a la tendencia filosófica dominante en la filosofía occidental que ha reducido lo Otro a lo Mismo, lo múltiple a la totalidad, y que ha hecho de la autonomía su principio supremo. Y es que, para Levinas, esta asimilación de lo Otro por parte de lo Mismo no se obtiene sin una cierta violencia. Se trata, como lo señalé unas páginas atrás, de una crítica de esa figura de la subjetividad entendida en términos de una totalidad que lo asimila todo, y que, en esa medida, supone una existencia monádica. Esto es, una existencia sin relación, en la que, a partir de la exacerbación del principio de autonomía, toda heteronomía se ve cuestionada, y toda alteridad queda suspendida.

Y es que, tal como lo ha dicho el filósofo coreano Byun Chul Han (2010), desde un punto de vista patológico, toda época tiene sus enfermedades emblemáticas, y en esa medida, describe a la modernidad como una época en la que predomina el paradigma inmunológico. Tal paradigma, que se habría extendido más allá de lo biológico hasta el campo de lo social, se fundamenta en el principio de que se repele todo lo que es extraño: “Aun cuando el extraño no tenga ninguna intención hostil, incluso cuando de él no parte ningún peligro, será eliminado a causa de su otredad” (HAN, 2013, p. 7). A esta patología tan propia de lo moderno, le sería inherente según Han, una violencia de la negatividad que supone un otro exterior que amenaza la mismidad y debe, en virtud de ello, ser repelido o eliminado. Que se presente como negatividad implica que establece una relación bipolar entre yo y el otro, dentro y afuera, amigo y enemigo. Así, de acuerdo con el autor surcoreano, “en la Modernidad, la violencia toma una forma psíquica, psicológica, interior. Adopta formas de interioridad psíquica” (2013, p. 8). O, para decirlo de una forma más clara, en la Modernidad una cierta forma de violencia atraviesa y configura la subjetividad³⁵.

Para Han, un acto violento generalmente tiene su origen en el sistema o estructura sistémica en la que se integra dicho acto. Es decir que las formas manifiestas de violencia remitirían a estructuras implícitas, establecidas y estabilizadas, por un determinado orden de dominación que

³⁵ Se trataría de una macrológica de la violencia que Han describe así: “la violencia procede del otro inmunológico, que penetra en lo propio y lo niega. De ahí que lo propio perezca ante la negatividad del otro cuando no es capaz de negarla. La protección inmunológica se lleva a cabo como negación de la negación. Lo propio se afirma frente al otro negando su negatividad” (2013, p. 60)

las hace escapar a la visibilidad. Había dicho ya que Castro-Gómez identifica la negación de la alteridad como una de las patologías de la Modernidad. Esta, a decir del autor colombiano, podría considerarse como una “máquina generadora de alteridades que, en nombre de la razón y el humanismo excluye de su imaginario la hibridez, la multiplicidad, la ambigüedad y la contingencia de las formas de vida concretas” (2000, p. 88). Pues bien, de la misma manera Han ha identificado como la gran patología de dicha época, un paradigma inmunológico que remite a una violencia de la negatividad que rechaza y repele al otro. Y ya Levinas nos ha ayudado a entender como esto tiene lugar a partir de un registro ontológico y ético, y como la persistencia no problematizada del principio iluminista de la autonomía estaría estrechamente vinculada a dicha violencia. Ello, por supuesto, no quiere decir que pretenda negar la importancia de la autonomía, sino resituirla y señalar la importancia de una nueva configuración que ponga a dialogar a la autonomía con la heteronomía, y, por lo tanto, con la cuestión de la alteridad. Y es que, tal como lo ha señalado Melich, “el ideal de autonomía no es una aspiración equívoca en educación. Ciertamente es irrenunciable. Lo limitado se encuentra en el planteamiento kantiano que hemos intentado resumir y confrontar críticamente con Levinas” (pp. 142-143).

Ahora bien, la tensión que he señalado aquí entre el principio de autonomía y la cuestión de la alteridad resulta aún más complejizada en el caso de los documentos analizados en este trabajo. Ello, debido a que, de manera paralela a la importancia que comienza a cobrar la cuestión del otro en los discursos contemporáneos de la FC y la EpP, entra en apogeo el discurso sobre la calidad de la Educación, y de la mano de ese discurso, la necesidad de formar una subjetividad política competitiva. De manera que, como lo mostraré a continuación, lejos de superar la patología moderna de la violencia contra la alteridad, pareciéramos asistir, en la contemporaneidad neoliberal, a una exacerbación del individualismo y a lo que podría ser su consecuente profundización de esa racionalidad de la violencia. Así pues, como acabé de mencionarlo, de la mano de la preocupación por la diversidad y la diferencia, el archivo mostró una predominante preocupación con la tarea que tendría la educación de formar ciertas habilidades en los individuos que les permitan enfrentar los “retos” y “desafíos” del mundo contemporáneo:

(...) estándares básicos que permiten desarrollar en los niños no sólo habilidades comunicativas, matemáticas y científicas, indispensables para enfrentar el desafío de la sociedad de la información y el conocimiento, sino también, y tal vez lo más importante para un país como el nuestro, desarrollar competencias ciudadanas que nos den la posibilidad de formar una nueva generación de colombianos comprometidos, respetuosos de la diferencia y defensores del bien común.

(...) se pretende no solamente que cada uno de los niños, niñas y jóvenes de todos los rincones del país cuenten con un cupo en las escuelas y colegios y permanezcan allí hasta terminar sus estudios, sino también que todos reciban una educación de calidad y desarrollen las capacidades necesarias para enfrentar los retos del mundo contemporáneo (ESTÁNDARES BÁSICOS DE COMPETENCIAS, 2006, p. 6).

Y esos desafíos y retos del mundo contemporáneo para el cual los niños, niñas y jóvenes deben estar preparados y desarrollar las capacidades necesarias, no son otros que los desafíos y retos del mundo laboral y productivo, y, por lo tanto, de la lógica neoliberal de las sociedades actuales. Allí, como bien lo señalan Gordon (1991) y Peters (1994), lo social se subordina a lo económico. Y esa subordinación de lo social a lo económico se hace presente en el archivo, no de una forma velada y tácita, sino de una forma, la mayor parte de las veces, explícita y directa. Es una lógica que opera como un imperativo económico en los documentos oficiales del Estado colombiano, y con un carácter más altruista y formativo en los documentos y cartillas del MEN. Pero en unos y otros, la relevancia de la educación como herramienta de primer orden para la formación para el trabajo, es manifiesta y evidente. Así, en la introducción a los Estándares Básicos de Competencias (2006) se dice:

Las nuevas expectativas sociales exigen que el sistema educativo fuera más allá de garantizar escolaridad universal, y ofreciera a todos los estudiantes, independientemente de su procedencia, oportunidades para desarrollar las habilidades y valores necesarios para vivir, convivir, ser productivo y seguir aprendiendo a lo largo de la vida. No se trata solamente de lograr la universalización de la educación obligatoria, es necesario garantizar resultados en los estudiantes (ESTÁNDARES BÁSICOS DE COMPETENCIAS, 2006, p. 8).

El papel de la educación, tanto en la familia como en la institución educativa, es de gran importancia para desarrollar en la niñez y la juventud las competencias necesarias para desempeñarse de manera responsable en la vida pública y privada (ESTÁNDARES BÁSICOS DE COMPETENCIAS, 2006, p. 153).

Y los planes de desarrollo, y más concretamente, los planes decenales de educación del gobierno nacional son muy claros en cuanto al tipo de resultados que la educación colombiana espera garantizar en sus estudiantes, así como en cuanto al tipo de desempeño que se espera de ellos en la vida pública y privada:

Las instituciones educativas ofrecerán educación de calidad para que los seres humanos sean competentes y puedan ser incluidos en el mundo laboral, en concordancia con las exigencias de la globalización (...) Se logrará la articulación e incorporación de las competencias laborales en el currículo, en todos los niveles de la educación, y buscará la formación integral del individuo (PLAN NACIONAL DECENAL DE EDUCACIÓN 2006-2016, 2006, p. 22).

En este sentido, a la educación se le otorga una función preventiva y otra remedial. Preventiva, pues a través de garantizar el acceso, la calidad, una dotación suficiente de recursos educativos y

la adquisición de un conjunto de competencias básicas facilita el acceso al mercado laboral (PLAN NACIONAL DE DESARROLLO 2006-2010, p. 150).

Uno de los sectores donde mejor se reflejan los impactos del rezago educativo que aún se observa en el país, es el mercado laboral. Existe una gran porción de la fuerza laboral en el país que no tiene las herramientas básicas para insertarse con éxito en el mercado de trabajo ni para contribuir con el aumento de la productividad y competitividad que el país requiere ((PLAN NACIONAL DE DESARROLLO 2006-2010, p. 298).

En el sistema educativo, las competencias laborales son otra pieza del engranaje de la calidad, en cuanto conectan a la educación con el mundo del trabajo y centran la atención en el mejoramiento del capital humano como fuente de innovación, conocimiento, diferenciación y productividad (PLAN SECTORIAL 2010-2014: DOCUMENTO 9, 2010, p. 37).

Como se señaló en la visión, uno de los elementos sobre los que debe enfocarse prioritariamente la política pública es en el desarrollo de un capital humano altamente calificado que responda a las necesidades económicas, sociales y productivas del país (PLAN NACIONAL DE DESARROLLO 2014-2018, 2014, p. 70).

Y es que, bajo esta perspectiva eminentemente neoliberal, el gobierno debe intervenir sobre la sociedad —y sus instituciones— para que los mecanismos competitivos del mercado puedan cumplir el papel de reguladores: “Se trata de hacer del mercado, de la competencia, y por consiguiente de la empresa, lo que podríamos llamar el poder informante de la sociedad” (FOUCAULT, 2007, pp. 186-187). De esa manera, el neoliberalismo, en sus diferentes vertientes, pretende introducir la competencia como un ordenador social, y la lógica de la empresa en el ámbito de la subjetividad. Se trata de una tecnología de gobierno que interviene sobre lo social, configurando modos de conducirse, pensar y desear, con el objetivo de crear las condiciones de una autogestión y autovigilancia que permitan a los sujetos desenvolverse en el mercado a través de un adecuado desarrollo y cultivo de competencias. Y la educación parece cumplir en ello un papel de primer orden, mediante la lógica del “saber hacer”, tal como lo demuestran los documentos del MEN que abordan la cuestión de la FC:

En el lenguaje cotidiano, mucha gente asocia la palabra “competencia” con ciertas situaciones en las que varias personas se disputan un galardón o un puesto; por ejemplo, en una competencia deportiva. Sin embargo, hay otra acepción del término y ésta es la que nos interesa en educación: ser competente significa saber y saber hacer. La competencia implica poder usar el conocimiento en la realización de acciones o productos (ya sean abstractos o concretos) (ESTÁNDARES BÁSICOS EN COMPETENCIAS CIUDADANAS, 2004, p. 7).

La Revolución Educativa, reflejada en la noción de competencia, propone que lo importante no es sólo conocer, sino también saber hacer. Se trata, entonces, de que las personas puedan usar sus capacidades de manera flexible para enfrentar problemas nuevos de la vida cotidiana ((ESTÁNDARES BÁSICOS EN COMPETENCIAS CIUDADANAS, 2004, p. 7).

(...) formar profesionales idóneos, competentes y responsables, que tengan conciencia ética y solidaria; promover la preparación e inclusión de los ciudadanos en las dinámicas internacionales

del conocimiento, la ciencia, la innovación, la técnica y el trabajo (PLAN SECTORIAL 2010-2014, 2010, p. 37).

Entre 2008 y 2009, el Ministerio de Educación Nacional realizó un ejercicio de identificación de las principales competencias a desarrollar en educación superior, seleccionando aquellas que articulan el sistema educativo y a su vez, responden a las exigencias que demanda la sociedad de la formación profesional. Así se identificaron como competencias genéricas: comunicación en lengua materna y en otra lengua extranjera, pensamiento matemático, ciudadanía, ciencia y tecnología, y manejo de la información (PLAN SECTORIAL 2010-2014, 2010, p. 38).

El Ministerio de Educación ha priorizado el mejoramiento de la calidad de la educación y el desarrollo de competencias básicas y ciudadanas como una herramienta fundamental para formar ciudadanos con la capacidad de contribuir a los procesos de desarrollo cultural, económico, político, social (...) (INFORME DE GESTIÓN 2010-2014, 2010, p. 114).

En esta insistencia en formar para adquirir unas competencias, aunque sean ciudadanas, se evidencia lo que Restrepo (2006) describe como “un modelo economicista, tecnicista e instrumental del sujeto político” (p, 168). Allí, la centralidad del “saber hacer” permite identificar una concepción de la realidad como un todo modificable o transformable desde la acción del sujeto: “Prevalece el individuo sobre la realidad que se le presenta la cual, predecible o calculable, recibe su forma u objetivación” (RESTREPO, 2006, p. 148). Bajo este enfoque el conocimiento deviene recurso que debe ser utilizado, con el afán de extraer provecho, rendimiento o ganancia de él. El sujeto debe realizar acciones que se reviertan, de manera óptima, en un resultado idóneo, y que, mediante un proceso educativo, se prepara para asumir funciones frente a quienes se lo demandan. Desde esta perspectiva, de acuerdo con Restrepo (2006), la configuración de las relaciones sociales y políticas y, por ende, de las dimensiones constitutivas del sujeto político, se plantean con criterios de eficiencia y eficientismo. Este, entendido como la concreción de resultados tangibles, palpables, evaluables, se ha tornado en el epicentro de un modelo que privilegia la acción, el desempeño, el hacer. Y aquella —la eficiencia—, entendida como la posibilidad de asumir, idóneamente, funciones determinadas. Y todo ello aderezado con el principio de la competitividad. No basta entonces cumplir adecuadamente ciertas funciones, o mostrar resultados concretos. Parece ser que se trata de hacerlo mejor que los otros:

El mejoramiento de la calidad de la educación superior en el próximo cuatrienio se convierte en uno de los principales retos para el desarrollo del país puesto que es en este ciclo educativo en el que se adquieren los conocimientos y destrezas propias de una *fuera laboral competitiva* (PLAN NACIONAL DE DESARROLLO 2006-2010, 2006, pp. 307-308; *cursivas más*).

Por lo tanto, una formación de capital humano soportada en la pertinencia, que apunte al desarrollo continuo de las competencias y que genere espacios de articulación, coordinación y diálogo permanente entre el sector educativo y el sector productivo, permitirá a la población ser *más competente y competitiva* para alcanzar los objetivos de cerrar las brechas e impulsar el

desarrollo nacional (PLAN NACIONAL DE DESARROLLO 2010-2014, 2010, p. 108; *cursivas mías*).

La respuesta a este planteamiento está en la capacidad que tenga el país para desarrollar a plenitud el potencial y la creatividad de cada persona como ser humano, como ciudadano y como fuente de bienestar, desarrollo e innovación. Así mismo, en la capacidad que tenga para hacer de los talentos colectivos la principal *herramienta para la competitividad* (PLAN SECTORIAL 2010-2014, 2010, p. 9; *cursivas mías*).

También es fundamental educar en y para la innovación. Es decir, facilitar que nuevos modelos pedagógicos, metodologías, didácticas y tecnologías vigoricen los ambientes educativos y, a su vez, lograr que los colombianos estemos en mayor *capacidad de ser competitivos* en un mundo globalizado (INFORME DE GESTIÓN 2010-2014, 2014, p. 228; *cursivas mías*).

Vemos aquí, de nuevo, como la lógica de la empresa resulta extendida a todo el ámbito social, y, concretamente, al ámbito educativo. Y es que, tal como lo ha afirmado Veiga-Neto (1999), en la medida en que el Estado se “empresarializa”, los juegos de competición que se concentraban en las actividades empresariales comienzan a extenderse por todas partes: Así, “el sujeto ideal del neoliberalismo es aquel que es capaz de participar compitiendo libremente, y que es suficientemente competente para competir mejor haciendo sus propias elecciones y adquisiciones” (1999, s.p.). Esto conduce, de acuerdo con Veiga-Neto, a una “exacerbación del individualismo” que guardaría una estrecha relación con el progresivo aislamiento, y la soledad cada vez mayor del *Homo clausus* descrito por el sociólogo Norbert Elias³⁶, y que hace referencia a la existencia monádica y atomizada de la figura moderna de la subjetividad, tan preconizada por las filosofías de la consciencia (VEIGA-NETO, 1999). Es así como, a través del imperativo neoliberal de la competitividad que exagera el individualismo del *Homo clausus*, pasamos de la figura del sujeto autónomo a la figura del sujeto individualista.

Ese sujeto moderno, cada vez más libre y más competente, cada vez más autónomo, parece entonces replegarse aún más en su soledad y en su mismidad, en la contemporaneidad neoliberal. Se trata, según Byung Chul Han, del sujeto de rendimiento³⁷. En él, toda coacción externa a la

³⁶ A través de la figura del *homo clausus*, Elias establece una crítica a todos los campos del conocimiento que definen al individuo como un ser autónomo, cuya estructura es independiente e aislada de los objetos y del contexto del cual hacen parte. El autor lo describe así: "su núcleo, su ser, su verdadero yo aparecen igualmente como algo en él que está separado por una pared invisible de todo lo que es externo, incluyendo todos los demás seres humanos" (ELIAS, 1994, p. 238).

³⁷ De acuerdo con Han, el sujeto de rendimiento está libre de un dominio externo que lo obligue a trabajar o que lo explote. Y en esa medida, es dueño y soberano de sí mismo. Pero la supresión de un dominio externo no conduciría en este caso a la libertad. Sino que, gracias a ella, libertad y coacción coinciden: “Así, el sujeto de rendimiento se abandona a la libertad obligada o a la libre oblicación de maximizar el rendimiento. El exceso de trabajo y rendimiento se agudiza y se convierte en autoexplotación. Esta es mucho más eficaz que la explotación de otros, pues va acompañada de un sentimiento de libertad. El explotador es al mismo tiempo el explotado” (2010, p. 16).

acción se interioriza, y se ofrece como libertad. Y esa interiorización sería, según el autor surcoreano, un rasgo característico del modo de producción capitalista. Pero la interiorización de la coacción viene acompañada de la patología correspondiente a la modernidad tardía. En ese movimiento, según Han, la violencia contra la alteridad que se había presentado como propia de la época moderna, “se hace más psíquica, y, con ello, se invisibiliza. Se desmarca cada vez más de la negatividad del otro (...) y se dirige a uno mismo” (2013, p. 6). La violencia que, de acuerdo con el filósofo, se había trasladado al ámbito de la subjetividad, abandona el paradigma inmunológico, y se pasa así de una violencia de la negatividad —que rechaza lo extraño, lo otro— a una violencia de la positividad —que se caracterizaría por una suerte de sobreabundancia de mismidad en la que la alteridad prácticamente desaparece—.

Como lo señala Han, la sociedad del rendimiento contemporánea no se rige ya por el esquema inmunológico amigo/enemigo. Esto por cuanto el “competidor” no es un enemigo, y el comportamiento competitivo —tan preconizado por el neoliberalismo—, carece, según Han, de tensión existencial, de la negatividad del otro, que permite al yo construir una imagen definida de sí. Es así como el sujeto de rendimiento de la contemporaneidad parece despojarse cada vez más de la negatividad. No existe allí instancia externa que lo inste a rendir más. Y en esa medida, pareciera que es el propio yo quien se exhorta a ello, y que es a sí mismo a quien dirige su violencia. Y como consecuencia de ello, a decir del propio Han, el individuo contemporáneo se desmarca cada vez más de la negatividad del otro, y se afirma a partir de la positividad de lo Mismo. Esta sociedad de la positividad es, para Han, una *Sociedad de la Transparencia*. Esto es, una sociedad que acaba con la experiencia de lo extraño, al convertirlo todo en lo mismo. Allí, bajo el manto omniabarcante de la lógica globalizante, el otro acaba por desaparecer:

La política general de la transparencia más bien consiste en hacer desaparecer al otro por completo bajo la luz de lo idéntico. La transparencia solo se logra con la eliminación del otro. La violencia de la transparencia se expresa como nivelación del otro hasta convertirlo en idéntico, como supresión de la otredad. Es igualadora. La política de la transparencia es una dictadura de lo idéntico (HAN, 2013, p. 81).

A decir de Han, en la contemporaneidad la otredad parece ceder cada vez más ante la diferencia. Esta se puede consumir, y no genera ninguna reacción inmune, porque carecería del aguijón de lo extraño, que es el que finalmente da lugar a la resistencia inmunológica. Y es que la hibrididad, que, de acuerdo con Han, sería la marca más característica de la perspectiva social contemporánea, se opondría diametralmente al paradigma inmunológico. Esto, por cuanto una reacción inmunitaria frente al otro bloquearía el proceso de globalización, que se presenta como un

exceso de la disolución de fronteras y de la desinhibición. Así, pues, “la violencia de la positividad se despliega en el espacio de lo igual, que carece de negatividad (...). Es el terror de lo igual” (HAN, 2013, p. 60). Por eso hemos señalado que Castro-Gómez recomienda desconfiar del discurso celebratorio de las diferencias, tan apreciado en la contemporaneidad, tan presente en los documentos analizados, y tan necesario para los fines globalizantes de la lógica neoliberal. Es que dicho discurso, al mismo tiempo que persigue fines muy nobles, corre el riesgo, como se verá con mayor profundidad en el próximo capítulo, de efectuar una asimilación violenta del otro, y, por lo tanto, una configuración violenta de la comunidad política.

3 EL DISPOSITIVO DE LA FORMACIÓN CIUDADANA Y EL PROBLEMA DE LA COMUNIDAD

Si se entiende que este dispositivo de la promesa ciudadana hace parte constitutiva del funcionamiento de las sociedades democráticas, se ha de concluir que se está ante una de sus formas características de gobernar a los sujetos. Y es esa misma paradoja la que visibiliza la ciudadanía como una tecnología que configura la relación entre lo individual y lo político (...)

(CORTÉS, 2004, p. 65)

En este capítulo se mostrará la forma en que esa lógica moderna de la subjetividad, expuesta en el capítulo inicial, se manifestó históricamente —en Latinoamérica, y en Colombia en particular—, aunada al proyecto colonial del Estado moderno, a través del dispositivo de la FC. Explico, en primera instancia, dos fenómenos que se derivan de la insistencia en pensar la subjetividad política bajo una perspectiva eminentemente iluminista, y que, según me parece, contribuirían a afianzar y favorecer la racionalidad de la violencia en medio de un conflicto social como el que ha tenido lugar en Colombia durante más de cincuenta años: Por un lado, el fenómeno de la invención del otro, y su consecuente negación o absorción violenta de la alteridad. Por otro lado, y en estrecha relación con esa invención del otro, el fenómeno de la paradoja de la comunidad; esto es, el hecho de pensar la comunidad política bajo una lógica consensual que derivaría en la represión y eliminación de las diferencias, y, por lo tanto, en la imposibilidad de una comunidad en la que estas tienen lugar. Además, presento las prácticas de “ciudadanización” que habrían dado lugar al dispositivo de la promesa ciudadana en la educación colombiana. Y finalmente, analizo la segunda tensión discursiva de este trabajo, que se daría entre la figura del ciudadano obediente y la figura del ciudadano competente, y la racionalidad de la violencia que se derivaría de dicha tensión, en relación con el problema de la comunidad.

3.1 LA INVENCION DEL OTRO Y LA IMPOSIBLE COMUNIDAD

En su libro *La educación como acontecimiento ético* (2000), los filósofos de la educación Joan Carles Mèlich y Fernando Bárcena, sostienen que la educación ha de ser una experiencia cuyo principal desafío debería ser el de pensar y crear un mundo no totalitario. Para ellos, el totalitarismo moderno supone un monumental atentado contra la libertad humana, entendida como la posibilidad

concertada de actuar en el contexto de una esfera pública plural. En esa medida, consideran los autores, la educación tiene que hacer referencia a la figura del “otro”, a partir de un nivel de experiencia que no se reduce simplemente al mero fenómeno de la “empatía”. Es por ello que plantean la comprensión de la educación como un acontecimiento ético, esto es, como una respuesta a la demanda del *rostro* del otro, tal como lo proponía Emmanuel Levinas. Dicha comprensión de la acción educativa obligaría a toda pedagogía a adoptar como base de sus reflexiones el fenómeno de la alteridad, o como lo afirma Jan Masschelein, “a tomar en serio la idea de que somos seres heterónomos y que solo podemos vivir ‘fuera’ de nosotros mismos, en la sociedad” (MASSCHELEIN, 1990, p. 762 *apud* MÈLICH; BÁRCENA, 2000, p. 61).

De esta manera, resulta importante analizar esa lógica de universalización hegemónica que parece ser inherente —como su lado oculto— al sujeto de la modernidad. Recuérdese que Levinas asocia al sujeto moderno, configurado bajo una lógica de la totalidad, la idea de una sociedad total y adicional. Una sociedad que, como se dijo más arriba, parece construirse trágicamente bajo el desconocimiento profundo de la cuestión de la alteridad. Esta situación se ha señalado ya en el capítulo anterior como uno de los peligros que se derivan de insistir en la formación de un sujeto a partir de la lógica del discurso iluminista; sin que ello implique, por supuesto, que se deba renunciar a ella. Diremos entonces que la subjetividad moderna podría entenderse como un dispositivo conceptual que encierra el peligro del rechazo y la eliminación del otro; peligro que, como lo señalé en el capítulo anterior, resulta potenciado por la lógica de mercado que, en la contemporaneidad, ha acabado por permear todos los ámbitos de lo social, entre ellos, por supuesto, el educativo. Pero tras ese peligro se encierra otro peligro de importantes consecuencias políticas. Y es que se trataría de un dispositivo que, al serle constitutiva una relación problemática con la alteridad, produciría un imaginario de comunidad que conduce a la imposibilidad de construir una comunidad política atravesada por la diferencia y el reconocimiento del otro. Eso es lo que mostraré a continuación.

Fue dicho más arriba que la crítica de Levinas (1982) a la subjetividad moderna se concentra en el problema de la intersubjetividad, es decir, la relación del sujeto moderno con el otro. La relación que ese sujeto “monádico” logra establecer con el otro sería, fundamentalmente, una relación mediada por el conocimiento, pero esta forma de relación parecería constituir siempre una forma de asimilación. Y es que, según el filósofo lituano, en la relación de conocimiento la alteridad se suspende cuando el otro es tematizado, esto es, englobado y asimilado (LEVINAS, 1982). Pero ¿cómo se entiende esta cuestión de la alteridad a partir, por ejemplo, de una política de la identidad

cultural? Según el autor jamaicano Stuart Hall, la identificación, en la medida en que es una práctica de significación, estaría sujeta a aquello que él denomina “juego de la *différance*”. Se trata, entonces, de una práctica discursiva que implica el “cerramiento y la marcación de fronteras simbólicas” (HALL, 1996, p. 106), y que, para consolidarse, requiere del exterior que la constituye. En este punto, es importante destacar una idea fundamental para comprender lo que está en juego en las lógicas identitarias: las identidades sólo pueden ser leídas como aquello que es construido “en la *différance* o por medio de ella” (HALL, 1996, p. 111). La cuestión de la diferencia, dice él, es ambivalente, y, en esa medida, puede ser tanto positiva como negativa:

Es necesaria tanto para la producción del significado, para la formación del lenguaje y de la cultura, para las identidades sociales y un sentido subjetivo del *self* como sujeto sexualizado —como, al mismo tiempo, es amenazadora, un lugar de peligro, de sentimientos negativos, de partición, hostilidad y agresión en relación con el “Otro” (HALL, 1997, p. 233).

Ese aspecto negativo de la diferencia es destacado por Hall cuando afirma que las identidades son construidas por medio de la diferencia y no fuera de ella. Esto es, el significado positivo de cualquier término, su identidad, sólo puede ser construido por medio de la relación con su exterior constitutivo; o sea, por medio de la relación con el “Otro”. Se podría señalar, entonces, como una de las principales características de las identidades culturales “su capacidad para excluir, para dejar por fuera, para transformar lo diferente en “exterior”, en abyecto” (HALL, 1996, p. 110). Hall afirma que esa unidad interna que el término identidad parece asumir como su condición fundacional, es sólo una forma construida de “cerramiento”, y que, en realidad, las identidades culturales son construidas en el interior de juegos específicos de poder y de exclusión. En el mismo sentido, Josef Esterman (2009) considera que tanto la estrategia colonial como la neocolonial siempre intentaron englobar al otro dentro del proyecto hegemónico y que esa tarea siempre conduce a lo que él denomina “aniquilación de la alteridad”. El autor identifica tres tipos de estrategias de gestión de la alteridad a partir de una perspectiva monocultural y hegemónica: negación, asimilación e incorporación de la alteridad (ESTERMAN, 2009). Así, el primer acto en el “encuentro” con el otro parecería haber sido casi siempre la deshumanización de ese otro, con el fin de consolidar y fortalecer la supuesta humanidad de sí mismo y de la propia cultura³⁸. En Occidente habría ocurrido algo parecido con las mujeres, los niños y las personas con deficiencia

³⁸ Por ejemplo, se niega la humanidad del otro mediante la humillación cultural, sexual y religiosa, llamando a ese otro “bárbaro”, “pagano”, “moro”, “indio”, “negro”, etc. (ESTERMAN, 2009).

mental o física, o sea, aquellas subjetividades que podrían considerarse como no hegemónicas, en cuyo caso el reconocimiento de su humanidad, es, realmente, una conquista muy reciente.

Pero aun cuando se reconozca la humanidad de ese otro, él es sometido, de acuerdo con Esterman, a un proceso de asimilación forzada. Esto ocurre a través de la imposición de los estándares de la humanidad europea y de la inserción en la economía colonial, mediante un imperialismo que, de acuerdo con el autor, no es sólo de tipo económico, sino también educativo, religioso y cultural (ESTERMAN, 2009). El resultado de esa imposición es, según el autor:

[...] un proceso gigantesco y sistemático de “conversión” civilizatoria, de “circuncisión helénica”, de “andromorfización” de la mujer, de “occidentalización” del idioma nativo, de “cristianización” de costumbres religiosas, de la “racionalización” de las cosmovisiones indígenas consideradas “irracionales”, pero, sobre todo, de la “subalternización” de la economía autóctona a la colonial y neocolonial (ESTERMAN, 2009, p. 62).

El acto final de ese proceso de eliminación de la alteridad sería lo que Esterman denomina “incorporación” (ESTERMAN, 2009). Se trataría de un cierto tipo de canibalismo intelectual, a través del cual la alteridad resulta finalmente englobada dentro de la lógica totalitaria del paradigma civilizatorio occidental. El filósofo colombiano Santiago Castro-Gómez asocia esa forma construida de cerramiento, con el proyecto de la modernidad, al hablar del carácter dualista y excluyente de las relaciones modernas de poder. Se trata, según Castro-Gómez, de un “dispositivo de poder que construía al otro mediante una lógica binaria que reprimía las diferencias” (CASTRO-GÓMEZ, 2000, p. 88). El autor colombiano sostiene que la modernidad estaría asociada de forma estrecha con la formación de los Estados nacionales y la consolidación del colonialismo. El conocimiento brindado por las Ciencias Sociales habría desempeñado un papel fundamental en la consolidación de esos fenómenos, a través de la configuración de las identidades nacionales. Y estas se tornarían en un dispositivo conceptual a partir del cual las sociedades y los individuos de los nacientes Estados nacionales latinoamericanos se comprendieron a sí mismos y comprendieron su realidad social y cultural.

Cabe señalar aquí que, en su libro *El tiempo y el otro*, Levinas (1993) plantea un intento de salir del aislamiento que la ontología impone al sujeto. Dicho intento consiste en demostrar que el conocimiento no puede ser considerado como una auténtica salida hacia el mundo, ya que es, en realidad, una inmanencia al interior de la cual el otro es tematizado y considerado de la misma manera como se considera un objeto conocido (Levinas, 1982). Como fue dicho más arriba, para el filósofo lituano el conocimiento no es nada más que una forma de relación “con aquello cuya

alteridad se suspende” (Levinas, 1982, p. 52), porque se engloba y se torna inmanente, y por eso el conocimiento puede ser siempre interpretado como una asimilación. Justamente, como se acabó de decir, Esterman denomina “asimilación” a una cierta estrategia colonial y neocolonial que busca subsumir al otro bajo un proyecto hegemónico y monocultural que acaba por aniquilar la alteridad. A través de esa estrategia el otro debe encajar en los estándares de una humanidad europea, para comenzar a hacer parte de la humanidad universal. En esa medida, “sólo quien pudiera adaptarse al ideal semita-griego del varón blanco erudito indogermánico adulto, podría ser llamado plenamente ‘humano’” (ESTERMAN, 2009, p. 62). Además, el autor destaca el hecho de que “este ideal occidental de lo ‘humano’ domina hasta hoy en lo que se considera las ‘humanidades’ y los esquemas mentales de superioridad y de blancura” (ESTERMAN, 2009, p. 62). Es muy importante tomar en cuenta este último aspecto, ya que las Ciencias Sociales y las Humanidades serán la herramienta fundamental que la escuela va a utilizar para enseñar y reproducir los mencionados esquemas mentales.

Fue el filósofo social norteamericano Immanuel Wallerstein quien logró mostrar que las Humanidades y las Ciencias Sociales se habrían convertido en un elemento fundamental para la formación de los Estados nacionales (WALLERSTEIN, 1991 *apud* CASTRO-GÓMEZ, 2000). De acuerdo con él, el surgimiento de las Ciencias Sociales no habría sido simplemente un fenómeno aditivo a los procesos de organización política requeridos por el Estado-nación, sino un fenómeno constitutivo de esos mismos procesos. En otras palabras, el Estado moderno necesitaba una ventana de observación científica de aquel mundo social que pretendía gobernar. Y habría sido justamente gracias a ellas que el naciente Estado-nación logró establecer unas metas colectivas, construir una identidad cultural y atribuirle a los ciudadanos. De acuerdo con Diego Arias (2015), podría afirmarse que el proyecto de la modernidad se habría configurado a partir de dos ámbitos diferenciados en el escenario del conocimiento especializado: por un lado, estaría el ámbito de las disciplinas académicas, encargado de garantizar la producción del saber que requerían las sociedades; y, por otra parte, el ámbito de la enseñanza, que tendría el propósito de hacer circular una información ya producida para que fuera apropiada por los ciudadanos. Así, según Castro-Gómez (2000), el conocimiento ofrecido por las Ciencias Sociales definía y legitimaba las normas que permitían la ligación de los ciudadanos a los procesos de producción inherentes a la “modernización” de los nuevos Estados. Y, por su parte, aquel intento de crear formas de

subjetivación coordinadas por el Estado habría dado origen a ese fenómeno que el autor colombiano denomina “la invención del otro” (CASTRO-GÓMEZ, 2000).

Esa “invención “se refiere a los dispositivos de saber/poder a partir de los cuales las representaciones sobre los otros son construidas. Se trataría de un proceso de producción material y simbólica en el cual las sociedades occidentales, desde el siglo XVI, estuvieron implicadas (CASTRO-GÓMEZ, 2000). De acuerdo con Castro-Gómez (2000), las Ciencias Sociales brindaron legitimidad científica a las políticas reguladoras del Estado y favorecieron esos procesos de producción material y simbólica a través de los cuales las identidades culturales fueron consolidadas. Pero la representación de la propia identidad cultural era construida a partir y en contraposición a la representación de un “otro abyecto”. El problema, en la opinión del autor colombiano, es que las Ciencias Sociales estarían impregnadas desde sus orígenes de un imaginario eurocéntrico que las conduce a presentar el proceso de racionalización como resultado de un desdoblamiento de cualidades inherentes a las sociedades occidentales (CASTRO-GÓMEZ, 2000). En esa medida, la constelación del saber en la cual nos movemos hoy en día sería, fundamentalmente, un producto de Occidente. En ella existiría una cierta directriz que prescribe aquello que los diferentes campos disciplinares deben saber para configurar la realidad de Occidente³⁹.

Ahora bien, la perspectiva deconstructiva del sujeto que se mencionó más arriba tiene que ver no solo con la determinación del sujeto epistémico que se presenta como origen y fundamento de todo conocimiento, sino también con la del sujeto político moderno, en la medida en que al proyecto de la modernidad le es inherente un modo particular de resolver el problema de la comunidad política. Se trataría, de acuerdo con Skliar y Téllez (2008), de un modo de resolución estrechamente ligado a la tensión que supone la separación entre el Estado como instancia de la comunidad abstracta y del deber ser del bien público, y la sociedad civil como esfera de realización de los intereses privados, esto es, como comunidad “de hecho”. Pues habría sido justamente en el marco de dicha tensión que el Estado moderno habría surgido como promesa de “otra comunidad”: la comunidad de ciudadanos libres e iguales ante la ley, en la que se anudarían los ideales de bien común, de interés general y de acuerdo racional de voluntades.

³⁹ Allí, el saber filosófico, pero también el saber de las Ciencias Sociales, “se enmarca en un sistema de occidentalización de Occidente y pasa a ser un elemento de la occidentalización misma del lugar en que surge” (FORNET-BETANCOURT, 2004, p. 22) en un proceso que Fornet-Betancourt denomina como “proceso de disciplinamiento de un saber” (2004, p. 22).

Sin embargo, aunque ese modo moderno de resolución del problema de la comunidad habría afirmado permanentemente la primacía del bien común y el interés general, paradójicamente, habría hecho imposible la comunidad al establecerla como una imposible construcción “de modos de convivir en los que el descubrimiento de terrenos comunes permita mantener juntas las diferencias sin anularlas” (SKLIAR; TÉLLEZ, 2008, p. 125). En esa medida, ese imaginario de comunidad no remitiría tanto a una promesa incumplida como si a lo que los autores denominan “una contradicción constitutiva del mundo moderno”. De esa manera:

La paradoja de lo moderno es, pues, por un lado, la promesa de una comunidad de los iguales idénticos “anticipada” en el formalismo de los derechos [...] y la aceptación, por otro lado, de las comunidades reales como contingencia en la que se despliega la conflictividad de los intereses económicos [...] es una paradoja que tiende a caer continuamente entre el liberalismo salvaje y el Estado totalitario (SKLIAR; TÉLLEZ, 2008, p. 125).

Ahora bien, dicha paradoja parece pasar desapercibida en los discursos educativos que manifiestan su añoranza por el sujeto del discurso político moderno y propenden por su recuperación frente al fracaso del proyecto del Estado moderno como representación de la voluntad general y del nexo entre razón y libertad, y el consecuente vaciamiento del espacio público. El olvido de ese vínculo entre individuación y totalización parece ir de la mano con las profundas resonancias que aún parece tener el mito pedagógico de la “fabricación” de hombres racionales. Por eso, para Skliar y Téllez,

[...] no deja de tener importancia el dar cuenta de tales resonancias pues entre los asuntos que están en juego se halla el de confrontar las viejas y nuevas formas de la lógica identitaria que funcionan en la construcción de sujetos mediante dispositivos de homogeneización inherentes a las formas de ejercicio del poder normalizador (2008, p. 126)⁴⁰.

Frente al panorama descrito arriba, parece conveniente plantear la cuestión sobre cómo pensar, a partir de la educación, la construcción de una comunidad política que, en un contexto de conflicto, como el colombiano, esté en condiciones de lidiar constructivamente con la enorme diversidad y pluralidad cultural, social y política del país. El problema es que mientras la educación

⁴⁰ De acuerdo con Skliar y Téllez (2008), se pone en juego aquí la posibilidad de un giro radical en el modo mismo de pensar la educación. Se trataría, ahora, de pensarla liberada de los códigos a través de los cuales funcionan los dispositivos pedagógicos que operan en los procesos y prácticas de homogeneización —sea esta cultural, lingüística, política, axiológica, etc. Esto debido a que, según los autores, la noción misma de educación se habría construido como una noción totalizadora y sobre modelos totalizadores de legitimación. En esa medida, según los autores, una crítica deconstructiva implicaría pensar la educación como una compleja red de dispositivos mediante los cuales, en ciertos contextos histórico-culturales, son moduladas las fuerzas de poder, saber y deseo que operan en la constitución de las subjetividades.

colombiana no logre problematizar con alguna rigurosidad el tipo de subjetividad que parece dominar los discursos y las prácticas educativas, y que, como se mostró, se deriva del proyecto hegemónico eurocéntrico de la modernidad, la construcción de una comunidad política que esté en condiciones de superar el conflicto social y político que aún hoy aflige al país, parece una tarea destinada al fracaso. Y es que, tal como se afirma en uno de los informes del Grupo de Memoria Histórica (GMH):

Ciertamente en Colombia ha predominado una concepción de la política en la cual el disenso o la oposición son vistos antes que como elementos constitutivos de la comunidad política, como amenazas a la integridad de esta o a la concepción de orden dominante en cada momento. Se trata de la persistencia de una cultura política que no ha logrado superar la exclusión ni mucho menos integrar la diferencia de forma activa en la lucha por el poder. En su lugar hay una tentación latente al pensamiento único o al dogmatismo, que limita con la violencia o la alimenta. Es bajo esta perspectiva que el campo político integró como rasgo distintivo de sus dinámicas la eliminación del adversario o del disidente (GMH, 2013, p. 15).

En una perspectiva levinasiana, el problema consistiría en que no es posible pensar la socialidad a partir de una ontología del sujeto moderno. Para Levinas resulta claro que “lo social está más allá de la ontología” (LEVINAS, 1982, p. 50)⁴¹. Justamente, esa figura de una sociedad total y adicional que Levinas cuestiona y que Esposito pretende deconstruir, parece configurar una cierta idea de sociedad que domina el imaginario común, y tiene como punto de partida el presupuesto de que se debe limitar el principio de una socialidad que sería originariamente conflictiva. Basado en esa concepción, el paradigma civilizatorio occidental pretende resolver el problema de la socialidad de los Estados-nación mediante la borradura de las diferencias y de todo aquello que represente una posibilidad de disenso. Surge entonces lo que Skliar y Téllez, siguiendo a Esposito, denominan la “comunidad política como mito del poder” (2008, p. 207). Esto es, esa cierta voluntad de realización plena de la comunidad idéntica a sí misma, y por cuyo cumplimiento habría estado obsesionada una tradición del pensamiento político. Y es que, con su instauración se garantizaba la razón política moderna a través de un “orden social y político garante de las condiciones del cumplimiento pleno del ideal de la comunidad política sin singularidades, sin pluralidad, sin fisuras, sin conflictos, y desde luego, de la soberanía del pueblo como sujeto político” (SKLIAR; TÉLLEZ, 2008, p. 207). Ese orden político no es otro que el de la democracia,

⁴¹ Lo social implica, para Levinas, la salida del ser, la deposición de la soberanía del yo. No se trata de relación de un yo soberano con otro asimilado a través del conocimiento. Se trata de la relación en que un yo depuesto, sale de sí para ir al encuentro de ese otro, que, por su parte, nunca acaba siendo tematizado o asimilado bajo una visión globalizante. Esto es, una relación que Levinas considera como irreductible, y que es descrita por el autor como “lo no sintetizable por excelencia” (LEVINAS, 1982, p. 69).

y ese pueblo sería un cierto “pueblo mayúsculo” que sería pensado como el sujeto político colectivo fundante del proyecto democrático moderno: “esa ficción del pueblo sin fractura, que sería el resultado del delirio malo, enfermo, del delirio de la esencia o del destino, del delirio de grandeza, del delirio de la voluntad de dominio” (SKLIAR; TÉLLEZ, 2008, p. 207).

De acuerdo con Skliar y Téllez (2008), se trata de un modo de concebir la política y la democracia como la producción de un orden colectivo a través de un cierto conjunto de normas que, emanadas del poder estatal, impedirían la disgregación y neutralizarían los conflictos. Esa “ficción moderna de la democracia” puede remitirse a la realización de la promesa de una comunidad de ciudadanos libres e iguales ante la ley. Se trataría, pues, de un modo de vivir juntos que estaría fundado en los principios de igualdad y libertad formal ante la ley. Y esa ley se constituiría en la garantía de la integración armónica de intereses individuales y sociales, así como de la solidez de las instituciones. Allí, la apelación al principio de la voluntad general habría sido indisociable del presupuesto del individuo soberano como sujeto racional. Y la idea de la ley como expresión de la voluntad general implicaría que el individuo es el origen de toda ley y que el derecho está hecho a su medida y en su beneficio. En consecuencia,

[...] sigue pesando la ficción de la democracia construida como pretensión de organizar la convivencia de los hombres conforme a la voluntad de unanimidad, o en palabras de Esposito, de “llevar lo muchos al Uno, el conflicto al Orden, la realidad a la Idea”, constitutiva del modo en que el proyecto político moderno planteó y resolvió el problema de la comunidad, una vez disueltos los vínculos comunitarios fundados en los lazos de sangre y de sujeción personal, así como en la cosmovisión teológica del mundo (SKLIAR; TÉLLEZ, 2008, p. 205).

En esa medida, la promesa iluminista de igualdad entraría con fuerza a hacer parte de los proyectos políticos que, en el siglo XX, se comprometieron con la conquista de derechos. Esto habría ocurrido especialmente bajo la impronta del liberalismo clásico que, entendiendo la igualdad como igualdad formal ante la ley, habría dado origen a una paradoja que puede ser explicada de la siguiente manera: es sabido que el derecho universal considera a los sujetos “como si” estos fueran iguales. Esa condición de posibilidad —ese “como si”— se habría constituido en el campo de batalla sobre el cual los excluidos de hecho reclamaban aquello que era establecido por derecho. Sin embargo, dicho campo de batalla —el del derecho universal— no dejaba de ser un campo establecido por las clases dominantes. Es así como el proyecto de la modernidad europea implementa la estrategia de la incorporación que, según Esterman (2009), constituye el acto final de eliminación de la alteridad y cuya variante principal sería la práctica de la inclusión. Esa práctica, según el autor, se basa en una premisa básica de asimetría y dominación en la cual se

presupone un sujeto activo que incluye y un objeto pasivo que es incluido: “La meta de este proceso es una sociedad basada en un proyecto exógeno de ‘desarrollo’, ‘civilización’ y ‘bienestar’ que se traduce en la actualidad en términos de ‘modernidad’, ‘tecnología’, ‘participación’ y ‘consumo’” (ESTERMAN, 2009, p. 63). O sea, se incluye para imponer un proyecto y una visión del mundo, para que nadie quede afuera de ese orden impuesto. Pero, mediante esa forma de inclusión se acaba, en última instancia, por negar las diferencias y la alteridad, y por configurar la socialidad bajo la peligrosa lógica de la totalidad.

Esto quiere decir que la estrategia de incorporación y de inclusión que opera en el concepto de ciudadanía, no es más que la imposición sutil de un proyecto hegemónico que acaba por negar la alteridad. Y es que, a decir de Skliar y Téllez, después del ciclo de las revoluciones burguesas, las democracias nacen determinando quienes podían ser reconocidos como ciudadanos — individuos burgueses y propietarios, varones y letrados— con exclusión de otros que “habitaban los márgenes de la incapacidad económica, la incapacidad intelectual, la inmadurez, la incultura: las mujeres, los niños y jóvenes, los negros, los indios, los menesterosos” (2008, p. 208). Así, pues, la construcción del ciudadano habría sido, al mismo tiempo, la del no-ciudadano. Es así como, la ciudadanía se habría fabricado sobre la base de una paradoja de vieja data:

[...] la idea liberal de ciudadanía implicaba al mismo tiempo un principio de legitimación universalista y unas prácticas de exclusión ligadas al trazado de una serie de barreras invisibles e innombradas y a la consagración de un campo universal, mediante la instauración de un criterio formal de igualdad; serie y consagración que reintrodujeron la exclusión sobre una serie de parámetros ligados a la determinación de lo normal y lo anormal, lo civilizado y lo bárbaro, lo verdadero y lo falso, lo útil y lo inútil, lo correcto y lo incorrecto, lo moral y lo inmoral (SKLIAR; TÉLLEZ, 2008, p. 208).

Ahora bien, tal como señala Castro-Gómez (2000), la pedagogía sería la encargada de la materialización de esa subjetividad política moderna vinculada a ese ideal de ciudadanía, y por causa de ello, la escuela se torna el espacio donde se forma ese tipo de subjetividad requerida por los ideales reguladores de las Constituciones. De hecho, tal como afirma Diego Arias (2015), la escuela moderna, aquella de los sistemas públicos de enseñanza, habría nacido como una institución al servicio de las naciones modernas, y un instrumento para que los nuevos ciudadanos desarrollaran los conocimientos y las habilidades necesarias para el sostenimiento y reproducción de dichas naciones. Allí, los niños deben adquirir los conocimientos, capacidades, valores, modelos culturales que les permitan asumir un rol productivo en la sociedad. De esa manera, la escuela enseñaba a ser “buen ciudadano”, pero no buen campesino, buen indio o buen negro, pues todos esos tipos humanos eran vistos como pertenecientes al ámbito de la barbarie.

Se podría afirmar, entonces, que el proceso de emergencia de la ciudadanía y el proceso de invención del otro están genéticamente relacionados, en la medida en que la creación de la identidad del ciudadano moderno latinoamericano implicaba la generación de una contraparte a partir de la cual esa identidad se pudiera afirmar. Así, paradójicamente, la creación del ciudadano latinoamericano implica todo un proceso de exclusión y negación de las diferencias y de la alteridad, del cual se deriva lo que podríamos denominar la imposibilidad de la comunidad. Esto es, al negar, en nombre de una comunidad ideal o imaginada, la pluralidad de expresiones que harían posible una comunidad “factual” —o sea, aquella que no niega la conflictividad como algo que es inherente a sí misma—, se niega la posibilidad misma de la comunidad.

Para cerrar esta sección, me parece importante reiterar una vez más que no es mi intención sugerir que la lógica identitaria vinculada a la configuración del sujeto moderno sería la única y definitiva causa del conflicto interno social y armado en Colombia. Pero, bien podría pensarse, a partir de lo expuesto, que esa lógica, en la medida en que encierra los peligros mencionados, estaría en la raíz del problema y, de alguna manera, lo favorecería. Como se verá en el capítulo final de este trabajo, la idea de paz que parece desprenderse de dicha lógica tendría que ver con la ausencia de toda conflictividad: una especie de paraíso terrenal en el cual el disenso desaparece y se nivelan todas las diferencias bajo la figura de una comunidad ideal. Y es que, a partir de la lógica identitaria derivada del iluminismo parece pensarse que la conflictividad inherente a la configuración de toda comunidad es un problema que debe ser resuelto borrando las diferencias, si es necesario, de forma violenta⁴². Y, por su parte, no solo se pretende acabar, en nombre de un ideal de comunidad —una comunidad sin disenso—, con la conflictividad que se deriva de la convivencia entre diferentes, negando y destruyendo esas diferencias, sino que, además, a través de la escuela parecería promoverse el desconocimiento de esa violencia y, por consiguiente, de la más grande conflictividad que se deriva de esa peligrosa solución. En lo que sigue, examinaré la forma en que

⁴² Así, por ejemplo, durante los dos mandatos del expresidente Álvaro Uribe Vélez (2002-2010), el fin de la guerra por medios militares se convirtió en un proyecto nacional con el que llegó a identificarse plenamente una amplia franja de la población colombiana. La llamada política de “seguridad democrática” de dicho gobierno, planteaba la necesidad de fortalecer las actividades y la presencia de los órganos de seguridad a lo largo y ancho del territorio nacional y proponía que la sociedad, y no solo dichos órganos, debía colaborar para obtener un éxito militar satisfactorio frente a los grupos armados al margen de la ley. Se proponía, así, la creación de unidades de soldados campesinos —que dio origen a los grupos paramilitares— y el aumento del presupuesto asignado a la defensa nacional, en detrimento de la inversión en políticas sociales. Lo que no deja de llamar la atención es la acogida que tuvo dicha política en un amplio sector de la sociedad colombiana, y el respaldo del que el expresidente Álvaro Uribe sigue gozando aún hoy en día por este tipo de iniciativas. Prueba de ello es el insólito respaldo que tuvo la iniciativa, encabezada por este, de votar por la opción del NO en el plebiscito que, en 2016, le consultaba a la sociedad colombiana si estaba de acuerdo con la resolución política del conflicto armado.

se hace presente este problema de la comunidad política en el archivo, a partir de la cuestión de la ciudadanía y del ciudadano. Y para ello, me parece pertinente ofrecer, a continuación, una breve genealogía sobre la educación de dicho ciudadano, y la FC en Colombia.

3.2 LA “CIUDADANIZACIÓN” DE LA SUBJETIVIDAD POLÍTICA

Tal como lo menciona la profesora Martha Cecilia Herrera (2014), el interés por la cuestión de la ciudadanía y por el tipo de formación política que se requeriría para alcanzar dicho estatus, ha sido una constante en el ámbito de las políticas públicas de las últimas décadas, no solo en Colombia y América Latina, sino en buena parte del mundo occidental. De acuerdo con la autora colombiana, buena parte de las discusiones actuales en torno al problema de la ciudadanía y la formación política, estarían atravesadas por las grandes transformaciones que tuvieron lugar a lo largo del siglo XX. Dichas transformaciones habrían conducido a una resignificación del concepto mismo de ciudadanía, y en esa medida, a una reformulación de lo que significa formar al ciudadano de las sociedades contemporáneas.

Si bien durante el siglo XIX y buena parte del siglo XX, en un buen número de países occidentales la enseñanza de contenidos escolares habría tenido un fuerte compromiso con la transmisión de sentimientos nacionalistas, en la década de 1990 se asiste a un importante momento de transición. Allí se haría evidente una doble función de la escuela “que desde su nacimiento obedecía, por un lado, a un proyecto ilustrado-cognitivo, y por otro, a uno romántico-nacionalista, y que luego de casi dos siglos de abnegado servicio a la patria pareciera deslizarse hacia la formación del ciudadano global” (ARIAS, 2015, p. 141). De esa manera, la escuela padecería el impacto de un mundo globalizado que ahora parecía empezar a cuestionar el sentido de una enseñanza que ponía el énfasis en la importancia de las fronteras nacionales. Pero, además, se vería interpelada, de repente, por un mercado que exige nuevas condiciones y habilidades a esos nuevos ciudadanos globales, y por una serie de grupos étnicos, sociales y culturales que comienzan a reclamar el lugar y los derechos que los tradicionales discursos homogeneizadores les habían negado.

Se trata, pues, según Arias (2015), de un momento de transición en el que lo nacional y lo posnacional lucharían en el interior de instituciones que, como la escuela, necesitarían renovar

su legitimidad. Esa tensión, a decir del autor colombiano, se singularizaría en cada país, e inclusive, en cada escuela, y encarnaría la trayectoria de un saber que se configura en el marco de las vicisitudes de las épocas que atraviesa. Por eso, para el autor, es fundamental analizar “cómo ese pasado, esa huella de la historia épica decimonónica aprendida en la escuela, emerge, resiste o coexiste con postulados contemporáneos que defienden valores democráticos, universales y, supuestamente, respetuosos de los otros” (ARIAS, 2015, p. 141). Nótese que la situación aquí planteada por Arias se refiere a la forma que, en el caso de la FC, tomaría esa tensión discursiva fundamental anunciada en el capítulo anterior, en los términos de una superposición de registros temporales, en la que un cierto registro discursivo de lo moderno perviviría y se deslizaría en el registro discursivo de lo contemporáneo. Arias plantea dicha superposición en términos de una transición, que resulta ser más bien una difícil tensión, entre lo nacional y lo posnacional. En dicha tensión, el énfasis de la escuela en ese proyecto romántico-nacionalista característico de los modernos Estados-nación, resistiría y coexistiría con postulados contemporáneos asociados a la formación de ciudadanos globales en una sociedad atravesada por las nuevas condiciones impuestas por el mercado, y por la emergencia de nuevas subjetividades.

Al respecto, Ruth Cortés (2013), identifica en las variadas reformas que ha sufrido el sistema colombiano en las últimas décadas, una interesante reiteración del discurso sobre la función escolar de educar para la democracia y la ciudadanía, no solo desde las normas sino también desde los saberes. En esa persistencia, la investigadora colombiana constata la existencia de informes evaluativos e investigaciones que incurren en una particular paradoja: Reconocen el fracaso de dicha función —educar para la ciudadanía—, pero al mismo tiempo reafirman su progreso (CORTÉS, 2013). Tal progreso, de acuerdo con la autora, consistiría en el hecho de que, entre los siglos XIX y XX, habría pasado de considerarse la exclusividad de la Institución Escolar en la formación de sujetos de deberes y derechos para la nación, a pensarse en términos de una sociedad educadora que forma a esos mismos sujetos para la participación, la inclusión y la diversidad cultural para un mundo global. Esa paradoja ha constituido lo que, a decir de Cortés, puede denominarse como el “dispositivo de la promesa ciudadana” (2013). A partir de dicha noción, me parece, la autora estaría problematizando justamente esa idea de progreso en la función de educar para la ciudadanía. Es decir, no se trataría del paso de la función de formar un ciudadano nacionalista a la función de formar, en la contemporaneidad, un ciudadano global, sino de una tensión, resistencia y coexistencia entre las dos funciones. Esa tensión aparece, para la autora, como

la persistencia de una promesa en el sistema educativo colombiano; una promesa que, como se verá, se presenta siempre como promesa incumplida, inacabada, y a la que Cortés se refiere como la promesa ciudadana. Pero ¿Cómo se configura esa promesa en Colombia?

Pues bien, a comienzos de la década de 1990, mediante la ley 115 de 1994⁴³, conocida como la Ley General de Educación, el Estado colombiano buscaría reglamentar las normas generales que estipulan el servicio público de educación, pero a la vez, de acuerdo con Diego Arias (2015), habría aumentado una confusión ya existente, en torno a los contenidos de lo social e histórico que debían enseñarse en las escuelas del país. Esto se debió a que dicha ley agrupó bajo una misma área, obligatoria para la educación básica, un compilado desarticulado de materias sin norte ni jerarquía alguna, bajo la denominación de: *Ciencias Sociales, Historia, Geografía, Constitución política y Democracia*. Desaparecían, así, los postulados disciplinares, pero, además, el tiempo escolar dedicado a estas disciplinas se reducía al extremo, dejando para su estudio un solo bloque académico de unas pocas horas a la semana.

En ese contexto surgieron lineamientos curriculares para áreas cercanas a las Ciencias Sociales, que abordaban temas exigidos por la situación de violencia que se vivía en Colombia, y por la expedición de la Constitución de 1991⁴⁴. Se empezaría a hablar, así, según Arias (2015), de “Educación Ética y Valores Humanos y Constitución Política y Democracia”. Sin duda alguna, temas de gran interés, pero que, a decir del autor, reflejaban dos síntomas inquietantes: En primer lugar, la idea de que los vacíos que dejaba una enseñanza no integrada de las Ciencias Sociales podían ser suplidos por materias remediales, concebidas, en no pocos casos, como simples soluciones a eventuales emergencias; y, en segundo lugar, el surgimiento de una retórica en torno a la ética, la ciudadanía y la democracia, que entraría a solaparse formalmente con la enseñanza de las Ciencias Sociales (ARIAS, 2015).

Para Herrera (2014) la Constitución de 1991 es, indiscutiblemente, la expresión de un nuevo momento histórico, en la que los principios de un Estado social de derecho y los postulados del neoliberalismo que conducen a un achicamiento del Estado se consagran al mismo tiempo y de una forma un tanto paradójica. Dicha Constitución habría pretendido poner en marcha un proyecto político que lograra romper con el consagrado por la Constitución del 86, y en el que quedasen incluidas las minorías políticas, étnicas, religiosas, de género, desde una perspectiva que entendía

⁴³ <https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf>

⁴⁴ Se trata de la carta magna que en la actualidad rige el ordenamiento político colombiano. Reemplazó a la Constitución Política de 1886 y fue expedida durante el mandato del presidente liberal César Gaviria Trujillo.

a la nación colombiana como multicultural y multiétnica (p. 66). A partir de esta Carta Magna y de la ley general de educación de 1994, el propósito de consolidar una cultura política democrática se habría convertido en uno de los ejes de las políticas públicas, y ello habría conducido a incentivar los programas de FC⁴⁵.

Sin embargo, un desplazamiento habría tenido lugar en las décadas del 90 y del 2000, cuando se desdibujaron las formas de entender la problemática de la FC, presentes en la década del 80. Dicho desplazamiento ocurriría en favor de una posición pragmática de carácter mercantil que habría alcanzado una posición hegemónica en el campo de las políticas públicas (HERRERA, 2014). En dicho contexto, comenzarían a cobrar fuerza nociones como cultura de la evaluación y competencias ciudadanas, a partir de enfoques que exigieron la elaboración de estándares e indicadores de medición de la calidad, que eran aplicados a través de pruebas masivas desde criterios homogenizantes. Así, en 2002, el MEN promulga los *Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales*, y en 2004, los *Estándares de Ciencias Sociales*. Según Arias (2015), estos últimos no fueron más que una adaptación de la estructura migrada del currículo español de procedimientos —aproximación al conocimiento—, conceptos —manejo de los conocimientos propios de las Ciencias Sociales—, y actitudes —desarrollo de compromisos personales y sociales—. De esta manera, dichos estándares habrían planteado el problema de la calidad de la educación como una cuestión de “saber” y “saber hacer”, desconociendo el importante aspecto contextual de lo social, esto es, el papel de quienes intervienen en el acto educativo y la importancia del entorno. Así, de acuerdo con Herrera,

Una mirada atenta a la dinámica del fenómeno en el período más reciente señala la recontextualización de iniciativas referidas a la educación, la cultura política y la ciudadanía, hacia políticas pragmáticas que conciben la educación sólo en términos de calidad y ésta en términos de evaluación y de lógicas de eficiencia económica (2014, p. 70).

De esta forma, el proceso de estructuración política del sistema educativo nacional, en vista de su interés modernizador nacionalista y pro-capitalista, habría conducido la educación por el camino de la tecnificación y el uso de nuevas tecnologías en Colombia en detrimento de la formación del pensamiento crítico (ORTEGA *et al.*, 2015). El resultado de ese tipo de educación parecía ser un sujeto político sin capacidad de problematizar su propio entorno social, y con las

⁴⁵ Autores como García & Serna (2002), Herrera (2008), Herrera y Pinilla (2003), Valencia et al. (2008), coinciden en afirmar que la educación ciudadana en Colombia ha estado marcada, por mucho tiempo, por la concepción de civilidad más que de ciudadanía en sí misma; para ellos, esta última viene a verse, o a darse, luego de la Constitución del 91.

capacidades cognitivas y operativas requeridas por el modelo de desarrollo económico hegemónico. Así, pues,

[...] a través de las sucesivas políticas de reforma educativa, se produce un nuevo desplazamiento conceptual y operativo de naturaleza política en el campo de la enseñanza: se pasa fácilmente de la enseñanza de las Ciencias Sociales a la formación en competencias ciudadanas entendidas como fundamento de los estándares básicos. Aquí las competencias devienen un poderoso instrumento de control para la formación de un determinado tipo de subjetividad y de un perentorio modelo de sociedad, en el que la calidad de la educación se instala y reproduce las exigencias del modelo neoliberal (ORTEGA *et al.*, 2015, p. 75).

Así pues, varios organismos internacionales habrían diseñado políticas educativas que introdujeron la noción de competencia. Dicha noción estaría, de acuerdo con Herrera (2014), en consonancia con las exigencias de flexibilización del mercado laboral y con la idea de una educación que empieza a ser entendida, ya no como bien público o como derecho, sino principalmente como un servicio por el cual hay que pagar⁴⁶. Y en esa coyuntura, el vocabulario económico comenzaría a colonizar buena parte del ámbito educativo⁴⁷. Por esa razón, afirma

⁴⁶ En cuanto a la noción de competencia, Moreno y Soto (2005) señalan como una paradoja fundamental el hecho de que una noción como esta, que tendría toda una tradición dentro de la economía, pero ninguna dentro de la pedagogía, se hubiera convertido, hoy por hoy, en el principal modelo pedagógico. Y es que, según estos autores, si se revisa la historia de la pedagogía, desde la antigüedad hasta los días de hoy, la noción de competencias no aparece, pero cuando se revisa la historia de la economía, esta noción aparecería desde 1736 con la revolución industrial, y por eso es posible afirmar que el modelo económico se habría convertido en el principal modelo pedagógico de la contemporaneidad. Según Herrera (2014), es a partir de la década de los 90s cuando varios organismos internacionales delinearían políticas educativas que introdujeron la noción de competencias. Dicha noción, a decir de la autora, sería una manifestación de la colonización del campo de la educación por parte del vocabulario económico y permitiría establecer analogías entre el surgimiento de conceptos como el de competencias laborales con el de competencias educativas, y por supuesto, con el de competencias ciudadanas. De acuerdo con Herrera, la noción de competencias se habría ido posicionando dentro de la agenda pública de varios países a partir de las disquisiciones hechas en 1992, por una comisión formada por la Secretaría de Trabajo de los Estados Unidos, en las que dicho concepto se definía como “un conjunto de destrezas que deben ser adquiridas tempranamente en el sistema educacional para hacer frente a las exigencias del trabajo” en la medida en que se considera que “el sistema educativo orientado por el concepto de competencias es un sistema que puede hacer frente a los desafíos de competitividad contenidos en la nueva organización mundial del trabajo” (2014, pp. 70-71). En el ámbito iberoamericano, la autora señala las recomendaciones de la Quinta Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno, ocurrida en 1995, y en la que aspectos tales como la calidad de la educación y el desarrollo de competencias se situaron como principios fundamentales de la problemática educativa, llegando a afirmar que “las profundas transformaciones socioeconómicas, científicas, tecnológicas y culturales ocurridas en el mundo en la última década, exigen sistemas educativos que estén en condiciones de desarrollar las competencias requeridas para la comprensión de estos cambios”, las cuales deben habilitar “para el desempeño de una profesión, la vida cotidiana y la participación ciudadana” (HERRERA, 2014, p. 71).

⁴⁷ Me parece importante destacar, en este proceso de transformación de la enseñanza de las Ciencias Sociales en Colombia, el importante papel que juega la aplicación de las pruebas nacionales y la fuerza que tienen los sistemas de clasificación en el país. Así pues, en lo que se refiere a los exámenes de Estado, la perspectiva normativa para la enseñanza de las Ciencias Sociales en Colombia fue sugerida por el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES). En sintonía con las tendencias educativas en el mundo, dicha perspectiva puso el énfasis en las competencias más que en los contenidos, así como también en la razón comunicativa, en el saber hacer, en el que se distinguieron tres ámbitos: el interpretativo, el argumentativo y el propositivo. En la práctica, la lógica de estos

Herrera, es posible “establecer analogías entre el surgimiento de conceptos como el de competencias laborales con el de competencias educativas y, en nuestro caso, de competencias ciudadanas” (2014, p. 70). Inclusive, habría que preguntarse, como lo sugieren Moreno y Soto (2005), ¿Cómo es posible que un modelo por competencias que no tiene historia pedagógica sino dentro de la economía, se haya convertido en el principal modelo de la pedagogía? Y, sin embargo, bajo la forma de dicho modelo, la promesa de la ciudadanía parece mantenerse incólume. ¿Cómo entender esa persistencia?

Al respecto, Cortés (2013) sugiere no aceptar la idea del progreso de la ciudadanía como un logro “evidente e indiscutible” y considerar las ideas de educación ciudadana y ciudadanía, no como realidades incontrovertibles, y si como producto de una serie de prácticas discursivas y no discursivas. Así, en lugar de preguntarse sobre lo que se debe hacer para educar a niños y jóvenes para el logro de una ciudadanía plena y activa, o si la escuela habría logrado o no cumplir su papel de educadora de ciudadanos, considera más pertinente abordar el asunto desde una perspectiva eminentemente foucaultiana. Lo que la conduce a plantear otro tipo de preguntas:

[...] ¿desde qué tipos de prácticas hemos sido inventados como ciudadanos?, ¿cómo se expresa hoy el discurso de la ciudadanía en la escuela como estrategia de gobierno de la subjetividad? ¿cómo se gobierna a los niños para hacerlos ‘ciudadanos’?, ¿para qué y cómo quiere la escuela formar ciudadanos, en medio de un permanente juego de tensiones pedagógicas, culturales y políticas? (CORTÉS, 2013, p. 64).

A partir de tales preguntas, Cortés (2013) aborda el problema de la educación ciudadana en su historicidad, y ello le va a permitir problematizar la naturalización de ese fenómeno educativo, y empezar a plantearlo en términos de un acontecimiento⁴⁸ que la investigadora colombiana denomina como “prácticas de ciudadanización”. Esto es, aquellas prácticas, a través de las cuales la educación para la ciudadanía habría llegado a ser uno de los “objetos” o “productos naturales” de la escuela, y que habrían dado forma al mencionado dispositivo de la promesa

exámenes habría sido la que impulsó la elaboración de currículos en las instituciones educativas, e inclusive la estructura de los libros de texto del área de las Ciencias Sociales: prácticamente, de ello dependía el rendimiento de los colegios y su clasificación en los rankings de calidad. Así, de acuerdo con Arias “más allá de las discusiones de tipo epistemológico sobre la naturaleza de las disciplinas escolares, en el imaginario social y en las políticas educativas, serán los resultados de estas evaluaciones los que definirán la calidad de la educación impartida en el país” (2015, p. 140).

⁴⁸ Recuérdese que para Foucault la idea de acontecimiento tiene que ver con un principio de inteligibilidad histórica, que se constituye, en primer lugar, como una ruptura de evidencias. Al respecto Foucault afirma: “Y allí donde nos sentiríamos bastante tentados de referirnos a una constante histórica, o una característica antropológica inmediata, o también a una evidencia que se impone de igual manera para todos, se tratará de hacer surgir una singularidad. Mostrar que no era tan necesario como parecía” (FOUCAULT, 1982, p. 61).

ciudadana (CORTÉS, 2013). Y es que, justamente, al considerar la noción de ciudadanía como una tecnología de gobierno⁴⁹, Cortés llega a considerar que la formación de un hombre emancipado, y que, además, encuentre la posibilidad de ejercer su libertad, ha sido un ideal de las sociedades modernas desde el siglo XVI, pero, según la investigadora, “es un ideal que aparece siempre como inacabado” (2013, p. 65):

Esa promesa que se torna invariablemente inalcanzable puede ser entendida como efecto de un modo de legitimación política de las prácticas sociales de la modernidad, un mecanismo por el cual, la realización de un cierto porcentaje de su promesa sirve para mantener la esperanza de que, algún día, todos seamos incluidos, aunque nunca se alcance el cien por ciento de su cumplimiento (CORTÉS, 2013, p. 65).

Paradójicamente, sería ese mismo inacabamiento de la promesa de la ciudadanía el que le habría permitido al Estado moderno hacer ostentación de una legitimidad política que estaría sustentada en un “sincero interés social”, y que, al final de cuentas, constituiría ese complejo juego de promesa/resistencia a través del cual los ciudadanos van a tener siempre unos derechos que reclamar y unas conquistas por defender. En otras palabras, es el inacabamiento de esa promesa el que haría posible “el funcionamiento siempre actualizado del dispositivo moderno de lo social” (CORTÉS, 2013, p. 65). Y es esa misma paradoja del inacabamiento la que permite pensar en la

⁴⁹ En cuanto a esta idea de Gobierno, central en la obra foucaultiana, me parece importante aquí, ofrecer algunas breves consideraciones en torno a los instrumentos conceptuales que Foucault elabora para analizar el poder. Así, en su curso de 1975-1976 en el Colegio de Francia, publicado bajo el nombre de *Defender la sociedad*, Foucault (2000) opondría a las concepciones hobbesiana —el poder concebido en términos de soberanía— y freudiana —el poder concebido como represión—, la idea de un poder concebido en términos de lucha, enfrentamiento; lo que Foucault llama la “hipótesis Nietzsche”. Sin embargo, esta hipótesis no sería la última palabra del pensador francés con respecto a sus análisis del poder. En efecto, como lo plantea Edgardo Castro (2004), en sus últimos escritos y cursos dictados en el Colegio de Francia, Foucault utiliza una serie de conceptos que reemplazarían —por lo menos en lo que tendría que ver con la función que éste desempeñaba en *Hay que defender la sociedad*— al concepto de lucha; son los conceptos de *gobierno y gubernamentalidad*: “El modo de relación propio del poder no debería buscarse entonces del lado de la violencia o de la lucha ni del lado del contrato o de la vinculación voluntaria (los cuales pueden ser, a lo más, instrumentos del poder), sino más bien del lado del modo de acción singular, ni belicoso ni jurídico, que es el gobierno” (FOUCAULT, 2001, p. 15). La idea foucaultiana de gobierno tendría, tal como lo plantea Castro (2004), dos ejes: el gobierno como relación entre sujeto y el gobierno como relación consigo mismo. En el primer caso, se trataría de una conducta que tendría por objeto la conducta de otro individuo o de un grupo. Y en esa perspectiva, el poder sería para Foucault “un conjunto de acciones sobre acciones posibles; opera sobre el campo de posibilidad o se inscribe en el comportamiento de los sujetos actuantes: incita, induce, seduce, facilita o dificulta; amplía o limita, vuelve más o menos probable; de manera extrema, constriñe o prohíbe de modo absoluto; con todo, siempre es una manera de actuar sobre un sujeto actuante o sobre sujetos actuantes, en tanto que actúan o son susceptibles de actuar. Un conjunto de acciones sobre otras acciones” (2001, p. 15). Por su parte, en el segundo sentido, gobierno también podría entenderse como la relación que se puede establecer consigo mismo en orden, por ejemplo, a dominar los placeres. Y, tal como lo expresa Castro (2004), a Foucault le interesaría particularmente la relación que se establece entre las formas de gobierno de sí y las formas de gobierno de los otros. Podría plantearse, entonces, como parece sugerirlo Cortés (2013), que el dispositivo de la promesa ciudadana estaría situado en el cruce de esos dos ejes, en tanto que, como se verá a continuación, operarían en él mecanismos de orden jurídico y moral, mediante los cuales el individuo sería regulado y se regularía a sí mismo a través de una sutil interiorización de la norma.

ciudadanía como una tecnología que, por un lado, configuraría la relación entre el individuo y la comunidad política, al señalar la sujeción de los individuos a unas reglas de juego; pero, por otro lado, permitiría los efectos de los contrapoderes, las reivindicaciones y las resistencias (CORTÉS, 2013). El “dispositivo de la promesa ciudadana” se habría convertido así en una de las formas características de gobernar a los sujetos, de la gubernamentalidad liberal, en las llamadas sociedades democráticas. A partir de esa perspectiva, las prácticas de ciudadanía pueden entenderse, no tan solo como un ideal de ampliación de la ciudadanía, sino también, y quizá principalmente,

[...] como la combinación de una serie de estrategias que permiten hacer efectiva la ciudadanía como tecnología de gobierno para conseguir una transformación en las conductas de los sujetos-ciudadanos haciéndoles actuar de una manera y no de otra en un ambiente artificialmente creado (CORTÉS, 2013, p. 65).

En el mismo sentido, los autores Torres y Reyes (2015), al analizar, en una perspectiva foucaultiana, los enunciados y sentidos de la FC en Colombia, desde 1991 hasta la implementación del *Programa de Competencias Ciudadanas* del Ministerio de Educación Nacional en 2013, concluyen que dicho programa se constituye en un dispositivo de gobierno que ha adquirido la forma de una política pública. Ello, en la medida en que, por una parte, apoyaría la gestión estatal en lo que respecta al establecimiento de responsabilidades ciudadanas y al ejercicio mismo de la formación en ciudadanía; y, por otra parte, incidiría en la configuración de sujetos orientados hacia la constitución del capital humano.

En cuanto al primer aspecto —el ejercicio de la ciudadanía— Torres y Reyes (2015) mencionan la configuración de un tipo de ciudadano en el que confluirían el gobierno de sí y de los otros: el gobierno de sí se traduciría en la adquisición de ciertas competencias ciudadanas; mientras que el gobierno de los otros se evidenciaría en la vinculación del ciudadano con la cultura hegemónica, pero también con las instituciones y el gobierno. Con ello se lograría la “economización de poder de Estado (...), pues el poder ya no será ejercido directamente por el gobierno o el Estado sobre el sujeto, sino por el contrario, será este quien ejerza el poder del gobierno en sí mismo y los otros de manera más sutil, pero más efectiva” (TORRES; REYES, 2015, p. 24).

En lo que respecta al segundo aspecto mencionado —la constitución de capital humano—, Torres y Reyes (2015) identificaron que la formación en competencias ciudadanas estaría enfocada en el sentido económico de la educación. Esto en la medida en que dicha formación

permitiría una retribución, tanto a los individuos como a las instituciones con las cuales el sujeto se involucra laboralmente, que se verá materializada en la “acumulación constante y permanente de características específicas y cambiantes; es decir en el nivel de estructuras cognitivas, afectivas y sociales que le permiten al trabajador funcionar con los códigos requeridos en una sociedad hipercomunicada e hiperconsumista” (PULIDO, 2012, p. 55). Y en esa medida, la educación colombiana, en su faceta de FC, buscaría formar al sujeto con habilidades, capacidades y competencias que le permitirían no solo desempeñarse eficientemente en su cotidianidad, sino que lo prepararían básicamente para el trabajo dentro del mercado laboral contemporáneo.

Aquí las competencias devienen un poderoso instrumento de control para la formación de un determinado tipo de subjetividad y de un perentorio modelo de sociedad, en el que la calidad de la educación se instala y reproduce las exigencias del modelo neoliberal (ORTEGA *et al.*, 2015, p. 75).

Todo esto en el marco de una transición de una gubernamentalidad liberal a una gubernamentalidad neoliberal. Y, justamente, tal como lo afirma el profesor David Rubio, “la educación será una de las tecnologías requeridas para el alcance de los fines y los objetivos de dicha práctica gubernamental” (RUBIO, 2013, p. 26)⁵⁰. De acuerdo con Rubio, bajo la gubernamentalidad neoliberal, el accionar del sujeto sobre sí mismo y sobre los otros se constituye en un factor de primer orden. Y es por ello, que la educación se reafirmaría como tecnología clave de la gubernamentalidad, en la medida en que, a decir de Rubio (2013), se presentaría como el modo más adecuado para intervenir tanto sobre la acción individual como sobre la acción de las masas. En el mismo sentido, Veiga-Neto señala que la escolarización de las masas es importante para la lógica neoliberal, y que, tal vez, ella puede resultar, inclusive, crucial para el funcionamiento del neoliberalismo. Al respecto, Veiga-Neto nos recuerda que buena parte de los discursos de varios gobiernos —tanto conservadores como progresistas— así como una buena parte de los discursos del empresariado, proclaman recurrentemente la importancia de la escolarización: “la implementación de políticas públicas que procuran modernizar (léase “empresariar”) la escuela y expandir el acceso a ella, así como intensificar y aumentar la permanencia de los niños en ella, son iniciativas que confirman cuán importante es aún la escuela” (VEIGA-NETO, 1999, s. p.). Y, por

⁵⁰ De acuerdo con Rubio (2013), en la medida en que lo fundamental de la gubernamentalidad es la identificación de una racionalidad que pasa a tener su centro de acción en la población y ya no en el territorio (como sucedía con el dispositivo de la soberanía), lo que va a caracterizar a la gubernamentalidad neoliberal será la reorganización de su acción sobre la población, concentrada ahora en un refinamiento de los modos de intervenir sobre las relaciones entre los individuos que conforman esa población. Y, precisamente, a partir de la segunda mitad del siglo XX, uno de esos modos conducirá a constituir a la educación en una de las tecnologías más importantes de esa nueva gubernamentalidad.

supuesto, las prácticas de ciudadanía en la escuela colombiana relacionadas con el Programa de competencias ciudadanas serían un ejemplo de ello. Allí, la escolarización de los niños brinda la oportunidad, tanto al gobierno como a las élites económicas colombianas, de configurar un cierto tipo de figura de la ciudadanía acorde con las exigencias del mundo contemporáneo. Pero ¿dónde quedaba la realidad social del país en ese tipo de formación?

Según Cortés (2013), a lo largo de aproximadamente dos décadas —80's y 90's—, en Colombia se habría producido una explosión de discursos que hacían referencia a la idea de “crisis”. Se trataba de una crisis estrechamente relacionada con un problema de valores, y en la que el país estaría comenzando a sumergirse por cuenta de la profundización de la violencia y la violación sistemática de los derechos humanos. Frente a dicha crisis parecía necesario, según Cortés (2013), llevar a cabo una seria intervención en la que se desplegara una serie de acciones que permitieran la formulación de un nuevo proyecto de formación ético-política que, se suponía, debía estar orientado a transformar las conductas violentas de los ciudadanos colombianos. Y por supuesto, se creía que en esa tarea la Escuela debería jugar un papel fundamental.

Los diagnósticos de la crisis habrían provenido, según Cortés (2013), de lugares distintos de discurso. En primera instancia, estarían los violentólogos⁵¹ —los nuevos expertos— que caracterizaron al país y a la escuela como escenarios violentos. En segundo lugar, estarían los discursos sobre el fracaso moralizante de la Iglesia Católica, y la pugna de esta con las aspiraciones secularistas que se habrían desprendido de la Constitución Política de 1991, en su afán por regir la moral de los colombianos. En tercer lugar, emergerían los discursos de una filosofía iluminista, que buscaron la construcción de un marco de referencia para ese nuevo proyecto de formación ético-política que, al parecer, oscilaba entre lo político y lo religioso⁵². Finalmente, en el ámbito de la política educativa internacional surgirían discursos que plantearían otros modos de educar moralmente a partir de nociones menos filosóficas y más ligadas a lo que Cortés (2013) denomina una “episteme de la gestión”. En este ámbito emergerían las nociones de empoderamiento, talentos, capacidades, habilidades básicas, competencias y estándares.

⁵¹ La violentología fue un espacio académico dedicado especialmente al tema de la violencia en Colombia. Obviamente, antes del surgimiento de esta disciplina, ya existía en Colombia una producción de literatura sobre la violencia que, según Catalina Cartagena (2015), “estaba centrada en interpretaciones determinadas por filiaciones afectivas e intenciones apologéticas o testimoniales” (p.64). Sin embargo, los estudios sobre violencia asociados a esta nueva disciplina tendrían, según la autora, un enfoque mucho más científico y sistemático, y tendrían como punto de partida una obra cumbre de los años sesenta, titulada, justamente, *La Violencia en Colombia*.

⁵² Un ejemplo de esto habría sido, según Cortés, la propuesta de una “Ética de mínimos” por parte de intelectuales como Adela Cortina y Guillermo Hoyos (CORTÉS, 2013),

La articulación de las mencionadas formas discursivas habría conducido a la redefinición de un problema de gobierno de vieja data: el problema de la ingobernabilidad de la población frente a la violencia, frente al cual urgía pensar nuevas formas de ser ciudadanos: “no ya patriotas vehementes, ni devotos fieles, ni individuos obedientes, más bien se esperaba que se formaran ciudadanos pacíficos, solidarios, tolerantes y participativos” (CORTÉS, 2013, p. 66). La respuesta para esta urgente necesidad pareció ser, según Cortés (2013), la de hacer de la formación para la autonomía el fin último de la educación. Dicha propuesta sería recurrente durante la década de los años 80’s, en la que, al mismo tiempo, se asistiría al surgimiento de un nuevo orden social marcado por las exigencias del multiculturalismo y la paz. Y en ese contexto, de acuerdo con Cortés (2013), las nociones de paz, violencia, derechos humanos y convivencia harían su aparición en la red de discursos que comenzaría a circular en la institución escolar.

Pero ¿qué proponían esos discursos en cuanto a la tarea de hacer frente al fenómeno histórico de la violencia que atravesaba la comunidad política colombiana? Pues bien, podría decirse que tales discursos tomaban en cuenta la importancia de enfrentar los fenómenos particulares y cotidianos de violencia, pero callaban sobre la violencia en cuanto fenómeno estructural, social y político en Colombia. Así, de acuerdo con Torres y Reyes (2015), hace su aparición el concepto de *Convivencia Ciudadana*, como garante de la conjunción de los individuos en una comunidad nacional. De manera pues, que, el ciudadano ya no solo contribuiría al Estado con su voto, sino que debe constituirse en ciudadano para el “ciudadano otro”. Se sugieren así, cambios en las relaciones entre los ciudadanos, el respeto y reconocimiento del otro como diverso, y la regulación de la sana convivencia pasa a ser responsabilidad ya no exclusivamente de la policía sino del ciudadano mismo, un ciudadano autogobernable (TORRES; REYES, 2015). Y esa convivencia pacífica que se pretendía lograr, tendrá como fin, de acuerdo con Torres y Reyes (2015), la reconstrucción del tejido social de quienes componen la nación, en la medida en que de esa manera quedará garantizada la creación de identidades colectivas nacionales que adquirirían un sentido de pertenencia con la nación, y su sistema político y económico. Y así, “tejido social, convivencia ciudadana, reconocimiento del otro y sus diferencias, identidad nacional, sentido de pertenencia con su comunidad, por un lado, favorecerán las prácticas de autogobierno del sujeto/ciudadano” (TORRES-REYES, 2015, pp. 19-20). En otras palabras, se pretendía solucionar el problema de la violencia mediante la configuración de una cierta idea de comunidad política

basada en el fortalecimiento de la identidad nacional y de los procesos individuales de autogobierno.

Sin embargo, en lo atinente a la violencia derivada del conflicto interno armado en Colombia parecía presentarse un preocupante silencio. Y es que, según una investigación realizada por la *Universidad Pedagógica Nacional de Colombia*, y consignada en el libro *Pedagogía de la memoria para un país amnésico* (ORTEGA *et al.*, 2015), durante el período comprendido entre 1964 y 2011 el marco normativo que establecía y definía las políticas educativas en Colombia muestra una preocupante ausencia de iniciativas en torno a la enseñanza de la historia reciente, y persigue la formación de una ciudadanía abstraída de las dinámicas históricas del conflicto interno armado y de los efectos de ese conflicto en la población colombiana. En esa medida, podría pensarse que la subjetividad política construida por la escuela colombiana a partir de la segunda mitad del siglo XX, y ya en medio de una situación de conflicto armado y social, parecía derivarse de un ideal de ciudadano que desconocía su propia realidad social y cultural. Se trataría de una subjetividad política que no tomaba en cuenta la existencia de las diferencias y las particularidades de los numerosos grupos sociales y culturales que habitan en Colombia. De esa manera, se configuraba una subjetividad política acrítica que desconocería la posibilidad del disenso político.

Así, de acuerdo con ORTEGA *et al* (2015), la enseñanza de la Historia en particular, y de las Ciencias Sociales en general, se habría diluido en la formación basada en unas competencias ciudadanas abstraídas de las dinámicas históricas del conflicto interno armado y sus efectos en la población. Los investigadores de la *Universidad Pedagógica Nacional* afirman que, durante el referido período —1964-2011—, el conflicto interno social, político y armado, así como sus causas, actores y dinámicas, **no son enunciados bajo ninguna denominación**. Resultan, así, abstraídos de un abordaje pedagógico por la vía de la política educativa nacional. Según los investigadores colombianos, la educación colombiana ha sido instrumentalizada de forma que a través de ella se construye un cierto tipo de subjetividad que está de acuerdo con las perspectivas y los intereses de uno de los actores del conflicto: las elites económicas y políticas con sus proyectos hegemónicos de Estado-nación.

Se pondría en juego aquí una lógica de la identidad que, en palabras de Skliar y Téllez (2008), delimita, define y construye al otro como un otro que no responde a los patrones identitarios del “yo-nosotros”. De esa manera, tal como lo señalan Ortega *et al.* (2015), la educación en Colombia se habría centrado especialmente en la formación de sujetos nacionalistas con un alto

sentido de responsabilidad cívica y moral, competitivos y productivos, de acuerdo con los imperativos del contexto económico y político capitalista global. El problema es que este modelo de ciudadanía no tomaba en consideración la realidad social de los campesinos, los negros, los indígenas, y, en general, las llamadas minorías étnicas, dando como resultado una subjetividad política que desconocía las causas históricas y sociales del conflicto interno armado del país. Es así como la realidad del conflicto era simplificada de una forma peligrosa, y el imaginario de comunidad derivado de ese modelo, implicaba la eliminación de las diferencias y la normalización de los diferentes⁵³. El resultado de ese tipo de educación es un sujeto político sin capacidad de problematizar su propio entorno social, y con las capacidades cognitivas y operativas requeridas por el modelo de desarrollo económico hegemónico. En la sección siguiente mostraré cómo se instala el imaginario de comunidad en la subjetividad política configurada discursivamente en torno al problema de la FC en Colombia, en los documentos analizados en este trabajo.

3.3 DEL CIUDADANO OBEDIENTE AL CIUDADANO COMPETENTE: LAS VIOLENCIAS DE LA COMUNIDAD

El problema de la comunidad política se presenta en este trabajo, junto con la cuestión de la alteridad, como uno de los ejes articuladores y configuradores de la subjetividad política. Y es que pensar al sujeto político implica, de una u otra manera, determinar, modelar o inclusive, problematizar, el tipo de relaciones que este establece con los otros en el marco del orden social y jurídico del cual hace parte. De manera que, al introducirnos de lleno en la cuestión de la FC, esto

⁵³ No obstante, en los últimos años se ha hablado de la importancia de la recuperación y construcción de una memoria histórica que dé voz a aquellos actores que fueron despreciados y olvidados por el discurso histórico oficial. El trabajo adelantado por el Centro Nacional de Memoria Histórica, creado en 2011, representa un paso importante en ese sentido, en la medida en que ofrece un importante material documental que puede ser usado como herramienta de enseñanza en las instituciones educativas. Sin embargo, en materia de políticas educativas tal vez sea poco lo que se ha logrado, y, con excepción de la propuesta en 2015 de una Cátedra para la paz, el gobierno nacional no parece haberse preocupado aún en hacer una pedagogía seria en torno al tema del conflicto armado en Colombia. Y habría que preguntarse, incluso, si tal iniciativa ha llegado a representar una reestructuración profunda de las concepciones que han orientado los discursos educativos en Colombia, hasta el día de hoy. Es por ello que se hace necesario realizar un análisis de esos nuevos discursos sobre la educación para la paz, que permita establecer si dichos discursos logran alejarse de las lógicas identitarias que, como se ha señalado aquí, favorecerían, de alguna manera, el conflicto. En esa medida, es de señalar que, aunque las Humanidades y las Ciencias Sociales hayan asumido, a lo largo de las últimas décadas, la difícil tarea de repensarse, problematizar y criticar sus propios presupuestos teóricos sobre el sujeto, el otro, la comunidad, etc., sería importante plantear la cuestión de en qué medida la escuela contemporánea acepta esas versiones más críticas y deconstruídas de las mismas. Pareciera existir una enorme brecha entre las discusiones más contemporáneas que ellas proponen y los contenidos curriculares que los sistemas escolares actuales estarían dispuestos a incorporar.

es, de la configuración del ciudadano como sujeto político, abordar el problema de la comunidad —como esta es concebida y configurada por ese sujeto— se convierte en una tarea que me parece ineludible. Podríamos incluso afirmar que el esfuerzo, que desde el campo de la educación se hace, por pensar un tipo deseable de subjetividad política, o si se quiere, de ciudadano, se traduce en un esfuerzo por materializar el proyecto de comunidad política que permitiría consolidar o legitimar un orden determinado de cosas. Así, pues, la idea de comunidad política aparece explícitamente como objeto de preocupación de la FC en los documentos analizados. Ella se constituye en el objetivo hacia el cual tienden los esfuerzos por educar al ciudadano colombiano:

El concepto de ciudadanía que está en la base de los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas parte de la premisa básica de que es característica de los seres humanos vivir en sociedad. Las relaciones humanas son necesarias para sobrevivir y para darle sentido a la existencia. Desde el momento mismo de su nacimiento, niños y niñas empiezan a aprender a relacionarse con otras personas y a entender qué significa vivir en sociedad. Este aprendizaje continúa toda la vida (ESTÁNDARES BÁSICOS DE COMPETENCIAS, 2006, p. 148).

La participación de los estudiantes en proyectos pedagógicos es importante porque las competencias ciudadanas se desarrollan mediante la participación en actividades y contextos democráticos. De allí, se desprende la exigencia para que los Proyectos Pedagógicos se desarrollen democráticamente. La participación tiene como propósito, en este caso, *construir una comunidad educativa cohesionada en torno a temas sensibles para la comunidad local y global* (PROGRAMA DE COMPETENCIAS CIUDADANAS: CARTILLA 2, 2011, p. 38; *cursivas mías*).

De esta manera, la formación para el ejercicio de la ciudadanía, como proceso pedagógico, demanda enseñar las competencias necesarias para *consolidar una comunidad democrática*, y estructurar los procesos educativos con acciones que permitan la participación activa en la resolución de problemas cotidianos, la construcción de las normas y la resolución pacífica de los conflictos (Bolívar & Balaguer, 2007) (GUÍA No 49: GUÍAS PEDAGÓGICAS PARA LA CONVIVENCIA ESCOLAR, 2013, p. 14; *cursivas mías*).

Sin embargo, es necesario entender que *el aula de clases es una pequeña comunidad* en la que se generan todo tipo de intercambios, y en la que conviven muchos intereses que pasan por lo emocional, el conocimiento y el poder. Lo anterior implica que en ella se construyan roles, se representen convenciones, se elaboren imaginarios de ver y percibir la vida, etc. (GUÍA No 49: GUÍAS PEDAGÓGICAS PARA LA CONVIVENCIA ESCOLAR, 2013, p. 132; *cursivas mías*)

Ahora bien, es precisamente en esa preocupación persistente de la educación colombiana por formar al ciudadano que la comunidad necesita, que vemos emerger la segunda tensión discursiva derivada de esa tensión fundamental entre los registros de lo moderno y lo contemporáneo. Pero, mientras la primera tensión —presentada en el capítulo anterior— era de carácter ontológico, esta se presenta como una tensión de carácter eminentemente político. Se trata de aquella tensión señalada en la sección anterior, en la que la vieja preocupación por educar a un ciudadano nacionalista parece ceder lugar, en la contemporaneidad, a la necesidad de formar a un ciudadano que hace parte de una comunidad global. Allí, tal como lo señalaba Arias (2015), lo

nacional y lo posnacional lucharían en el interior de instituciones como la escuela, y en esa medida, le resultaba fundamental analizar de qué manera esa huella de una FC decimonónica, emergería, resistiría o coexistiría con postulados contemporáneos que defienden valores más democráticos, y, “supuestamente, respetuosos de los otros” (ARIAS, 2015, p. 141). Y, tal como lo mostraré, dicha tensión se presenta en el archivo, como una tensión entre el ciudadano que debe adquirir unos determinados conocimientos para aprender qué es lo que la sociedad espera de él, y que llamaré el *ciudadano obediente*, y un ciudadano que debe adquirir unas habilidades y competencias para responder eficientemente a unas exigencias del mundo contemporáneo mediadas por la lógica del mercado, al que llamaré *ciudadano competente*.

Esto significa transformar la educación tradicional en Cívica y Valores (y en otras áreas afines) que ha privilegiado la transmisión de conocimientos y apoyar, en cambio, el desarrollo de seres humanos competentes emocional, cognitiva y comunicativamente, y en la integración de dichas competencias (emocionales, cognitivas y comunicativas) tanto en el ámbito privado como público, con lo cual se favorece su desarrollo moral (ESTÁNDARES BÁSICOS DE COMPETENCIAS, 2006, p. 154).

Sin embargo, según esta propuesta, la formación no debe centrarse exclusivamente en la adquisición de conocimientos porque ello no favorece el desarrollo integral requerido para el desempeño ciudadano en contextos reales. Esto también se aplica a la enseñanza de valores de manera tradicional. Conocer los valores no es suficiente para que las acciones sean consecuentes con ellos [...] Por eso, el énfasis de esta propuesta de formación no es la transmisión de valores ni de conocimientos, sino el desarrollo de competencias, lo que incluye el desarrollo de posturas valorativas y de conocimientos a partir de un enfoque más activo y reflexivo por parte de los estudiantes ((ESTÁNDARES BÁSICOS DE COMPETENCIAS, 2006, p. 156).

Hay muchas clases en formación ciudadana que están enfocadas en que los estudiantes tengan conocimientos sobre símbolos patrios, o en las que se escuchan discursos sobre la importancia de los valores. Pero no hay tantas que enseñen estrategias concretas para manejar problemas de la vida real. Competencias necesarias para manejar conflictos y para frenar asertivamente situaciones de agresión (EL ESPECTADOR, 08/05(2012).

¿Por qué hablamos de tensión en este caso y no simplemente del tránsito de una forma iluminista de comprender la FC a una forma más contemporánea mediada por los valores neoliberales? Fundamentalmente, porque esa aparente transición pone en disputa dos tipos de comprensión en torno a la idea de ciudadanía, y en esa disputa se pone en juego la apuesta política que existiría por detrás de la tarea de la FC. Se trata, de acuerdo con Gert Biesta (2016), de la disyuntiva entre ver a la ciudadanía como una identidad social —lo cual tendría que ver con el rol y el lugar que cada uno ocupa en la vida social— o verla como una identidad política —que tendría que ver con las relaciones entre los individuos y la relación de estos con la toma de decisiones—. Y para Biesta, una forma de entender la diferencia entre las concepciones social y política de la

ciudadanía es en términos de cómo cada una de ellas considera la pluralidad y la diferencia. Así, en primera instancia, la comprensión social de la ciudadanía tendería a percibir a la pluralidad y la diferencia principalmente “como un problema, como algo que preocupa y amenaza la estabilidad de la sociedad” (BIESTA, 2016, p. 23). Y por eso, en este extremo del espectro nos encontramos, de acuerdo con Biesta, con un enfoque en la ciudadanía que tienen que ver con los valores comunes, la identidad nacional, y, en general, el comportamiento pro-social. Así se evidencia en el archivo:

Los PEI deberán desarrollar todo tipo de competencias en escenarios interculturales, que nos lleven a humanizar al hombre y a la educación en medio de y a través de la tecnología, las TIC y la sociedad globalizante, y que fomente el arraigo e identidad cultural como nación (...) Formar en los niños, niñas y jóvenes el sentimiento de amor patrio, el respeto por los símbolos nacionales y las instituciones, el conocimiento de la historia y la geografía nacional, y rescatar comportamientos cívicos y de sana convivencia pacífica y ciudadana (PLAN NACIONAL DECENAL DE EDUCACIÓN 2006-2016, 2006, pp. 24-25).

Formación de ciudadanos integrales para la convivencia pacífica a través del fomento a la lectura, la construcción de proyectos de vida en torno a la cultura y el deporte y el desarrollo de actividades lúdicas y recreativas (...). Además, estos ambientes contribuyen al desarrollo y fortalecimiento de competencias para la vida en sociedad, facilitan la integración de las comunidades, y consolidan la identidad regional y nacional (PLAN NACIONAL DE DESARROLLO 2014-2018, 2014, p. 290).

Para el año 2026 y con el decidido concurso de toda la sociedad como educadora, el Estado habrá tomado las medidas necesarias para que, desde la primera infancia, los colombianos (...) participen activa y democráticamente en la organización política y social de la nación, en la construcción de una identidad nacional y en el desarrollo de lo público (PLAN NACIONAL DECENAL DE EDUCACIÓN 2016-2016, 2016, p. 15).

Para construir una sociedad en paz sobre una base de equidad, inclusión, respeto a la ética y equidad de género, se requiere (...) Articular los medios masivos de comunicación con la formación en una cultura de la paz y el sentimiento de nación (PLAN NACIONAL DECENAL DE EDUCACIÓN 2016-2016, 2016, p. 54).

Por su parte, en la visión política de la ciudadanía, la pluralidad y la diferencia serían vistas, según Biesta (2016), como “la razón de ser de los procesos y las prácticas democráticas y por tanto como algo que debe ser protegido y cultivado” (p. 23). Y ese discurso de la pluralidad y la diferencia se presenta como uno de los objetivos fundamentales de la FC colombiana, a partir del enfoque de competencias ciudadanas:

(...) estándares básicos que permiten (...) desarrollar competencias ciudadanas que nos den la posibilidad de formar una nueva generación de colombianos comprometidos, respetuosos de la diferencia y defensores del bien común (ESTÁNDARES BÁSICOS DE COMPETENCIAS, 2006, p. 6).

La institución educativa es un escenario privilegiado, pues allí aprendemos a vivir juntos, a trabajar en equipo y a identificar nuestras particularidades y diferencias en una permanente

interacción con otros seres humanos (ESTÁNDARES BÁSICOS EN COMPETENCIAS CIUDADANAS, 2004, p. 5).

El sistema educativo desarrolla una cultura de formación en deberes ciudadanos, convivencia y seguridad ciudadana, el respeto a los derechos humanos, reconocimiento y valoración de las diferencias de género, etnia y religión (PLAN NACIONAL DECENAL DE EDUCACIÓN 2006-2016, p. 22).

Por lo tanto, para estudiantes con barreras específicas, se deben implementar acciones particulares para superarlas. La inclusión es en sí misma un ejercicio de ciudadanía que promueve la convivencia, la participación y la valoración de la diferencia (...) (PROGRAMA DE COMPETENCIAS CIUDADANAS: CARTILLA 2, 2011, p. 36).

Educación en Ciudadanía significa, entre otros asuntos, lograr jóvenes que entiendan la urgencia de que prime el bien común sobre el bien particular, que sean solidarios con su entorno ambiental y con quienes no tienen las mismas oportunidades, que sean tolerantes y respetuosos de la diferencia (...) (EL ESPECTADOR, 22/04/2018).

Convivencia pacífica. Es la coexistencia con otras personas en un espacio común, de forma armónica y a pesar de las diferencias culturales, sociales, políticas, económicas, u otras que se presenten. Hablar de diferencias pone al conflicto como elemento esencial y natural en las relaciones humanas (GUÍA 49: GUÍAS PEDAGÓGICAS PARA LA CONVIVENCIA ESCOLAR, 2013, p. 51).

De manera que esta coexistencia de los discursos identitarios y nacionalistas, y los discursos de apertura a la pluralidad y la diferencia, nos señala, según Biesta, una tensión al parecer no resuelta entre dos visiones distintas de ciudadanía, que abordan de manera diferente el problema de la relación con los otros en el espacio de la comunidad política. Desde esta perspectiva, la mencionada tensión también podría traducirse, de acuerdo con Restrepo (2006), en los términos de una disputa entre las concepciones liberal y comunitarista de ciudadanía. Y es que, tal como lo señala el autor, un problema crucial al que se enfrenta la concepción liberal de ciudadanía, tendría que ver con la cuestión del pluralismo cultural, la interculturalidad, y el papel que tiene la comunidad en la constitución del sujeto y no a la inversa, como se entiende en la perspectiva liberal. Este aspecto, de acuerdo con Restrepo (2016), resulta determinante en la medida en que, bajo una óptica claramente individualista, como lo es la liberal, “no se reconoce la cultura como manifestación histórica que confluye en la constitución de los sujetos. Es un individuo que, antecedendo a la sociedad en su constitución, se percibe como autofundante, como autorreferenciado en la elección de los fines que escoge” (p. 141). A partir de lo dicho puede verse que, en la concepción liberal de la ciudadanía presente en el archivo, el sujeto político antecede a la comunidad política y la constituye:

En este orden de ideas, las metas de la formación ciudadana son tanto individuales como sociales porque, como es claro, los individuos –actuando solos o en conjunto– son quienes construyen la

sociedad, y es a partir de sus herramientas personales como ésta se transforma (ESTÁNDARES BÁSICOS EN COMPETENCIAS, 2006, p. 155).

Esta meta supone entender que como sujetos sociales de derechos, niños, niñas y jóvenes del país pueden y deben participar políticamente por medios democráticos para generar transformaciones sociales. Las instituciones educativas deben promover y orientar esta participación –según el nivel de desarrollo de los estudiantes– en múltiples contextos, como la escuela, el barrio, la familia y el país para que puedan desempeñarse como agentes constructores de sus comunidades cercanas y, a medida que crezcan, como actores políticos en la sociedad colombiana y en el mundo (ESTÁNDARES BÁSICOS EN COMPETENCIAS, 2006, p. 160).

La iniciativa legislativa, que recoge los intereses de diversos sectores, busca (...) contribuir con otras instancias y entidades a la formación de ciudadanos activos que aporten a la construcción de una sociedad democrática, participativa, pluralista e intercultural, en concordancia con el mandato constitucional y la Ley General de Educación -Ley 115 de 1994 (PLAN SECTORIAL 2010-2014, 2010, p. 45).

Pero también, como se ha podido ver en los fragmentos citados arriba, a propósito del discurso de la pluralidad y la diferencia, la interacción con los otros y el reconocimiento de la diversidad cultural cobran una especial importancia a la hora de pensar el ciudadano actual. Emerge allí la figura del ciudadano comunitario. Y a través de él se busca, de acuerdo con Restrepo (2016), “superar la simple unión social desde criterios contractualmente acordados para recuperar el sentido de los vínculos generados por la pertenencia a tradiciones históricas, lingüísticas y culturales que en una determinada comunidad se han constituido, deconstruido y, nuevamente, constituido” (p. 142). Y a través de él, la interacción mutua se presenta como relevante en tanto que manifiesta la relación con lo constituido socialmente. Así, en la percepción comunitarista de la ciudadanía, la comunidad posee un carácter constitutivo de los sujetos:

El género hace referencia al conjunto de normas sociales que definen las actitudes, valores, expectativas, roles y comportamientos que deben adoptar las personas según el sexo asignado al nacer (Chaux, et.al, 2013). Esto quiere decir que en una sociedad se imponen y asignan roles a hombres y mujeres, igual que creencias arraigadas sobre qué es ser hombre y qué es ser mujer; estos roles y comportamientos implican regulaciones en escenarios sociales como la calle, las familias, la escuela, etc. (ICBF, 2008) (GUÍA 49: GUÍAS PEDAGÓGICAS PARA LA CONVIVENCIA ESCOLAR, 2013, p. 270)

De esta forma se generaría una cierta tensión no resuelta, entre un yo atomizado y desvinculado del liberalismo, y un yo situado o vinculado comunitario (RESTREPO, 2016). Pero, además, cada una de esas comprensiones o perspectivas de la ciudadanía —la ciudadanía como identidad social y la ciudadanía como identidad política, o la ciudadanía liberal y la ciudadanía comunitarista— remitiría a una forma particular de comprender el problema de la comunidad política, y con ella, un ideal particular de ciudadano que se necesita formar a través de la educación

oficial. Describo, en primer lugar, ese ideal de ciudadano, para, finalmente, analizar el tipo de comunidad al que dicho ideal, en cada caso, correspondería.

Así pues, vinculado a la noción de ciudadanía como rol o identidad social, encontramos lo que en este trabajo he denominado el ideal del *ciudadano obediente*. Corresponde a ese sujeto político que enfrenta el problema de la alteridad y la diferencia, a través de la afirmación de su identidad nacional, y el comportamiento pro-social, y que se concibe como fundante del orden social. Es él quien constituye y funda dicho orden, pero, por otro lado, debe aprender a cumplir su rol dentro de ese mismo orden social para que este se actualice y se mantenga vigente. En esa medida, lo que se espera de él es que conozca y cumpla sus deberes y responsabilidades como ciudadano y que sea un obediente cumplidor de las normas socialmente establecidas:

promover una educación de calidad, que forme mejores seres humanos, ciudadanos con valores éticos, respetuosos de lo público, que ejercen los derechos humanos, cumplen con sus responsabilidades sociales y conviven en paz (PROGRAMA DE COMPETENCIAS CIUDADANAS: CARTILLA 2, 2011, Presentación).

Este objetivo implica comprender que niños, niñas y jóvenes hacen parte de un conglomerado humano y que la creación conjunta de los acuerdos y las normas –y su cumplimiento– permiten regular la vida en comunidad y favorecen el bien común (ESTÁNDARES BÁSICOS DE COMPETENCIAS, 2006, p. 160).

Toda comunidad necesita unas normas para funcionar, creadas democráticamente, enmarcadas en los derechos fundamentales y que sean respetadas por todos. El manual de convivencia tiene como propósito hacer de la construcción participativa de normas una práctica real en el EE, para lograr una convivencia pacífica, que respete los derechos de todos los miembros de la comunidad (...) (PROGRAMA DE COMPETENCIAS CIUDADANAS: CARTILLA 2, 2011, p. 29).

existe consenso internacional en torno a la necesidad inaplazable de formar integralmente frente a las demandas de desarrollo y convivencia pacífica. Esto significa incorporar en el currículo la formación en competencias ciudadanas, concepto que se remonta a los postulados aristotélicos de una racionalidad ética y política orientada hacia la construcción y el cumplimiento de la norma (EL ESPECTADOR, 15/08/2013).

(...) la política educativa se estructura alrededor de una premisa fundamental: una educación de calidad es aquella que forma ciudadanos con valores éticos, respetuosos de lo público, que ejercen los derechos humanos, cumplen sus deberes sociales y conviven en paz (PLAN SECTORIAL 2010-2014: DOCUMENTO No 9, 2010, p. 10).

La convivencia escolar resume el ideal de la vida en común entre las personas que forman parte de la comunidad educativa, partiendo del deseo de vivir juntos de manera viable y deseable a pesar de la diversidad de orígenes (Mockus, 2002). Así mismo, esta se relaciona con construir y acatar normas; contar con mecanismos de autorregulación social y sistemas que velen por su cumplimiento (GUÍA No 49: GUÍAS PEDAGÓGICAS PARA LA CONVIVENCIA ESCOLAR, 2013, p. 25).

El ciudadano obediente existe dentro de un orden cerrado, una comunidad acabada, que se cierra sobre sí misma, y se configura siempre en contraposición a un exterior que la amenaza. Pareciera pues, haber vestigios en el archivo, de esa comunidad de destino nacional que, de acuerdo

con Magaldy Téllez, habría sido el gran metarrelato sobre el cual se erigió el “contrato social” como la gran metáfora fundadora de la racionalidad política moderna. Pero, además, dicho metarrelato resulta actualizado, hoy en día, en lo que podría considerarse el nuevo mito de la comunidad que cobra cuerpo en el relato de un “estado idílico de lo político” asociado al modelo de la democracia consensual o *posdemocracia* como prefiere llamarla Rancière (1996). Con esta expresión se refiere a la paradoja constitutiva de lo que hoy se entiende por democracia, esto es, la exaltación “de la práctica consensual de borrado de las formas del obrar democrático” (TÉLLEZ, s.f., p. 17). Al respecto, Martha Cecilia Herrera (s.f.) afirma que existe en las políticas educativas de la historia reciente en Colombia “una difundida desconfianza hacia las nociones de disidencia y diversidad en el seno social y una preferencia por la versión unanimitaria de la opinión pública” (p. 61):

Como se sabe, ello no supone la ausencia de conflictos, pues cuando se comparte un espacio con alguien es de esperarse que los intereses de uno y otro no sean los mismos y que, por lo tanto, sea necesario buscar alternativas para llegar a consensos (ESTÁNDARES BÁSICOS DE COMPETENCIAS, 2006, p. 159).

En todas las comunidades humanas existen conflictos ante los cuales es deseable construir respuestas y manejos pacíficos, acorde al ejercicio de los derechos humanos. Lo anterior implica llevar a la práctica la construcción participativa de consensos para la convivencia pacífica (PROGRAMA DE COMPETENCIAS CIUDADANAS: CARTILLA 2, 2011, p. 30).

Así pues, la presencia de ese ciudadano obediente en los discursos de la FC, parecería remitirnos a esa tradicional idea de la comunidad, problematizada por Esposito, como lugar de homogeneización, fundada sobre la pretensión de imponer a todos los grupos e individuos la supuesta existencia de una descripción verdadera del mundo, y la convicción en torno a la apriorística existencia de unos vínculos ontológicos originarios que los sujetos pueden reencontrar identificándose entre sí y consigo mismos (HERRERA, s.f.). Pero, además, tal como lo señala Téllez (s.f.), semejante convicción, que pareciera adjudicar al lenguaje una originaria esencia comunitaria, y cuyo despliegue llevaría a la especie humana a su más acabado desarrollo, es la que atraviesa la conocida formulación habermasiana-apeliana de la comunidad ideal de comunicación, en la cual se traduce la pretensión de cumplimiento total de la comunidad, su mito. En otras palabras, el ideal habermasiano de una comunicación transparente traduciría el viejo ideal de una comunidad mítica derivada de las pretensiones de totalidad del sujeto monádico, cerrado sobre sí mismo, de la modernidad. Y esa comunidad habermasiana es, al parecer, la comunidad política que se invoca explícitamente en las políticas educativas colombianas del periodo reciente:

Dentro de esta lógica, los tres principios habermasianos de la ética del discurso que buscan una comunicación democrática verdadera pueden servir de guía para ilustrar el tipo de educación que podemos impartir. El primero de ellos es: “obligar a todos los participantes a adoptar las perspectivas de todos los demás para equilibrar los intereses”; el segundo: “solamente pueden pretender validez aquellas normas que tengan o puedan tener la aprobación de todos los afectados en su condición de participantes en un discurso práctico”; y el tercero: “el consenso sólo puede obtenerse si todos los participantes participan libremente: no podemos esperar que surja el consentimiento a menos que todos los afectados puedan aceptar libremente las consecuencias y afectos secundarios que pueda tener para la satisfacción de los intereses de cada persona” (ESTÁNDARES BÁSICOS DE COMPETENCIAS, 2006, pp. 149-150).

Me parece importante señalar aquí que, justamente, la crítica del mito de la comunidad que Esposito lleva a cabo en su obra intelectual busca mostrar la importancia de una resignificación de la noción de comunidad en tanto tarea que involucra liberarse de las pretensiones totalizadoras inherentes a toda apología comunitarista. Y en particular, uno de esos discursos apologéticos de la comunidad mítica sería aquella perspectiva expresada en la propuesta de la relación dialogística-consensual en la que el ideal de total cumplimiento remite a la total transparencia comunicativa, sin interrupción o suspensión del sentido apropiado por los interlocutores⁵⁴. Aquí, de nuevo, es importante aclarar que no estoy sugiriendo que se deba renunciar, sin más, al ideal de la comunicación y a la posibilidad de consensos, y que estos, *per se*, conducirían a la deriva totalitaria y violenta de la comunidad mítica. Lo que busco señalar son los peligros y las contradicciones que esos enunciados pueden acarrear cuando se asumen y reproducen con ligereza, y no llegan a ser cuestionados y problematizados por la reflexión filosófica. Así, por ejemplo, ese primer principio habermasiano de la obligatoriedad de asumir la perspectiva de los otros, mencionado en el fragmento antes citado, podría fácilmente inducir a la idea de una comunidad consensual fundada sobre una violencia primordial, muy bien intencionada, pero en el fondo desconocedora de la diferencia que pregona.

⁵⁴ Como nos lo recuerda Magaldy Téllez (s.f.), es en la conjugación entre custodia de la alteridad y de lo incommunicable que radicaría el particular aporte de Esposito a un pensamiento antimítico de la comunidad. Y es que, si la comunidad es el lugar de la alteridad y esta es el lugar de la existencia del otro en cuanto otro, el otro deviene interrupción de lo igual. De aquello a quien “nada es comunicable salvo precisamente la ausencia o pérdida de comunicación” (ESPOSITO, 1996, p. 128). Sin embargo, reconoce Téllez que “quizá no resulte fácil entender tal posición, especialmente cuando con ella se contraviene aquello de lo cual nuestra época se siente orgullosa: la comunicación, el diálogo consensual, la comunidad dialógico-consensual, la comunidad ideal del habla” (s.f., p. 29). Pero lo que estaría en juego aquí sería, como bien se desprende de los comentarios de Esposito a textos de Benjamin y Blanchot (ESPOSITO, 1996), el cuestionamiento al paradigma comunicativo y su presupuesto de “la plena decibilidad del todo en un horizonte de comunicación ilimitada” (ESPOSITO, 1996, p.138).

Y así, expuestos a esa deriva totalitaria de la concepción mítica de la comunidad, o de la noble idea de una democracia consensual, somos traídos de vuelta a esa patología moderna de la violencia de la negatividad, enunciada por Han, y mencionada ya en la última sección del capítulo anterior, a propósito de la violencia moderna contra la alteridad. Pero aquí, dicha violencia operaría, no ya en el ámbito micropolítico de la subjetividad individual, sino en el ámbito macropolítico del espacio comunitario, que se piensa, en última instancia, bajo la lógica iluminista del sujeto aislado y monádico. Se trata de la violencia del paradigma inmunitario que, precisamente, Esposito le adjudica a la comunidad mítica y que se podría describir como la necesidad de una cierta violencia ejercida contra la propia comunidad con el fin de expulsar el elemento extraño que le resulta amenazante: una violencia sobre la propia mismidad para eliminar lo otro que la negaría en su mismidad. Y resulta muy interesante señalar aquí como, en los documentos analizados, esa lógica inmunitaria efectivamente operó y se materializó en una política de Estado, durante los dos gobiernos del expresidente Álvaro Uribe Vélez (2002-2010). Así, pues, en el Plan Nacional de Desarrollo 2006-2010, que, no por acaso se denominó “Estado comunitario”, el Estado colombiano presenta la propuesta de la llamada “Seguridad Democrática”, que tenía lugar en el marco de un conflicto interno armado de más de cincuenta años:

La política de seguridad democrática es:

- Una política de recuperación de las libertades públicas, conculcadas por la acción terrorista de grupos armados por fuera de la ley, cuyo avance no ha sido debidamente confrontado por el Estado.
- Un compromiso de derrota de los violentos por parte del Estado.
- El ejercicio del legítimo derecho a la defensa propia que toda democracia tiene cuando se ve amenazada por la violencia terrorista.

La política de la Seguridad Democrática, por lo tanto, no es más que un puente hacia la construcción definitiva de la seguridad y la reconciliación nacional, que no es unanimismo, sino civilidad del debate, por medio de la defensa del pluralismo y el respeto a los procedimientos democráticos (PLAN NACIONAL DE DESARROLLO 2006-2010: ESTADO COMUNITARIO, 2006, p. 19).

Dicha política no es otra cosa que la propuesta decididamente inmunitaria de eliminar por las armas a un grupo de disidentes del orden establecido que, haciendo parte de ese orden, amenazaban su estabilidad. Se buscaba así la solución militar de un conflicto interno armado que no era reconocido como tal por ese gobierno. Es ahí donde opera claramente la violencia inmunitaria: al no reconocer la existencia de un conflicto político, el gobierno podía desconocer el estatus de interlocutores de los disidentes e identificarlos como el otro/enemigo al que hay

necesariamente que eliminar. Y con ese fin se les adjudicó el rótulo de “terroristas” como una estrategia discursiva que permitiría justificar su eliminación sin mediación alguna de diálogo. Todo ello, por supuesto, en defensa del pluralismo y los procedimientos democráticos; en defensa de una comunidad consensual que no admite disensos y mucho menos disidencias. Y ¿cómo se veía esta situación reflejada en las políticas educativas de la época? Mediante la paradoja de una ausencia total de cualquier alusión a la realidad del conflicto interno armado⁵⁵, al tiempo que se afirmaba como deber de la educación en Colombia el promover en los estudiantes el conocimiento crítico de su realidad social:

Contribuir desde todos los niveles de educación, al reconocimiento y reflexión de los problemas sociales y de la realidad local, regional nacional e internacional (PLAN NACIONAL DECENAL DE EDUCACIÓN 2006-2016, 2006, p. 31).

Ahora bien, volvamos a la tensión discursiva central de este capítulo, entre, por un lado, la comprensión de la ciudadanía como una identidad social —asociada al ideal del ciudadano liberal—, y por el otro, la comprensión de la ciudadanía como una identidad política —vinculada al ideal de ciudadano comunitarista—. Y es que cabe preguntarse si, efectivamente, la preocupación contemporánea por la cuestión de la pluralidad y la diferencia, que parece ser inherente a este último —el ciudadano comunitarista— vendría a tensionar y a problematizar la persistencia del riesgo de esa violencia inmunitaria presente en el ideal de comunidad asociado a aquel —el ciudadano liberal—, en los discursos de las políticas educativas de la FC. O, si, por el contrario, dicha preocupación, no entrañaría otros peligros que supondrían, finalmente, una continuidad —y tal vez exacerbación— de dicha violencia expresada de formas más contemporáneas. Para responder a ese interrogante propongo examinar el ideal de ciudadanía que se desprende de lo que, en los documentos analizados, podría entenderse como la comprensión de la ciudadanía como identidad política, en la medida en que, como se vio más arriba, la cuestión de la pluralidad y la diferencia aparece como uno de los retos fundamentales de la formación de ese tipo de ciudadano. Y por eso, una de las funciones principales de la educación de este tipo de ciudadano es que este adquiriera una serie de conocimientos y habilidades que lo harían competente

⁵⁵ Como se mencionó en la sección anterior, según Ortega et al. (2016), entre 1976 y 2011, los documentos de las políticas educativas colombianas no hacen ninguna mención del conflicto interno armado en Colombia. Esto se constata, por supuesto, en el trabajo con los documentos analizados en este trabajo.

para esa interacción con los otros que demanda el mundo contemporáneo. Se trata de la figura del *ciudadano competente*:

Se cuenta con un ciudadano en ejercicio del pleno desarrollo de la personalidad, respetuoso de los derechos, deberes y la diversidad cultural, que viva en paz y armonía con sus semejantes y la naturaleza, con capacidad para acceder al conocimiento científico, técnico, cultural y artístico y competente en su desempeño personal, social y laboral (PLAN NACIONAL DECENAL DE EDUCACIÓN 2006-2016, 2006, p. 22).

Dado que el sistema educativo que se propone incluye una articulación de todos los niveles, es necesario que se fomente y apropie el enfoque de formación por competencias acumuladas, con base en los estándares definidos en el cuatrienio pasado los cuales se revisarán y actualizarán para 2010, partiendo del desarrollo de las competencias básicas y ciudadanas en preescolar y primaria, incorporando competencias laborales generales en la secundaria y algunas específicas en la media, de manera que en el nivel de educación superior se profundice en cada una de estas competencias, se potencie la capacidad de investigación científica y tecnológica, y finalmente el país cuente con profesionales capaces de dar solución a los problemas (PLAN NACIONAL DE DESARROLLO 2006-2010, 2006, p. 302).

La formación de capital humano, basada en el mejoramiento de la calidad, la pertinencia y el desarrollo de las competencias, tiene el propósito de disminuir las brechas para que los colombianos en general puedan ser ciudadanos con las competencias necesarias que les demanda el mundo hoy, innovadores, creativos, comprometidos con la sociedad, que valoren su identidad y desde ella ejerzan sus derechos fundamentales (PLAN NACIONAL DE DESARROLLO 2010-2014, 2010, p. 114).

En términos de su contribución a la calidad educativa, se considera que la formación en competencias ciudadanas le aporta a los individuos mayor conocimiento de sus derechos y responsabilidades, cualificación para la participación, mejora del sentido de logro y eficacia interna, incremento en las conexiones y construcción de redes sociales (EL ESPECTADOR, 15/08/2013).

Entre 2008 y 2009, el Ministerio de Educación Nacional realizó un ejercicio de identificación de las principales competencias a desarrollar en educación superior, seleccionando aquellas que articulan el sistema educativo y a su vez, responden a las exigencias que demanda la sociedad de la formación profesional. Así se identificaron como competencias genéricas: comunicación en lengua materna y en otra lengua extranjera, pensamiento matemático, ciudadanía, ciencia y tecnología, y manejo de la información (PLAN SECTORIAL 2010-2014, 2010, p. 38).

En el marco del objetivo fundamental de cerrar las brechas de inequidad recogido en el Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014 “Camino a la Prosperidad” el mejoramiento de la calidad de la educación y la formación para el ejercicio de la ciudadanía constituyen la herramienta fundamental para formar a las ciudadanas y ciudadanos que el país necesita; una ciudadana o ciudadano en capacidad de contribuir a los procesos de desarrollo cultural, económico, político y social y en la sostenibilidad ambiental (GUÍA No 49: GUÍAS PEDAGÓGICAS PARA LA CONVIVENCIA ESCOLAR, 2013, p. 5).

El Ministerio de Educación, al entender que uno de los mayores retos que tiene el país está en la formación para el ejercicio activo de la ciudadanía y de los derechos humanos, y con la meta de impulsar una transformación educativa que propicie en nuestros niños y jóvenes unas capacidades que les permitan enfrentar los retos de la sociedad contemporánea, mejorar su calidad de vida, respetar y solidarizarse con los otros, construir un país en paz, y aportar su conocimiento, talento y creatividad a su desarrollo y crecimiento, impulsó un proyecto de ley para crear una política que promueva y fortalezca la convivencia escolar (INFORME DE GESTIÓN 2010-2014, 2014, p. 346).

En los fragmentos citados puede identificarse claramente el que sería, a mi juicio, el enunciado fundamental del paradigma de la formación de Competencias Ciudadanas: educar para la ciudadanía consiste en enseñar las habilidades y competencias que el sujeto requiere para enfrentar los desafíos de la comunidad política en este mundo contemporáneo. Esa parece ser la verdad incuestionable —y, ya hace largo tiempo, naturalizada—, el camino de dirección única por el que, en la historia reciente, estaría transitando la FC en Colombia. Por supuesto, se trata de la forma que, en la contemporaneidad, adquiere el dispositivo de la promesa ciudadana. Aquí, el ser ciudadano se entiende como una cuestión de un cierto “saber hacer” en un determinado contexto. Pero, como lo explicaré a continuación, pareciera que el acento no está puesto en conocer, cuestionar y transformar las contradicciones del orden social existente —y que, en última instancia, y en la perspectiva filosófica de este trabajo, es el que configura la subjetividad política— sino en el actuar de ese sujeto político que, a partir de su esfuerzo individual, haciendo uso de sus capacidades particulares, y después de un adecuado proceso de formación, podrá actuar de acuerdo con las exigencias que ese mismo orden le impone. De manera que la persistencia del paradigma de las competencias en el ámbito de la FC parece entrañar sus propias “patologías” en relación con la forma en que se entiende la experiencia de hacer parte de una comunidad política.

Y es que, tal como lo plantea Restrepo (2006), la abstracción construida desde los estándares de competencias señala una cierta prevalencia del sujeto a lo social. Es a partir de ese sujeto que se desarrolla el contexto, prefigurado ya en el germen esbozado en el ciudadano que se espera formalmente para Colombia. La democracia que se busca instaurar a partir de un sujeto configurado pedagógicamente e instaurador de órdenes, “es el ciudadano que trabaja, se asocia y delibera racionalmente” (RESTREPO, 2006, p. 170). Y, en esa medida, las competencias ciudadanas aparecen, en esta perspectiva, estrechamente vinculadas con el campo empresarial o laboral, y situadas convenientemente en el espacio del hacer, de la fabricación y de la producción. Es que, según Restrepo, en dicho enfoque “se apuesta no a transformar las estructuras sociales, económicas y políticas sino a cambiar los sujetos con la esperanza remota, por los intereses que subyacen, a que éste logre más justicia en el campo societal” (2006, p. 170). Se entiende, así, la necesidad de pensar, más allá de las realidades cotidianas, la posición del sujeto como la de quien constituye la realidad. De esta manera,

Prevalece el individuo sobre la realidad que se le presenta, la cual, predecible o calculable, recibe su forma u objetivación en la labor de un individuo racionalmente capacitado para ello. Bajo la perspectiva operacional, se olvida lo que cuestiona, radicalmente, el proyecto moderno: la interacción desde el lenguaje, el poder y el cuerpo. (RESTREPO, 2006, p. 170).

Así, pues, de acuerdo con Restrepo (2006), el énfasis de este enfoque educativo estaría puesto en la formación individual para el mundo social, y no en la transformación colectiva de unas condiciones sociales que, en el caso colombiano, se presentan con características precarias en relación con lo vital, con la existencia cotidiana. Esta apuesta individualista se ve claramente reflejada en el desplazamiento que, a decir de Herrera (s.f.), tendría lugar en las políticas educativas colombianas, hacia “posiciones psicologistas que plantean la FC como una cuestión de actitudes y de voluntarismo por parte de los individuos, sin otorgar mayor peso a las condiciones materiales en las que éstos se desenvuelven” (p. 73). Y tales posiciones psicologistas aparecen, efectivamente, en los documentos analizados, bajo la forma de competencias que los estudiantes deben desarrollar para lograr establecer una convivencia pacífica con los otros, en un entorno multicultural como el colombiano:

Anexo 2. Ejemplos y definiciones de competencias ciudadanas.

Las siguientes son algunas de las competencias ciudadanas que las investigaciones han mostrado que son fundamentales para la convivencia pacífica (Chaux, 2012):

1. Empatía: es la capacidad para sentir lo que otras personas sienten o sentir algo compatible con la situación que otra persona esté viviendo (...).
2. Manejo de la rabia: es la capacidad para identificar y regular la propia ira de manera que niveles altos de esta emoción no lleven a hacerle daño a otras personas, a sí misma o a sí mismo.
3. Asertividad: es la capacidad para expresar las necesidades, intereses, posiciones, derechos e ideas propias de manera clara y enfática, pero evitando herir a otras personas o afectar las relaciones (...).
4. Generación creativa de opciones: es la capacidad para imaginarse muchas maneras diferentes de resolver un problema (...).
5. Escucha activa: esta competencia implica no solamente estar atento a comprender lo que otras personas están tratando de decir, sino también demostrarles que están siendo escuchados (...).
6. Manejo constructivo de conflictos: es la capacidad para enfrentar un conflicto con otra persona de manera constructiva, buscando alternativas que favorezcan los intereses de ambas partes y que no afecten negativamente la relación (...) (GUÍA No 49: GUÍAS PEDAGÓGICAS PARA LA CONVIVENCIA ESCOLAR, 2013, p. 136).

Autoeficacia. Corresponde a la creencia en la capacidad propia de un individuo para lograr algo (Bandura, 1989). En el marco de las competencias ciudadanas, “alguien con baja autoeficacia difícilmente va a ensayar dichas competencias en su vida real, porque no va a creer que lo va a lograr o puede renunciar después del primer obstáculo que se le presente” (Chaux, 2012, p. 82). En cambio, alguien con alta autoeficacia persistirá, aun cuando se le presenten obstáculos. El principio de autoeficacia es fundamental para promover la disposición a usar en la vida cotidiana, y en situaciones reales, aquellas competencias que se estén aprendiendo en clase mediante situaciones hipotéticas (Chaux, 2012) (GUÍA No 49: GUÍAS PEDAGÓGICAS PARA LA CONVIVENCIA ESCOLAR, 2013, p. 242).

Bajo esta perspectiva, tal como lo plantea el profesor Julián de Zubiría, el problema del interactuar como parte de un “saber hacer”, se convierte en un saber interactuar con el otro. Pero pareciera partirse del supuesto de que ese saber actuar con el otro debe estar predeterminado, bajo unas reglas plenamente establecidas. Y habría simplemente que aprenderlas de una especie de manual que las prescribe. Se trataría de unas reglas homogéneas, claras y precisas (DE ZUBIRÍA, 2002). Tales reglas establecerían un modelo de actuación que, “estandarizada o formalizada, volverá calculable el comportamiento de otros en el seno de un conglomerado social” (RESTREPO, 2006, p. 166). Y es que, de acuerdo con Restrepo, siendo el modelo de las competencias ciudadanas un “modelo economicista, tecnicista e instrumental del sujeto político” (p. 168), ni siquiera las relaciones humanas escapan a la lógica de la economía del mercado. Y a partir de dicha lógica, el sujeto político se presenta como aquel que, “bajo el autogobierno moral, puede cambiar el curso de los sucesos desde metas fijadas, objetivos predefinidos, propósitos señalados. Lo proyectual, como característica de las relaciones humanas, se fincará en la construcción de proyectos individuales o colectivos” (RESTREPO, 2006, p. 168).

Identifico aquí una contradicción constitutiva del discurso de la formación en competencias ciudadanas. Por un lado, plantea, como uno de sus más importantes desafíos, la cuestión de la diferencia y la pluralidad, dado el carácter multiétnico y multicultural de las sociedades contemporáneas. Pero, al mismo tiempo, enfatiza, a través del tema de las competencias, la importancia del esfuerzo individual para contribuir a la preservación del orden económico, político y social establecido, profundizando así el carácter individualista de la perspectiva liberal de la ciudadanía. Parecemos encontrarnos permanentemente en estos discursos frente a esa gran aporía que, a decir de Restrepo, ha recorrido desde siempre a la concepción liberal de la ciudadanía: el reconocimiento del pluralismo y de la incidencia del entorno social en la constitución de los sujetos, a partir de una perspectiva que considera al sujeto como fundante y constituyente de dicho entorno. Solo que, a partir de ahora, ese entorno no corresponde más al ámbito reducido de lo nacional. En la contemporaneidad las fronteras se diluyen, y el estrecho espacio comunitario del ciudadano liberal se ensancha hasta alcanzar las dimensiones indeterminadas de un orden mayor y promotor (¿devorador?) de las diferencias. Se trata de la comunidad global:

Colombia es un país multiétnico y multicultural, y hace parte de una comunidad global muy diversa culturalmente. Esto puede significar una enorme riqueza, siempre y cuando

reconozcamos que todos –incluyendo a aquellos que históricamente han sido discriminados y excluidos– tienen una perspectiva distinta del mundo por el lugar que han ocupado y que, a la manera de un calidoscopio, todos aportan elementos para obtener visiones más amplias (ESTÁNDARES BÁSICOS DE COMPETENCIAS, 2006, p. 160).

Los PEI deberán desarrollar todo tipo de competencias en escenarios interculturales, que nos lleven a humanizar al hombre y a la educación en medio de y a través de la tecnología, las TIC y la sociedad globalizante, y que fomente el arraigo e identidad cultural como nación, como latinoamericanos y como ciudadanos del mundo (PLAN NACIONAL DECENAL DE EDUCACIÓN 2006-2016, 2006, p. 24).

Para esto, los procesos de enseñanza-aprendizaje basados en competencias (...) permiten que las personas estén preparadas para obtener, adaptar y aplicar la información en múltiples contextos y redes y transformarla en un conocimiento relevante para la satisfacción de sus necesidades de manera más equitativa, respetuosa con el ambiente y las distintas realidades, constituyéndose así en miembros productivos de la comunidad y de una sociedad cada vez más integrada a la economía global, con mayor bienestar (PLAN NACIONAL DE DESARROLLO 2010-2014, 2010. p. 108).

Asegurar que las instituciones educativas apropien un paradigma educativo participativo e incluyente, que desarrolle e implemente distintas metodologías y estrategias educativas, coherentes con los contextos y con la diversidad cultural y social, pertinentes y orientadas al desarrollo humano integral y a la formación del ciudadano global (PLAN NACIONAL DECENAL DE EDUCACIÓN 2016-2016, p. 48).

De igual forma expresaba con preocupación el poco interés en formar en los jóvenes la capacidad para pensar críticamente, para trascender de las lealtades locales y acercarse a los problemas como ciudadanos del mundo y la capacidad de imaginarse comprensivamente la realidad del otro. (EL ESPECTADOR, 22/04/2018).

Nuevamente, aquí, debo decir que, *per se*, el ideal de una comunidad global en la que se acojan las diferencias y se respete la diversidad cultural parece justificable y bastante saludable en un contexto social de violencia como lo es el colombiano. Sin embargo, el contexto discursivo — el de la contradicción señalada en el párrafo anterior—, en el que dicho ideal se instala, no deja de invitarnos a su problematización. Se promueve el reconocimiento de la diferencia y la diversidad, pero al mismo tiempo, se enfatiza en lo que el sujeto político puede, individualmente, hacer en favor de una comunidad global orientada por los ideales del mercado. Al respecto Castro-Gómez nos recuerda, como se mencionó en el primer capítulo de este trabajo, que la actual reorganización global de la economía capitalista se sustenta sobre la producción de las diferencias, y en esa medida, lo que el autor colombiano denomina la afirmación celebratoria de estas, lejos de subvertir el sistema, estaría contribuyendo a consolidarlo. Y, podríamos decir, siguiendo la misma lógica que, lejos de superar lo que Castro-Gómez llama las patologías de la occidentalización que, como se vio en el segundo capítulo, operan en la modernidad mediante la negación de las diferencias, estaríamos en la presencia de otro tipo de patologías que, en este caso, “celebran” las diferencias. Y en ese sentido, Han ha dicho que la patología de la violencia no desaparece, sino que muta (HAN,

2013), y que en la sociedad actual la lógica inmunitaria de la época moderna, que funcionaba bajo el esquema amigo/enemigo, resultaría transmutada por las lógicas neoliberales. ¿Cuál sería pues este nuevo tipo de violencia en el caso de la comunidad política?

De acuerdo con Téllez, y en el mismo sentido de lo planteado por Han, con la disolución de las fronteras en los tiempos que corren, se ha diluido también el tradicional esquema amigo-enemigo. En la sociedad contemporánea el enemigo no sería ya el otro externo, el afuera claramente identificable y visible como enemigo exterior, pero ello no implicaría que la percepción del otro como una presencia amenazadora haya desaparecido, sino que el enemigo empieza a construirse de otra manera. Esta vez, aparecerá transformado en la amenaza interior del orden, en el intruso al que se está expuesto de manera irremediable, en el enemigo que ya no está afuera, sino dentro, o incluso, al lado. Es el extranjero interno —el inmigrante, el desplazado, el disidente, el refugiado—. Y esta figura, a diferencia del enemigo externo, se manifestará como:

[...] demasiado semejante y próximo como para poderlo combatir explícitamente; y demasiado diferente y huidizo como para poderlo integrar. No es ni lo uno ni lo otro; no pertenece del todo ni a nosotros, ni a ellos: porque es justamente la entidad que rompe la lógica binaria, el enfrentamiento y el choque ‘a dos’ al que la Modernidad nos ha habituado... (ESPOSITO, 1999, P. 74).

Y, a decir de Téllez, esa reconfiguración contemporánea del otro se presenta como condición de una época que se caracterizaría por la coexistencia paradójica de prácticas globales de homogeneización, por un lado, e implosión/represión de particularismos, por el otro. En todo caso, parece hacerse presente lo que Han, siguiendo a Baudrillard denomina la *Violencia de lo global*. Ella deja de lado lo radicalmente plural para tratar de convertirlo, en el aséptico discurso tolerante de la diversidad cultural (HAN, 2013). Pero, tal como lo plantea Han, el actual mundo globalizado estaría habitado “por egos aislados en sí mismos, que se comportan de un modo antagonista entre ellos” (2013, p. 97). Y en esa medida, al interior del proceso de producción capitalista todos serían, al mismo tiempo, víctimas y verdugos. Y cuando la víctima y el verdugo coinciden, dice Han, deja de ser posible cualquier tipo de resistencia a ese sistema. Y así el *socius* se transforma en *solus*: esto es, en la actualidad, la condición social se va a caracterizar por la *Solitude*, y no por la *Multitude* —como Hardt y Negri sostenían—. Y según Han, es justamente esa falta de organización colectiva lo que perpetúa el orden económico neoliberal, “que despliega una intensa energía de apropiación, que lo absorbe todo y le da una forma capitalista” (p. 97). Se trata, a decir de Han, de una violencia implosiva que, desprovista de un afuera, actuaría hacia dentro.

Aquí, el discurso de la diversidad podría problematizarse como una de esas prácticas globales de homogeneización de las que habla Téllez:

trabajar en favor de la construcción de la propia identidad –vital para la estima personal y comprensión del mundo–, pues *si los estudiantes no saben quiénes son, a qué grupos culturales pertenecen, tampoco van a poder diferenciarse de los demás* y disfrutar cabalmente de la enorme diversidad humana, como tampoco estarán en capacidad de poner al servicio del bien común su propia perspectiva del mundo. (ESTÁNDARES BÁSICOS DE COMPETENCIAS, 2006, p. 160; *cursivas mías*).

Perfil del estudiante

Se cuenta con un ciudadano en ejercicio del pleno desarrollo de la personalidad, respetuoso de los derechos, deberes y la diversidad cultural, que viva en paz y armonía con sus semejantes y la naturaleza, con capacidad para acceder al conocimiento científico, técnico, cultural y artístico y competente en su desempeño personal, social y laboral (PLAN NACIONAL DECENAL DE EDUCACIÓN 2006-2016, 2006, p. 22).

Esto tiene como propósito que en el EE se construya un tejido social coherente con la Constitución. Para el logro de lo anterior, los establecimientos deben definir acciones explícitas para la *integración de la diversidad* y para la no tolerancia a cualquier forma de discriminación (PROGRAMA DE COMPETENCIAS CIUDADANAS: CARTILLA 2, 2011, p. 29; *cursivas mías*).

La propuesta del secretario Óscar Sánchez está enfocada en que los maestros tengan el acompañamiento y la formación necesaria desde la Secretaría de Educación “para que sean ellos los protagonistas en este proceso de inclusión, de respeto y de reconocimiento de la diversidad de identidades que hay en la escuela” (EL ESPECTADOR, 31/01/2012).

La convivencia escolar resume el ideal de la vida en común entre las personas que forman parte de la comunidad educativa, partiendo del deseo de vivir juntos de manera viable y deseable *a pesar de la diversidad de orígenes* (GUÍA No 49: GUÍAS PEDAGÓGICAS PARA LA CONVIVENCIA ESCOLAR, 2013, p. 25; *cursivas mías*).

Y es que, de acuerdo con Sandra Guido (2010), hablar de diversidad entrañaría algunos peligros. La autora plantea que la diversidad se relaciona con una condición dada, con una realidad que reconoce la pluralidad desde el lugar de la hegemonía cultural. De manera que, frente a esta diversidad, cuando aparecen los otros, se hace necesario integrarlos, asimilarlos y normalizarlos, unificarlos a una totalidad de pensamiento. O, dicho en otras palabras: “La diversidad y los sujetos que la integran se definen por un nosotros que se ubica en el lugar de la supremacía cultural” (GUIDO, 2010, p. 68). Así pues, los diversos serían los indígenas, las personas con “necesidades educativas especiales”, los campesinos, los afrocolombianos, etc.; y estos grupos pasarían a ser, como ya se vio, objeto de normalización y responsables de acomodarse a lo existente como hegemónico. De acuerdo con Guido (2010), la educación tendría la responsabilidad de construir el camino y habilitarlo para que los otros hagan parte del nosotros. Y para la autora, en las políticas

educativas colombianas se hace evidente este propósito: la educación parece tener el deber de restablecer, apaciguar y unificar las diferencias a través del diálogo, la tolerancia y la inclusión.

Así pues, en los fragmentos citados en torno al asunto de la diversidad, puede verse que, en primer lugar, desde las políticas educativas colombianas ésta no se piensa como un aspecto que constituye y atraviesa a la propia subjetividad política. Por el contrario, se enseña a pensar lo diverso como algo que nos es fundamentalmente ajeno, y frente a lo cual debemos posicionarnos desde la afirmación de una mismidad que parece sernos impuesta: hay que saber en primera instancia quién se es, y a qué grupo se pertenece, para entonces diferenciarse de los demás. Es decir, no se reconoce la diferencia como una dimensión que nos constituye, sino como un atributo que les pertenece a los otros en la medida en que es posible distinguirse cada vez más de ellos. Solo entonces, parece ser la consigna, estaremos en condiciones de “respetar” esa diversidad, de permitirle estar frente a nosotros, o a nuestro lado —al lado de nuestro grupo— con la esperanza de, tal vez algún día, “integrarla” e “incluirla” a nuestro propio universo cultural que, en un ámbito globalizado como el actual, tiende a ser el universo cultural dominante. Así, dicha “integración de la diversidad” ocurre a partir de una posición hegemónica que es la que lleva a cabo la integración. Y en esa medida, esos procesos de integración e inclusión se convierten en ese “apaciguamiento” y “unificación” de las diferencias de las que habla Guido. Allí, los considerados “diversos” resultan normalizados bajo la misma trama categorial asociada al paradigma educativo del ciudadano competente, y todo ello sucedería bajo esa racionalidad de la violencia a la que Han, siguiendo a Baudrillard, ha denominado, violencia de lo global.

Así pues, en este tercer capítulo he identificado la forma que adquiere la tensión discursiva entre los registros temporales moderno y contemporáneo, en el caso particular de la ciudadanía. Expliqué que la tensión tiene lugar entre dos concepciones distintas de la misma —la concepción social y la política— que dan lugar a dos figuras distintas de ciudadano que denominé el ciudadano obediente —asociado a la perspectiva social y liberal de la ciudadanía—, y el ciudadano competente —asociado a una perspectiva política y comunitarista, permeada por las lógicas neoliberales contemporáneas—. Y mostré que a cada una de estas figuras de la subjetividad política le corresponde una forma diferente de asumir el problema de la comunidad política, y que, en el caso de la comunidad global, lejos de constituirse en una dimensión superadora de esa violencia inmunitaria inherente al registro mítico de la comunidad nacional, existiría el germen de una nueva racionalidad de la violencia, ya no negadora de las diferencias, sino “integradora” y “celebradora”

de las mismas. A continuación, abordaré el tercer y último gran eje temático de este trabajo investigativo, que tiene que ver con la cuestión de la EpP. En el discurriré acerca de la tercera tensión discursiva entre dos concepciones diferentes de paz, y la racionalidad de la violencia que las atravesaría.

4 EDUCANDO CIUDADANOS PARA LA PAZ

Argumentaré que la educación para la paz es parte y parcela de esa realidad que pretende cambiar. La distinción entre paz y violencia (o conflicto) no es poco problemática. Argumentaré que las justificaciones que son comunes en las actuales discusiones de la educación para la paz no solo sirven a varias violencias (sobre las que la educación para la paz falla en reflexionar y desafiar); la educación para la paz es, en sí misma, una manifestación de esas violencias.

(GUR-ZE'EV, 2004, s.p.; traducción mía)⁵⁶

Después de haberme acercado a los discursos contemporáneos de la FC en Colombia, y de haber analizado el problema de la comunidad política que presenté asociado a dichos discursos, me dispongo ahora a abordar el otro gran eje conceptual de esta propuesta que es el relativo a la EpP y la configuración de una subjetividad para la paz en el marco del *Programa de competencias ciudadanas* y la *Cátedra de la paz*. Así, presento, en primer lugar, las tensiones que se presentan entre las nociones de paz y violencia, y, a partir de dichas tensiones, explico cómo se entiende la tarea de educar para la paz. En seguida, mediante un breve ejercicio genealógico, describo de qué manera el discurso de educar para la paz surge en el escenario mundial y en el contexto colombiano; y, finalmente, en la sección analítica, expongo la que sería la tercera tensión discursiva identificada en este trabajo, entre dos figuras de la subjetividad que, en los discursos de la EpP en Colombia, estarían asociadas a dos formas distintas de comprender el problema de la paz.

4.1 ¿ENSEÑAR LA PAZ?

El proyecto de construir una cultura de paz a través de la educación, y configurar así una subjetividad para la paz, surge en el contexto europeo, hacia la última década del pasado siglo. Sería en 1989, en el congreso de Yamusukru sobre la *Paz en la mente de los hombres*, llevado a cabo en Costa de Marfil, cuando se sentaron las bases del proyecto de una cultura de paz. Pero el punto de partida de dicho proyecto sería el *Foro Internacional sobre la Cultura de Paz*, celebrado en San Salvador en 1994⁵⁷. Y ya en ese mismo año, en la 44ª reunión de la Conferencia

⁵⁶ En adelante, todas las citas traducidas del inglés serán traducciones mías.

⁵⁷ Cf. LABRADOR, 2000, p. 55.

Internacional de Educación celebrada en Ginebra se habría redactado el documento titulado *La Educación para la paz, los derechos humanos y la democracia*. Allí, se considera la educación para la ciudadanía como realidad indispensable para la construcción de una cultura de paz, que respondería a

[...] un período de transición y transformación acelerada caracterizado por la expresión de la intolerancia, las manifestaciones de odio racial y étnico, el recrudecimiento del terrorismo en todas sus formas y manifestaciones, la discriminación, la guerra y la violencia hacia el otro, y las disparidades cada vez mayores entre ricos y pobres, tanto en el plano internacional como local y nacional (UNESCO, 1995, pp. 60-61).

Posteriormente, en septiembre de 1999, la *Asamblea General de las Naciones Unidas* adopta por consenso una resolución relativa a la *Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz*, resolución 53/243, con el fin de que los gobiernos, las organizaciones internacionales y la sociedad civil puedan inspirarse permanentemente en sus disposiciones y promover una cultura de paz en el milenio que comenzaba. En dicho texto, la cultura de paz se define como “el conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y modelos de vida, fundados sobre el respeto a la vida, el rechazo a la violencia y la promoción y la práctica de la no violencia por la educación, el diálogo y la cooperación” (LABRADOR, 2000, p. 58). Esos valores y actitudes debían pasar a ser los elementos constitutivos de una nueva subjetividad que ahora, en el marco de una Cultura de paz, ya no estaría más atravesada y constituida por la violencia. Así, al iniciar el nuevo milenio, se proclamaba el año 2000 como *Año Internacional de la Cultura de Paz*, y la década 2001-2010 como *Década Internacional para una Cultura de Paz y no Violencia para los niños del mundo*.

Sin embargo, ya en 1994, la UNESCO había puesto en marcha su *Programa por una Cultura de la Paz*, como respuesta al desafío de la construcción de paz contenido en la *Agenda para la Paz* publicada por la ONU en 1992. Dicho programa se constituía en una iniciativa dinámica de construcción de la paz que estaba destinada a contrarrestar y a transformar las subjetividades violentas que comenzaban a predominar en las sociedades del mundo. En esa medida, el plan de la UNESCO a mediano plazo fue insistir en la necesidad imperiosa de establecer una cultura de paz, y para tal efecto puso en marcha un proyecto transdisciplinar denominado “Hacia una cultura de paz”. A través de él, la organización promovió un sinnúmero de proyectos que invitaban a sus miembros a incorporar en sus programas de educación, formal, informal y no formal, principios de acción y políticas que fueran favorables a los Derechos Humanos y a la constitución de una ciudadanía democrática. Se concibieron programas especiales que insistieron

en la idea de una EpP y promovieron la enseñanza de la tolerancia y la no violencia. Se reconocía así la relevancia de la educación como herramienta por excelencia para la configuración de esas nuevas subjetividades pacíficas.

Pero antes de entrar a analizar lo que estaría en juego en la llamada EpP, y las formas en que esta puede comprenderse, me parece importante abordar la idea misma de paz. Esto es, las nociones e imaginarios de paz en torno a los cuales se tejió el discurso de una EpP en el escenario internacional, y se buscó dar forma a un tipo de subjetividad que estuviese configurado por esos nuevos imaginarios. De acuerdo con Navarro-Castro y Nario-Galace (2010), escritos seculares tempranos sobre el asunto de la paz indican que tradicionalmente esta fue definida simplemente como ausencia de guerra o de violencia directa⁵⁸. Sin embargo, un abordaje alternativo habría comenzado a surgir hacia finales de la década de los 1960s. En esa nueva forma de considerar la paz la atención comenzaría a desviarse de la violencia directa a la violencia indirecta o estructural, esto es, las formas en las cuales las personas padecen una violencia constituida al interior de la sociedad a través de sus sistemas sociales, políticos y económicos (NAVARRO-CASTRO; NARIO-GALACE, 2010).

Johan Galtung (1969), fundador de las investigaciones sobre la paz y los conflictos sociales, considera que pocas palabras son tan a menudo usadas y abusadas como la palabra paz, y ello se debería, tal vez, al hecho de que sirve como un medio para obtener un consenso verbal, ya que sería muy difícil estar en contra de la “paz”, cualquiera sea el significado de esa palabra. No obstante, Galtung consideraba que un cierto nivel de precisión en la definición del término “paz” se hacía necesario para que este pudiera servir como una herramienta cognitiva que contribuyera a la configuración de una subjetividad pacífica. En esa medida, para discutir la idea de paz, el autor noruego propone que la afirmación de que la paz es ausencia de violencia deberá ser mantenida como válida. Sin embargo, las razones que Galtung presenta para la validación de dicha afirmación —la paz es ausencia de violencia— son de orden estratégico: inicialmente, se trata de una afirmación bastante simple y acorde al uso común. Pero, además, el autor considera que ella define un orden social pacífico no como un punto sino como una región: la vasta región de los órdenes sociales de los cuales la violencia está ausente. Y al ser esa región tan enormemente variada, la

⁵⁸ Esa formulación negativa habría sido ofrecida inicialmente por Hugo Grotius en 1625 y habría sido usada como punto de partida en el campo de la investigación sobre la paz. Y muchos otros antes de él ya habrían definido la paz como la ausencia de guerra o de otras formas directas de violencia organizada (Cf. NAVARRO-CASTRO; NARIO-GALACE, 2010, p. 17-18).

orientación en favor de la paz puede hacerse compatible con una buena cantidad de ideologías que presentan imaginarios de orden social diferentes.

Ahora bien, Galtung (1969) es consciente de que su intento de lograr algo de precisión en su definición del término “paz” va a depender fundamentalmente de una cierta definición del término “violencia”. Así, el autor plantea que, si la acción en favor de la paz posee tanta relevancia porque es acción contra la violencia, entonces el concepto de violencia debería ser lo suficientemente amplio como para incluir las variedades más significativas, pero a la vez lo suficientemente concreto como para servir de base para una acción concreta. En ese sentido, propone partir del entendimiento de que “la violencia está presente cuando los seres humanos están siendo influenciados de forma tal que sus logros corporales y mentales reales están por debajo de sus logros potenciales” (GALTUNG, 1969, p. 168). Su intención es alejarse de aquel limitado concepto de violencia, según el cual la violencia sería simplemente “incapacitación somática o privación de la salud (con la muerte como su forma extrema), a manos de un actor que pretende que esa sea la consecuencia” (GALTUNG, 1969, p. 168). Y es que, a decir del autor, si es tan solo eso que se trata la violencia, y la paz es vista como su negación, entonces sería realmente muy poco lo que se rechaza cuando la paz se enarbola como un ideal.

En la aseveración que Galtung (1969) propone como punto de partida para un entendimiento más amplio sobre la violencia, esta es definida como la causa de la diferencia entre lo potencial y lo real, o entre lo que podría haber sido y lo que es. Violencia sería, en esta comprensión, aquello que aumenta la distancia entre esos dos términos, y a su vez, aquello que impide la disminución de esa distancia. Para ilustrar su definición, el autor noruego propone el caso de una persona que muere de tuberculosis en el siglo XVIII. Dicha muerte difícilmente podría concebirse como violencia en la medida en que se trata de una muerte que, para la época, resultaba prácticamente inevitable. Pero si esa persona muere de la misma enfermedad en los días de hoy, a pesar de todos los recursos médicos existentes, entonces la violencia estaría presente. De la misma manera, una esperanza de vida de tan solo treinta años durante el periodo neolítico no podría considerarse como una expresión de violencia, pero esa misma esperanza de vida hoy en día, por causa de las guerras o la injusticia social, debería ser vista como violencia de acuerdo con la definición de Galtung:

Por lo tanto, el nivel potencial de realización es ese que es posible con un nivel dado de conocimiento y recursos. Si la información y/o los recursos son monopolizados por un grupo o clase o se utilizan para otros fines, entonces el nivel real cae por debajo del nivel potencial, y la violencia está presente en el sistema. Además de estos tipos de violencia

indirecta también está la violencia directa en la que los medios de realización no son retenidos, sino directamente destruidos (1969, p. 169).

Una pregunta que podría surgir a partir de esta afirmación sería: ¿Se puede hablar de violencia cuando nadie está actuando, o cometiendo violencia directa? Frente a dicha pregunta Galtung (1969) argumenta que él va a referirse al tipo de violencia en la que existe un actor que comete la violencia, como violencia *personal o directa*; y, por otro lado, se referirá a la violencia en la que no existe tal actor, como violencia *estructural o indirecta*. En uno y otro caso, los individuos pueden resultar asesinados o mutilados, golpeados o heridos —tanto en sentido físico como psicológico—, o manipulados mediante estrategias de diversa índole. En el primer caso, esto es, en la violencia personal o directa, detrás de las consecuencias del acto violento es posible identificar con claridad a personas o agentes de dicho acto. Pero en el segundo caso, en la violencia estructural o indirecta esto deja de ser significativo. Allí, puede no haber ninguna persona que lastime directamente a otra, pero la violencia está integrada en la estructura y se presenta bajo la forma de un poder desigual, y, en consecuencia, bajo la forma de oportunidades de vida desiguales. Esto es, una violencia que atraviesa y constituye las subjetividades y se manifiesta como naturalización de la desigualdad.

Para Byung-Chul Han (2013), sin embargo, el concepto de violencia de Galtung resulta demasiado genérico en la medida en que no logra aprehender lo que distingue a la violencia de otras condiciones sociales negativas. Según Han se corre el riesgo de desdibujar por completo el concepto de violencia si se la toma como cifra de toda la negatividad social. El problema radicaría, según Han, en que Galtung no lograría captar la diferencia entre poder y violencia, y pasaría por alto que el hecho de que el poder también se ejercita sin violencia. En esa medida, para el filósofo surcoreano, la violencia estructural de Galtung no sería violencia en sentido estricto, sino una técnica de dominación que permite que tenga lugar una dominación discreta que sería, en última instancia, mucho más efectiva que una dominación violenta. De cualquier forma, considera Han que todas las formas manifiestas de violencia remitirían a una cierta estructura implícita que, aunque establecida y estabilizada por el orden de dominación, escaparía, en último análisis, a toda visibilidad. Y aunque, en primera instancia, Han no considera que la violencia estructural de Galtung sea propiamente una violencia, acaba por referirse a esa estructura implícita asociada al orden de dominación, y en la que tendrían lugar formas expresivas de violencia, en los términos de una “violencia sistémica” (HAN, 2013).

Ahora bien, de acuerdo con James Page (2008), aunque el trabajo de Galtung es altamente sistematizado, y ha ejercido una enorme influencia en el campo de la Investigación sobre la paz, no carece de problemas. El problema, según Page, es que, si se adopta una perspectiva integrada y extendida de la paz, como la de Galtung, casi cualquier comportamiento podría llegar a ser considerado una preocupación para el campo de la Educación y la Investigación para la Paz (PAGE, 2008). Es decir, la violencia estructural podría ser interpretada en una perspectiva exageradamente amplia. En esa medida, para Page, el peligro del concepto integrado de paz propuesto por Galtung sería, en pocas palabras, que puede llegar a ser un concepto demasiado manido. El problema de una definición demasiado amplia de paz se derivaría fundamentalmente de la definición extremadamente general de violencia proporcionada por Galtung.

Por otro lado, es importante anotar aquí que la tradición parece haber pensado la violencia tan solo en términos de violencia personal, y no tanto en términos de violencia estructural. Esto, a decir de Galtung (1969), no resultaría extraño ya que la violencia personal se muestra. Es decir, quien es objeto de la violencia personal generalmente percibe la violencia, y puede quejarse de ella —o bien, puede ser persuadido para no percibirla en absoluto—. En palabras del propio Galtung: “La violencia personal representa cambio y dinamismo —no solo ondas en las olas, sino olas en lo que, de otra manera, serían aguas tranquilas. La violencia estructural es silenciosa, no se muestra —es esencialmente estática, son las aguas tranquilas” (1969, p. 173). De ello resultaría una paradoja constitutiva de los discursos de la paz, en los que tradicionalmente esta se comprende como el polo opuesto de la violencia, su contraparte: el sujeto para la paz que, a partir de dichos discursos resulta configurado, estaría atravesado por una violencia estructural que le es constitutiva, pero que no resulta evidente para el propio sujeto. Utilizando la metáfora del mismo Galtung, ese sujeto está en condiciones de ver las ondas en aguas tranquilas, pero no logra ver el peligro de la profundidad de esas aguas en las que él mismo está desde siempre inmerso. En otras palabras, se trata de un sujeto que reconoce y problematiza las manifestaciones más exteriores de una violencia más profunda y siempre presente que, por otro lado, ha naturalizado, y que, paradójicamente, le constituye como sujeto.

Así pues, volviendo a la distinción básica propuesta por Galtung entre violencia personal y estructural, el concepto de violencia deviene un concepto de dos caras, y, por lo tanto, también el concepto de paz concebida como ausencia de violencia. En otras palabras, un concepto extendido de violencia conduciría a un concepto extendido de paz. Esta tendrá también dos caras: será

ausencia de violencia personal, como también ausencia de violencia estructural, a las cuales Galtung se ha referido como paz negativa y paz positiva respectivamente. Las manifestaciones de esa violencia estructural radicarían en la altamente injusta distribución de las riquezas y los recursos, así como también en la injusta distribución del poder de decidir sobre la distribución de dichos recursos. Por lo tanto, en la comprensión de Galtung, la paz debe ser tanto la “ausencia de violencia” directa o personal, como también la “presencia de justicia social”. La primera condición, al no ser una condición definida positivamente, ha sido llamada “paz negativa”, mientras que la última se conoce como “paz positiva”, al presentar una condición definida en términos positivos.

En todo caso, de acuerdo con Page (2008), la emergencia del énfasis en una cultura de paz y en la educación para una cultura de paz habría sido parte de “una comprensión más amplia de que el logro de la paz no es meramente un problema institucional sino más bien un problema que requiere de los elementos sutiles del cambio cultural” (PAGE, 2008, p. 7). Según Page, el compromiso formal de las Naciones Unidas con la construcción de una cultura de paz puede ser mejor entendido a través de un documento que él considera ambicioso y excepcional, como lo es la *Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz*, resolución 53/243, adoptada por la *Asamblea General de las Naciones Unidas* en septiembre de 1999. En términos generales, dicho instrumento reflejaría la tendencia a una comprensión más integrada tanto de la paz como de la EpP, abarcando tanto la paz directa como la estructural y la cultural. Además, el mencionado instrumento reconoce que la paz debe ser algo que emerge de fuentes populares, en lugar de ser algo impuesto desde arriba, lo que se traduce en una imperiosa necesidad de unos procesos de subjetivación desde la base —de ahí la importancia de la educación para estos autores— para la configuración de una Cultura de la paz.

De cualquier forma, ese famoso principio manifestado por la UNESCO y contenido en el preámbulo de su Carta Constitucional, según el cual “una vez que las guerras comienzan en la mente de los humanos, es en la mente de los hombres que las defensas de la paz deben ser construidas”⁵⁹, manifestaba claramente la voluntad de construir un nuevo tipo de subjetividad, y habría traído una nueva motivación para la construcción de la Cultura de Paz por el mundo. La paz comenzaría a ser pensada global y localmente. Su contrapunto sería, en general, la violencia y los conflictos humanos, por lo que la Cultura de Paz comenzó a ser vista como una oportunidad en la

⁵⁹ Cf. Constitución de la UNESCO. Disponible en: <http://portal.unesco.org/es/ev.php-RL_ID=15244&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html>

resolución no violenta de los conflictos y prácticas para la prevención de la vida contra la violencia (KOCH, 2014). El diálogo, la negociación para la reducción de guerras y la reducción de las violencias colectivas e individuales, se tornarían aspectos fundamentales junto a principios como la tolerancia, la solidaridad, el compartir, el respeto a los derechos individuales, el pluralismo, la libertad de opinión y la resolución de conflictos, entre otros.

Comenzó, así, a darse un mayor énfasis a la idea de la paz como un valor humano. Pero, como todo valor humano, el valor de la paz también habría sido construido históricamente, y presentado muy pronto como la anhelada solución a la violencia y a los conflictos humanos. Y aquí el profesor Adolar Koch (2014) destaca una cierta singularidad: esa paz, que es vista a partir de una óptica axiológica, y asociada a una violencia naturalizada, resulta también naturalizada. Y ello habría conducido, aparentemente, a que aprender a convivir con los otros en medio de la diferencia, aprender a hacer la paz, pero identificando la realidad de la violencia y los conflictos para construir nuevos valores humanos, se convirtiera en objeto de una pedagogía necesaria (KOCH, 2014). De esa manera, la importancia de la EpP comenzaría a crecer, y la UNESCO traería nuevos rumbos para un amplio debate y prácticas por el mundo.

Sin embargo, lo que, a decir de Gur-Ze'ev, estaría en juego en la tarea de educar para la paz, sería la problematización de un concepto de paz que, según el autor, manifiesta “el olvido de la humanidad de su propio objetivo: el estado de domesticación y tranquilidad que refleja la victoria de la normalización de la educación” (s.f., p. 13). Gur-Ze'ev (2001) sostiene que la tradicional distinción entre paz y violencia debe ser problematizada, y que no resulta tan obvio que sea posible educar para la paz o promover una cultura de paz. Por el contrario, el autor argumenta, de una forma que podría considerarse algo polémica, que una gran parte de los discursos de la EpP no sólo estarían al servicio de varias violencias —que la EpP no llega a problematizar y cuestionar—, sino que ella sería, en sí misma, una manifestación de esas violencias. El problema, de acuerdo con Gur-Ze'ev (2001), sería que muchas de las versiones actuales de la EpP operan dentro del marco de la razón técnica moderna. Y esta se manifestaría a través de puntos de vista positivistas, pragmáticos y funcionalistas del conocimiento que prestan escasa atención al contexto social y cultural, y a la violencia que, paradójicamente, es producida por sus propios criterios y concepciones del conocimiento, así como también por los ideales, valores e identidades que promueven.

No obstante, tal como lo plantea el propio Gur-Ze'ev, “¿Quién, hoy en día, se atrevería valientemente a desafiar este ídolo u ofrecer una negación sistemática del propio principio de la

paz?” (2001, s.p.). Según el autor, modernistas ilustrados, pero también los que él denomina posmodernos “suaves”, multiculturalistas, feministas, pensadores críticos, conservadores y liberales, todos parecerían participar tan ardientemente en la celebración de esta “nueva moda” — la EpP—que resultaría legítimo preguntarse qué terrible secreto yace oculto bajo la forma de tal devoción (GUR-ZE'EV, 2001). Y en esa medida, según el autor, se hace necesaria una elaboración filosófica seria de lo que se ha llamado EpP, que lleve a cabo reconstrucciones socio-históricas que confirmen las estrechas relaciones conceptuales existentes entre las nociones de paz y violencia, y representen la “paz” como una “manifestación extrema y altamente efectiva de una violencia que oculta su origen y su *telos* en la forma de legalidad, seguridad y normalización pacífica” (s.f., p. 28). Son precisamente, esas relaciones conceptuales, y esa problematización de la “paz” como manifestación de una violencia profunda y silenciosa, lo que analizo en la tercera sección de este capítulo, a propósito de la tercera tensión discursiva que tendría lugar en los discursos de la EpP en Colombia.

Pero ¿qué es lo que está en juego cuando se habla de educar para la paz? Según James Page (2008), uno de los aspectos más curiosos de la EpP sería el hecho de que no existe una formulación única y absoluta de lo que constituye dicha educación⁶⁰. Y es que, dado que tanto la idea de paz como la idea de educación son abstracciones, no debería sorprender la dificultad de encontrar un amplio consenso sobre lo que realmente es la EpP. No obstante, una interesante analogía de otro teórico importante del campo de la EpP, Ian Harris, parece brindar una pista de cuál sería el enfoque predominante sobre el tema. Según Harris (2011), la EpP buscaría crear en la consciencia humana un fuerte compromiso con los caminos de la paz. De manera que, así como los médicos aprenden en la escuela médica como ministrar a los enfermos, los estudiantes en las clases de EpP aprenderían como resolver los problemas causados por la violencia. Y es que, según el autor, la violencia social y la guerra pueden ser consideradas formas de patología, como enfermedades que amenazan la seguridad y protección del organismo humano (HARRIS, 2011).

⁶⁰ De acuerdo con Gur-Ze'ev (2001), resulta bastante engañoso hablar acerca de la Educación para la Paz como si se tratara de una entidad “monolítica”, por lo que debería hablarse, mejor, de varias teorías y prácticas dentro del campo de la Educación para la Paz. Sin embargo, pese a la ausencia de dicho consenso, parece existir un común denominador a todos esos esfuerzos por definir la Educación para la paz, en torno a la idea de la configuración de un cierto tipo de subjetividad que ha adquirido unas ciertas habilidades y competencias para la gestión pacífica de los conflictos, tanto en un nivel personal como global. En esa comprensión, de acuerdo a la metáfora médica de Harris, la educación sería el único instrumento apto para inocular el antídoto contra la enfermedad de la violencia. En este trabajo, con el fin de facilitar la exposición, he decidido mantener esa categoría genérica de “Educación para la Paz” para referirme a todas aquellas teorías y prácticas educativas que, aunque diversas en sus formas y enfoques, tienen como objetivo fundamental el de educar para la paz.

Por eso la EpP trataría de vacunar a los estudiantes contra los efectos nocivos de la violencia, enseñándoles habilidades para manejar conflictos de formas no violentas, y creando en ellos el deseo de escoger soluciones pacíficas frente a los conflictos. En esa medida, argumenta Harris (2011), si las sociedades invierten dinero y recursos entrenando médicos para sanar enfermedades, ¿por qué no debería también educar a sus ciudadanos en el manejo no violento de situaciones con el fin de proporcionar seguridad?

Resulta interesante notar que, en la visión “médica” de Harris, parece reproducirse el motivo eminentemente iluminista de la emancipación del sujeto a través del conocimiento. Allí, el sujeto se entiende como una consciencia oscurecida y “enferma” que es susceptible de ser iluminada y curada a través del único remedio posible: la educación. Dicho de otra forma, se tiene un estado patológico —la guerra, la violencia— producido por la falta de un cierto tipo de conocimiento —las formas no violentas de solución de conflictos—, y la EpP se constituiría en el tratamiento más adecuado para esa enfermedad, en la medida en que sólo ella es capaz de proporcionar a los estudiantes el remedio que los va a curar de la enfermedad de la violencia: ese remedio no sería otro que el conocimiento y las habilidades para resolver situaciones de conflicto de una forma no violenta. Es interesante ver cómo, en la perspectiva de Harris, ese conocimiento es inculcado en los sujetos como si de una vacuna se tratara, y como si el proceso de inoculación fuese totalmente aséptico e infalible.

De acuerdo con Harris (2011), tradicionalmente los educadores no cuestionan las formas de violencia estructural que condenan a las personas a niveles precarios de existencia, y por esa razón los niños a menudo aprenderían en la escuela a apoyar esas estructuras que contribuyen a la violencia. Para Harris (2011) es claro que la labor de los educadores de la paz debería ser cuestionar las estructuras de violencia que dominan en la vida diaria y crear una disposición pacífica en sus estudiantes. Sin embargo, podría preguntarse hasta qué punto la visión del propio Harris sobre la acción de educar para la paz, no estaría ya atrapada en una estructura de violencia. Es que pareciera reproducirse en ella el ya mencionado mito de la fabricación del otro que Meirieu expone en su libro *Frankenstein educador*. Es decir, si son los educadores los encargados de “inocular” el conocimiento que ha de salvar a los estudiantes de las consecuencias perversas de la violencia, una cierta voluntad de construir la consciencia del otro de una cierta manera puede ser señalada como central a ese proceso. Y ella remite a una cierta forma de relación educativa que Galtung (1974) señala como incompatible con la idea de paz.

Es que, para Galtung, a menudo puede resultar mucho más importante la forma del acto educativo que el contenido de este: “la forma puede abrir algunas posibilidades nuevas que deberían también verse reflejadas en el contenido” (1974, p. 155). En esa medida, es claro que la forma que adquiere la EpP debe ser compatible con la idea de paz. Por lo tanto, el acto educativo mismo debe excluir no solo la violencia directa, sino también la violencia estructural. Al respecto, Galtung (1974) señala que, aunque en la época actual es rara la presencia de violencia directa en la educación —ya que los días del colonialismo y el castigo corporal fueron más o menos superados— la violencia estructural parece estar siempre presente bajo formas bastante usuales:

Una altamente vertical división del trabajo que, en este caso, se expresa como comunicación unidireccional; fragmentación de los receptores de esa comunicación de forma tal que no pueden desarrollar una interacción horizontal ni organizarse para eventualmente cambiar el flujo de la comunicación en la otra dirección; ausencia de verdadera multilateralidad en el esfuerzo educativo (GALTUNG, 1974, p. 155).

De acuerdo con Galtung (1974), cualquier forma educativa sugerida debería ser evaluada en términos de la estructura que engendra. Para ello resulta fundamental preguntarse si se trata de una forma que permite el *feedback*, o si logra reunir a las personas en un esfuerzo común en lugar de mantenerlas apartadas, o si permite la participación general, o, en resumen, si ella permite el diálogo y no sólo transmite información. Sin embargo, esta importante cuestión que señala Galtung (1974) sobre la importancia de la forma de la acción educativa, parece no resultar suficientemente problematizada en la medida en que, generalmente el énfasis parece recaer en los contenidos de la EpP, y no tanto en la forma que ella debe tomar para ser consistente con esos contenidos.

Así, pues, volviendo a Harris, su comprensión del acto de educar tiene como punto de partida la propia etimología de la palabra educación, que vendría de la palabra latina “educare” —sacar o llevar fuera—. En ese sentido, la EpP sería aquella que saca de las personas sus instintos para vivir de forma pacífica con los otros y pone el énfasis en las estrategias que promueven la paz (HARRIS, 2011). Dentro de este tipo de tendencias, que Gur-Ze'ev (2001) denomina positivistas, existiría, de acuerdo con este autor, una fuerte convicción de que las habilidades de resolución de conflictos son una cuestión de conocimiento profesional y buena didáctica. Y existiría, además, la creencia de que dichas habilidades podrían enseñarse, junto con la búsqueda de la justicia, de la manera más concreta y específica. Sin embargo, la EpP en todas sus manifestaciones evitaría cuestionar la vida misma y el rol positivo y constitutivo que, a decir del autor, la propia violencia jugaría dentro de ella (GUR-ZE'EV, 2001). Evita, según Gur-Ze'ev, abordar el *statu quo* como

“protección y reproducción de un orden cuya existencia misma implica la destrucción de otras posibilidades para la vida” (2001, s.p.).

Y es que, para Gur-Ze'ev, el principal objetivo de la EpP parece no ser otro que el fortalecimiento del orden existente y la preservación de la invisibilidad de la violencia hegemónica, aun cuando dice dar voz a los silenciados, y desafía la injusticia infligida a los marginados o los oprimidos. Y lo haría a través de una violencia epistémica que es precondition para el uso explícito e inmediato de la violencia, al que luego se le otorga un nombre y se lo llama “conflicto” o “violencia” en general. Esa violencia epistémica se realizaría en la formación de aparatos conceptuales, conocimiento, conciencia, orientaciones ideológicas y consensos. Y sería, de acuerdo con Gur-Ze'ev (2001), el objetivo de la educación normalizadora, al servicio del orden auto-evidente y hegemónico de las cosas. Así, dicha violencia epistémica jugaría un papel importante en la producción del sujeto y su auto-evidencia, así como en la producción de los horizontes de un consenso predeterminado entre los sujetos. Y por ello, resulta importante señalar el carácter productivo de los límites teóricos de la EpP, en la medida en que ella produciría

[...] no solo la negativa a problematizar los conceptos de conocimiento, representación, comunicación, consenso, intersubjetividad y a tratar las dimensiones sociales, culturales e históricas del contexto dentro del cual la educación para la paz florece; al mismo tiempo, también vuelve a producir las dicotomías entre víctimas y victimarios, el bien y el mal, la luz y la oscuridad, y, finalmente, da a luz a una utopía positiva que hace posible la búsqueda de la “paz” (GUR-ZE'EV, 2001, s.p.).

De acuerdo con lo anterior, la filosofía de Foucault ofrecería importantes herramientas para consolidar un desafío serio a esos poco problematizados conceptos humanistas de la EpP. Y es que el concepto de paz, que, según Gur-Ze'ev (2001), hace posible la EpP como resistencia a las diversas manifestaciones de represión nacional, étnica, racial y de género, se vería seriamente cuestionado por el proyecto foucaultiano. Aquí la comprensión de las formas en que el poder se manifiesta a sí mismo resiste el propio concepto de represión. Esto, por cuanto la comprensión foucaultiana permitiría denotar la productividad del poder y representar al sujeto, ya sea este una "víctima" o un "victimario", como una de las manifestaciones de relaciones de poder contingentes, sin un sentido predeterminado y sin un objetivo previamente definido. En contraste con los tradicionales conceptos occidentales de paz y violencia —que parecieran remitir a realidades incontrovertibles y estar, así, más allá de toda evidencia— para el filósofo francés hasta la verdad misma no está fuera del poder. Así pues, dentro del proyecto foucaultiano, la EpP no diferiría de

ningún otro régimen de verdad que produce sujetos, conocimiento y valores dentro de una historia que no tiene “significado”.

Ahora bien, de acuerdo con James Page (2004), pese a que parece razonable decir que la EpP es hoy en día oficialmente aceptada como un importante aspecto de la educación social⁶¹, existe una laguna que Page califica como “intrigante y persistente” dentro de la literatura crítica sobre el tema: Se trata de la incapacidad para desarrollar y exponer fundamentos filosóficos sistemáticos para la EpP. De hecho, Page (2004) considera que el enfoque filosófico actual de la EpP en la literatura crítica y el de la perspectiva de las organizaciones internacionales pueden ser descritos casi como siendo enfoques “fideísticos”. Es decir que se asume casi como un dogma de fe que es importante creer en la paz y en la EpP. Y, aunque tal enfoque puede ser comprensible, dada la auto-evidente importancia de lo que estaría en juego en el tema de la paz, lo cierto es que parece no proporcionar ningún fundamento educativo importante para avanzar en la comprensión de lo que sería la EpP. Al respecto, Gur-Ze'ev (2001) considera que las más actuales iniciativas sobre EpP manifiestan buena voluntad, pero muy poca coherencia teórica o elaboración filosófica en lo que se refiere a sus presupuestos, objetivos, métodos y evaluación de sus efectos y su significado. En la perspectiva de este autor, muchas de las dificultades que los practicantes de la EpP deben enfrentar no llegan a ser desafiadas a causa de esta falta de reflexión y de trabajo conceptual. Lo paradójico aquí, es que, tal como lo señala el autor, la ingenuidad de los practicantes de la EpP y de su público se torna un elemento potencialmente productivo en procesos educativos normalizadores, en los cuales el trabajo filosófico es entendido como “innecesario, artificial e incluso peligroso” (GUR-ZE'EV, 2001, s. p.).

Por otra parte, la forma como los ministerios de educación se apropian del discurso de la EpP seguramente varía en diversas proporciones de un país para otro. Ello va a depender, bien sea de las necesidades del contexto social particular, o bien de los intereses políticos del gobierno que detente el poder. Parece plausible pensar, que si, tal como lo plantean Page y Gur-Ze'ev, el trabajo

⁶¹ Incluso, me parece que la EpP podría ser considerada como una expresión de aquello que la profesora Kamila Lockman (2016) ha denominado la “educacionalización de lo social”. De acuerdo con Lockmann, esta noción remite a una cierta obsesión contemporánea por la educación, en la que ésta llega a ser considerada como una instancia de solución para una gran variedad de problemas sociales vinculados a áreas muy diversas entre sí. En esa perspectiva, la educación es entendida por Lockmann como una estrategia de gobierno que resulta permanentemente invocada por programas, políticas y discursos públicos que verían en ella una solución, quizá la más eficaz, para los males que aquejan a la sociedad. De esta manera, problemas del orden de la salud, la productividad, el empleo, el uso de drogas, y hasta el embarazo adolescente, se convierten en problemas que deben ser abordados y gerenciados por la educación. Y en el caso particular de la EpP, se le estaría pidiendo a la educación que contribuya a la solución del problema de la violencia. Pero sobre este asunto hablaré un poco más en la sección analítica de este capítulo.

conceptual para la fundamentación teórica de la EpP en el ámbito académico y en el de las instituciones internacionales, resulta insuficiente, también ocurra lo mismo en el caso del establecimiento de proyectos y programas educativos que pretendan formar para la paz, por parte de los ministerios de educación nacionales. Esto, dado que, en muchos casos, puede tratarse de la necesidad de responder de la manera más pragmática y “eficaz” a problemas sociales y políticos de coyuntura, o, simplemente, de estar en sintonía con los discursos y la retórica de las organizaciones internacionales que promueven la educación, sin que lo que se realice, llegue a tener, al final, un impacto importante en la realidad social que se buscaría transformar. Pero, además, en la implementación de un programa de EpP pueden estar en juego los intereses de grupos políticos o de élites económicas que buscan generar imaginarios sociales que estén en sintonía con un determinado proyecto de sociedad. En fin, en lo que se refiere a la adecuación en contextos concretos, de determinadas perspectivas teóricas y proyectos que se plantean el problema de educar para la paz, parece que nos encontramos ante un panorama bastante complejo y atravesado por innumerables tensiones. Veamos, a continuación, cómo este proceso habría tenido lugar en el contexto particular de Colombia.

4.2 EDUCAR PARA LA PAZ EN COLOMBIA

Las prácticas de ciudadanización a las que me referí en el capítulo anterior estuvieron desde muy temprano permeadas por una cierta alianza entre la educación y la paz. Solo que esta última no acababa, tal vez, de adquirir esa importancia y ese cierto sentido imperativo que más adelante vendría a adquirir con motivo de los intentos del gobierno nacional por firmar un acuerdo de paz con el grupo guerrillero de las FARC, y de la aparente intención de conducir a Colombia a una era de paz⁶². Sin embargo, ya en el artículo 67 de la Constitución de 1991, se hablaba de una formación

⁶² En su artículo *El péndulo guerra, desarrollo y paz*, Coachí y Arévalo (2016) sostienen que los procesos de negociación entre el gobierno colombiano y la insurgencia serían un fenómeno producido en el marco de prácticas y dinámicas que tienen que ver con la relación entre la globalización y lo nacional. La hipótesis de los autores es que fuerzas diversas y divergentes, tanto a escala nacional como global, convergieron, por razones no necesariamente coincidentes, en poner en marcha un proceso de paz “exitoso”, en momentos en los que la práctica e ideología militarista gozaba de una importante aceptación, su cuerpo de asalto estaba tecnológicamente desarrollado, y tenía la mayor presencia militar extranjera. Para defender esta idea, los autores plantean tres sub-hipótesis que atribuirían el inicio de las negociaciones con las *Farc*, a intereses particularmente económicos. Así pues, la primera hipótesis tendría que ver con la dificultad, por parte de la política internacional hegemónica, de gestionar el surgimiento, en la época, de los llamados gobiernos “progresistas” en Latinoamérica. Ello, habría puesto en dificultades los intereses de las multinacionales, y por esa razón, para solventar las inseguridades causadas por dichas transformaciones políticas se

en el respeto a la paz; y en la *Ley General de Educación* —ley 115 de 1994— el artículo 14 prescribe la formación en valores que promuevan una cultura respetuosa de los derechos humanos, entre los que estarían la justicia, la democracia, la solidaridad, la confraternidad, el cooperativismo, y, por supuesto, la paz.

Y es que, tal como afirma Mariela Sánchez Cardona (2010), el valor de la paz pasaría a ser una de las directrices del sistema educativo colombiano, aunque permanecería en un nivel de abstracción y de lineamientos meramente axiológicos. Así, aunque la *Ley General de Educación* en su artículo 5, numeral b), menciona la paz como uno de los fines de la educación, y en el artículo 14, numeral d), obliga a todos los establecimientos de educación formal en los niveles de la educación preescolar, básica y media a educar para la paz, durante mucho tiempo en las políticas públicas educativas estos mandatos permanecieron inmaterializados, puesto que ni la jurisprudencia ni el *Plan Decenal de Educación*⁶³ habían consagrado acciones concretas. En esa medida, durante las últimas décadas del siglo XX, el principal tema de la reflexión pedagógica en Colombia habría sido, de acuerdo con Sánchez (2010), la revisión y el replanteamiento de las metas de la educación. Según la autora, esos nuevos lineamientos traerían consigo una cierta tensión entre lo viejo y lo nuevo en la educación. En esa tarea, el orden de lo moral seguirá jugando un papel fundamental, en la medida en que, de acuerdo con Hicks, se considera que

Dentro del marco de la moralidad existe un campo considerable para tal exploración, y la educación para la paz, juega un rol importante encaminada a colaborar a los estudiantes a desarrollar una conciencia en perspectiva, y una capacidad para entender el mundo, con su mirada de sistemas de valores e ideologías. Las escuelas necesitarán asumir esta tarea con energía y determinación, para dedicar más tiempo a tales exploraciones como nunca antes, a medida que los alumnos luchen para darle sentido a un mundo caracterizado por la amenaza y la incertidumbre (HICKS, 1988, p. 29).

No deja de ser paradójico, sin embargo, el hecho de que mientras comenzaba a gestarse ese nuevo enfoque humanista en la educación, que apuntaba a la construcción de una cultura de la paz en Colombia, los imaginarios sociopolíticos de la sociedad colombiana parecían configurarse

habría proyectado la Marca Colombia, para contribuir al retorno de las democracias neoliberales que favorecen los intereses corporativos. La segunda sub-hipótesis es que las negociaciones de paz habrían sido parte de una estrategia política del poder ejecutivo para sintonizar la agenda económica nacional con la global, y ofrecer seguridad de inversión. La tercera sub-hipótesis sostiene que grupos opuestos y escépticos frente a las intenciones de paz de las clases hegemónicas acabaron apoyando las negociaciones porque, en última instancia, conducirían al desbaratamiento de la estrategia político-militar de etiquetamiento usada contra la oposición política, al ser señalada como guerrillera, terrorista o ilegal.

⁶³ La *Ley General de Educación* establece, en su artículo 72, que el MEN debe preparar un Plan Nacional de Desarrollo Educativo, por lo menos cada diez años. Este debe incluir las acciones encaminadas a dar cumplimiento a los mandatos constitucionales y legales para la prestación del servicio de la educación en Colombia (*Cfr.* <https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf>).

a partir de una lógica absolutamente inversa⁶⁴. En efecto, durante la primera década del nuevo milenio, el país pareció abrazar la propuesta de “seguridad democrática” del presidente Álvaro Uribe Vélez (2002-2010), y ello suponía la aquiescencia de la sociedad colombiana con la idea de la “solución” militar del conflicto armado interno, como única vía de solución a dicho conflicto. Ello implicaba, por supuesto, el robustecimiento de la guerra en los campos de Colombia, y como consecuencia de ello, durante esos años de “seguridad democrática”, la sociedad colombiana atravesó momentos de intensa violencia: tomas guerrilleras de poblaciones rurales, masacres paramilitares de campesinos, crímenes de lesa humanidad perpetrados por el propio ejército nacional, etc. Y frente a todo ello, los discursos educativos, que paradójicamente comenzaban a hablar de paz, parecían mostrarse indiferentes. Las raíces sociales y políticas del conflicto armado, y las relaciones de poder que configuraban esa racionalidad violenta que —como una especie de paradoja macabra que había llegado a tornarse sentido común— anhelaba alcanzar la paz a través de la exacerbación de la guerra, eran aspectos que no resultaban problematizados en la planeación educativa, ni en la confección de los currículos. Y es que, como se anotó anteriormente, el énfasis educativo habría estado puesto principalmente en aspectos psicológicos y morales —abstraídos de la realidad social y política del país—, que perseguían, a través de la ciudadanía de los individuos, una adecuada conducción de estos en el ámbito de lo político.

Ahora bien, se mencionó ya que fue en la Constitución de 1991 que se incluyeron los temas relativos a la construcción de paz y las competencias ciudadanas en la legislación colombiana. Inclusive, dicha Constitución habría configurado un nuevo campo de actuación que habría dado paso a importantes avances en términos de inclusión, y en la creación de instrumentos para la convivencia pacífica y la igualdad de derechos. Además, en cuanto a la normativa educativa, la ley 115 de 1994 disponía en su artículo 14 que los establecimiento públicos y privados de educación formal, deberían incorporar obligatoriamente en sus currículos temas referentes al fomento de las diversas culturas, la educación para la justicia, la paz, la democracia, y, en general, la formación en valores humanos; y en el artículo 4 se establecía la formación en el respeto a la vida y los demás derechos humanos, la paz, los principios democráticos de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad.

⁶⁴ Este aspecto, referido a una cierta tensión conceptual entre la paz y la violencia en el marco de una lógica eminentemente moderna, ha sido señalado ya en la sección anterior.

No obstante, después de más de dos décadas de haber sido expedida la Carta Política, los avances en materia de EpP en Colombia fueron casi invisibles, no dejaban de ser una mera abstracción, y no llegaron a materializarse en las políticas públicas educativas sino hasta el 2015 con la promulgación de la ley que establecía la obligatoriedad de la *Cátedra de la Paz*. Es cierto que no puede negarse la existencia de una multiplicidad de experiencias en todas las regiones del país, como lo muestra el *Catálogo de Experiencias de Educación para la Paz* realizado en 2002 por el MEN. Sin embargo, durante esa época, la Educación para la Paz continuaría siendo un proceso aislado, desarticulado y carente de un marco único de acción. Fue solamente a partir de la administración del presidente Juan Manuel Santos (2010-2018), y del impulso que, por una u otra razón, habría dado dicha administración a la firma del acuerdo de paz con la guerrilla de las FARC, que se comenzó a considerar la necesidad de tener en cuenta a la educación dentro de la elaboración de un nuevo marco jurídico para la paz.

Así pues, el discurso de la paz comenzó a aparecer en el discurso educativo, estrechamente relacionado con la FC, pero sin llegar a concretarse en políticas públicas específicas. No resulta claro en qué medida su surgimiento habría obedecido a la situación de conflicto armado interno del país. Pero podría pensarse que el énfasis cada vez más fuerte que los organismos internacionales ponían en el tema de la paz como instrumento para erradicar la violencia, jugó un importante papel para que el Ministerio de Educación colombiano quisiera ponerse “a tono” con las nuevas tendencias mundiales. Así, aunque ya desde que el Ministerio de Educación Nacional (MEN) publicó los *Estándares básicos de Competencias Ciudadanas*⁶⁵, en el año 2004, venía hablándose del tema de la paz como uno de los objetivos primordiales de la educación, no llegaba a establecerse una política pública en educación que girara en torno a esa cuestión. Solo hasta el año 2014, cuando el tema de la paz entró con fuerza en la agenda política del gobierno colombiano, por cuenta de los diálogos con la guerrilla de las FARC, la idea de educar para la paz se materializó en una política concreta que, no obstante, ha sido bastante cuestionada y criticada. Se trata de la

⁶⁵ Se trata de un documento presentado por el MEN, en el marco de lo que, bajo el gobierno del presidente Álvaro Uribe Vélez (2002-2010), se denominó “Revolución Educativa” y que, en teoría, buscaba aumentar la cobertura y mejorar la calidad de la educación en Colombia. El documento pretende definir unos estándares básicos que permitirían desarrollar en los niños ciertas habilidades “para ejercer los derechos y deberes de un buen ciudadano”, bajo el supuesto de que “el hogar y la escuela son lugares privilegiados para desarrollar esta tarea, porque allí el ejercicio de convivir con los demás se pone en práctica todos los días” (MEN, 2004; Carta abierta. Disponible en: <<https://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/article-75768.html>>

ley 1732 de 2014 que aprobaba la *Cátedra para la paz*, y el decreto 1038 de 2015⁶⁶ que reglamentaba la implementación de dicha cátedra en todos los establecimientos educativos de preescolar, básica y media de carácter oficial y privado.

Dicha ley establecía que todas las instituciones educativas deberían incluir como parte de sus planes de estudio la materia independiente de *Cátedra de la Paz*, antes del 31 de diciembre de 2015. Y, al parecer, ello debía hacerse, en sintonía con lo que venía sucediendo en el mundo, “con el fin de garantizar la creación y el fortalecimiento de una cultura de paz en Colombia” (Ley 1732, 2014, art. 1º). En esa medida, el objetivo principal de la cátedra no era otro que “crear y consolidar un espacio para el aprendizaje, la reflexión y el diálogo sobre la cultura de la paz y el desarrollo sostenible que contribuya al bienestar general y el mejoramiento de la calidad de vida de la población” (Ley 1732, 2014, parágrafo 2º). Además, se estipuló que dicha asignatura debía estar articulada con una de las siguientes áreas del conocimiento: Ciencias sociales, Historia, Geografía, Constitución política y democracia; Ciencias naturales y educación ambiental; y Educación ética y valores humanos.

Debe señalarse, sin embargo, que, curiosamente, la iniciativa de la *Cátedra para la Paz* no provino del campo educativo, sino que fue una propuesta liderada por el presidente de la *Confederación colombiana de consumidores*⁶⁷. Es decir, tal como lo afirma el pedagogo colombiano Julián de Zubiría en un artículo de la revista *Semana*, se habría tratado de una propuesta que fue construida “sin la mínima participación de rectores, educadores, investigadores, pedagogos e intelectuales” (de ZUBIRÍA, 2015, s.p.)⁶⁸. Y en esa medida, algunos críticos de la Cátedra han considerado que se trata de “una iniciativa de corto vuelo, poco trabajo y poca reflexión e investigación. Como suele ser frecuente cuando la clase política intenta resolver aquello que no comprende” (de ZUBIRÍA, 2015, s.p.). De hecho, tal como lo explicó en su momento la periodista Natalia Herrera (2017) del diario *El Espectador*, el Congreso habría aprobado la *Cátedra de la Paz*

⁶⁶ Esta ley y este decreto serán complementados por otros documentos elaborados por el MEN y presentados en 2016, con el fin de orientar a las instituciones educativas sobre cómo implementar la EpP, tanto desde el currículo como desde las aulas de clase. Se trata de las *Orientaciones generales para la implementación de la Cátedra de la paz*, la *Propuesta de desempeños de la Educación para la paz*, y las *Secuencias didácticas de la Educación para la paz*.

⁶⁷ No deja de ser significativo el hecho de que esta iniciativa no haya surgido en el ámbito académico e intelectual del país, sino que haya sido impulsada por el senador Ariel Armel Arenas, un economista fundador y presidente de la *Confederación Colombiana de Consumidores*, y promotor del llamado *Estatuto del Consumidor*. Al respecto el profesor Sergio de Zubiría comentó en su momento: “parece una propuesta que va a nacer desde las oficinas de los ministerios y con sesgos altamente tecnocráticos” (ZUBIRÍA, 2015, s.p.). Disponible en: <<http://semanariovoz.com/la-historia-a-contrapelo-catedra-de-paz/>>.

⁶⁸ <<https://www.semana.com/educacion/articulo/que-relacion-hay-entre-la-educacion-la-paz/448737-3>>

pasando por encima de una reforma gubernamental que ya se había planteado el problema de la EpP de una forma más transversal⁶⁹, y que, por lo tanto, no se limitaba simplemente a una disciplina académica impartida al margen de lo que ocurriera en otros espacios académicos.

Inclusive, en su momento, se habría planteado la discusión sobre la inconveniencia de aplicar “el anticuado método de crear una cátedra en la que se dictaran unos contenidos en una clase” (HERRERA, 2017, s.p.). No obstante, en medio de la euforia de una nueva posibilidad de acuerdo entre el gobierno nacional y la guerrilla de las FARC, el Congreso aprobó la *Cátedra de la Paz* —propuesta por el presidente de la *Confederación colombiana de consumidores*— y el gobierno no se dio a la tarea de orientar dicha propuesta de acuerdo con la reforma hecha por el Ministerio de Educación. En consecuencia, se avaló que las competencias ciudadanas y el tema de la paz, fueran simplemente una serie de contenidos que un docente imparte en un salón de clases. Y en esa medida, se trataba, para algunos, de “una paz de recinto cerrado que está lejos del compromiso amplio que debe tener la educación en la construcción de paz en un país desigual como Colombia” (HERRERA, 2017, s.p.).

En todo caso, en la perspectiva del gobierno colombiano, la Cátedra contribuiría a la formación de competencias ciudadanas que permitieran a los estudiantes aprender a dar una solución pacífica a los conflictos cotidianos. Sin embargo, en opinión del profesor Arturo Charria, en un artículo del diario *El Espectador*: “el documento estaba redactado con tal nivel de ambigüedad, que no importa lo que hagan o dejen de hacer los centros educativos, pues incluso, sin proponérselo, estarían cumpliendo la Cátedra” (CHARRIA, 2016, s.p.)⁷⁰. Y es que el decreto que reglamentaba la Cátedra de la paz establecía doce temas, de los cuales las instituciones debían escoger tan solo dos, según sus intereses y conveniencias. Dichos temas son los siguientes: Justicia y Derechos Humanos; Uso sostenible de los recursos naturales; Protección de las riquezas culturales y naturales de la Nación; Resolución pacífica de conflictos; Prevención del acoso escolar; Diversidad y pluralidad; Participación política; Memoria histórica; Dilemas morales; Proyectos de impacto social; Historia de los acuerdos de paz nacionales e internacionales; y,

⁶⁹ Tal como consta en un artículo del diario *El Espectador* del 29/05/2017, titulado “Educar para la paz, no para una cátedra”: “En 2004, atendiendo a la necesidad de un proyecto educativo un poco más integral, como se discutía en el continente, el Ministerio de Educación publicó la cartilla número 6 sobre competencias ciudadanas y construcción de paz, que incluía la formación en derechos humanos, buena ciudadanía, resolución de conflictos y otros valores, a través de conocimientos, competencias cognitivas, competencias emocionales y competencias comunicativas presentes en todas las asignaturas” (HERRERA, 2017, s.p.). Disponible en: <<https://colombia2020.elespectador.com/pedagogia/educar-para-la-paz-no-para-una-catedra>>

⁷⁰ <<https://www.elespectador.com/opinion/catedra-de-paz-0>>

finalmente, Proyectos de vida y prevención de riesgos. Sin embargo, de acuerdo con Charria (2016), el problema no radicaba en tener que seleccionar sólo dos temas de la lista, sino en preguntarse si un sistema educativo podría prescindir de uno de ellos.

Por otro lado, algunos analistas se cuestionaron si era posible impartir la paz como una asignatura más dentro de un currículo. Y, de hecho, como lo manifiesta la periodista María Angélica Cuevas en su artículo de *El Espectador* titulado *¿Se puede impartir la paz como clase?*, algunos consideraron que la creación de una asignatura de este tipo resultaba a todas luces innecesaria (CUEVAS, 2015)⁷¹. Al respecto, la exviceministra de Educación, Isabel Segovia, entrevistada por Cuevas, cuestionaba la costumbre de los congresistas de intentar resolver los problemas estructurales de la educación creando nuevas materias, como ya había ocurrido en Colombia con los temas de la sexualidad y las competencias ciudadanas. Sobre ese particular, afirmaba la exviceministra que

La estrategia de quienes no son capaces de idear transformaciones profundas es llenar el currículo de cátedras que no generan ningún cambio. Los maestros no tienen suficiente tiempo para dictar las asignaturas básicas y ahora deben estructurar otras. La convivencia y la resolución de conflictos son temáticas que pueden trabajarse desde asignaturas como artística, sociales, lenguaje e incluso desde la clase de matemáticas (CUEVAS, 2015, s.p.).

En el mismo sentido, para el rector de la *Universidad Eafit*, Juan Luis Mejía, también entrevistado por Cuevas en el artículo mencionado, ninguna asignatura es capaz de garantizar la formación de “buenos ciudadanos” —lo que sea que ello signifique—,

[...] porque la paz no es una materia como Física o Química, que tienen un acervo de conocimiento, sino que es un espíritu que resulta de la reflexión permanente. Sabemos que como institución debemos hacer cumplir la ley e imagino que será una oportunidad para motivar publicaciones y foros. La paz debe ser una discusión colectiva, no puede recaer en la visión de un solo docente (CUEVAS, 2015, s.p.).

Estas dificultades, señaladas por la exviceministra de Educación y por el rector de la *Eafit*, permiten ver que, por parte de las instancias gubernamentales, no habría existido un trabajo serio de reflexión en torno a la tarea de educar para la paz. Dicha tarea habría sido pensada, según parece, a partir de nociones de educación y de paz que, asumidas con una cierta ligereza, y derivadas de los imaginarios más cotidianos, no habrían llegado a ser problematizadas o desarrolladas con un cierto rigor conceptual. Así, como ha podido verse, se pensaba la paz como un contenido teórico más a ser enseñado en un proceso educativo que, al recaer principalmente en la responsabilidad del

⁷¹ <<https://www.elespectador.com/noticias/educacion/se-puede-impartir-paz-clase-articulo-562848>>

docente, se entendía meramente como la transmisión de un saber más en el aula de clase. Recordemos que Gur-Ze'ev ha problematizado esa fuerte convicción de que ciertas habilidades — que, se supone, deben ser enseñadas en el marco de una EpP, como las habilidades de resolución de conflictos, asociadas casi de manera mecánica al logro de la paz— serían una cuestión de conocimiento profesional y buena didáctica, y que, en esa medida podrían ser enseñadas de la manera más concreta y específica, como una actitud positivista que debería ser fuertemente cuestionada.

Se puede identificar aquí, aquella laguna que Page (2008) calificó como “intrigante y persistente” dentro de los planteamientos clásicos de la EpP, que consistiría en la incapacidad para desarrollar y exponer fundamentos filosóficos sistemáticos para dicho campo, y que conduciría a asumir la creencia en la paz y en la EpP, casi como un dogma de fe. En esa medida, parece posible decir de la Cátedra de la Paz en Colombia, aquello que Gur-Ze'ev (2001) afirmaba acerca de las iniciativas actuales sobre EpP; esto es, que, aunque se tratara de iniciativas que manifiestan buena voluntad, adolecen de muy poca coherencia teórica o elaboración filosófica en lo que se refiere a sus presupuestos, objetivos, métodos. Cabe señalar aquí, sin embargo, que, tal como lo señala el autor, esa “ingenuidad” y falta de trabajo teórico de los practicantes de la EpP y de sus defensores, se tornaría un elemento potencialmente productivo en procesos educativos normalizadores. Y tal vez, en virtud de ello, en dichos procesos, tal como lo ha planteado el mismo Gur-Ze'ev, el trabajo de fundamentación filosófica sería visto como innecesario, artificial y hasta peligroso.

Pero ¿cómo se entendía la EpP en los documentos que reglamentaban la *Catedra de la Paz* en Colombia? El decreto 1038 de 2015⁷² se limita a definir la paz como “un derecho y un deber de obligatorio cumplimiento de conformidad con lo dispuesto en el artículo 22 de la Constitución política de Colombia”; y la cultura de la paz se entiende como “el sentido y vivencia de los valores ciudadanos, los Derechos Humanos, el Derecho Internacional Humanitario, la participación democrática, la prevención de la violencia y la resolución pacífica de los conflictos”; mientras que, en el mismo documento, la EpP se define como “la apropiación de conocimientos y competencias ciudadanas para la convivencia pacífica, la participación democrática, la construcción de equidad, el respeto por la pluralidad, los Derechos Humanos y el Derecho Internacional Humanitario”.

⁷² <<http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=61735#0>>

Sin embargo, es en el documento que contiene las *Orientaciones generales para la implementación de la Cátedra de la paz*⁷³, publicado en 2016 por el MEN, que se expone con mayor precisión el enfoque sobre EpP que el gobierno nacional decidió adoptar. Allí se presentan tres enfoques diferentes: uno que se describe como “muy específico”, un segundo que se describe como “muy amplio”, y un tercero que sería un enfoque “intermedio” y que se adoptaría como el enfoque oficial del gobierno nacional. El primero, esto es, el enfoque específico, también llamado de “convivencia pacífica”, estaría mucho más próximo de la idea de paz negativa de Johan Galtung. Tiene que ver con la “el manejo constructivo de conflictos, el perdón, la reparación, la reconciliación y la prevención de la agresión, la discriminación o el acoso escolar” (MEN, 2016, p. 5). El enfoque amplio, tematizado como “una educación de calidad accesible a todos”, propende por una “educación de calidad con amplia cobertura, que incluya a la población más vulnerable” (MEN, 2016, p. 6). Este tipo de educación contribuiría a la paz, tanto en el sentido de paz negativa —ausencia de violencia directa— como en el de paz positiva —justicia social o ausencia de violencia estructural—, definidos por Galtung. Y aunque en dicho documento se reconoce que una educación de calidad en todas las áreas académicas podría, eventualmente, contribuir a la paz⁷⁴ en un sentido amplio, se desiste de esta perspectiva porque “abarcaría prácticamente a toda la educación, y sobrepasaría por mucho el alcance de este documento” (MEN, 2016, p. 6), explican los autores del texto.

Finalmente, es el enfoque denominado de “formación ciudadana”, el adoptado en el documento, y, por lo tanto, el que ha de orientar la implementación de la *Cátedra de la Paz* en las instituciones educativas del país. A partir de dicho enfoque, se considera que la EpP

[...] está directamente asociada a la Formación Ciudadana, es decir, a la formación de ciudadanos que se relacionen pacíficamente entre sí, que participen activamente y por medios pacíficos y democráticos en iniciativas que buscan mejorar las condiciones de vida en sus contextos cercanos y en la sociedad en general, que contribuyan a fortalecer la democracia y el Estado social de derecho, que respeten las leyes y los bienes públicos, que valoren y respeten las diferencias, que construyan una memoria histórica que les ayude a comprender el pasado para edificar un presente y un futuro más pacífico, incluyente y democrático, que se relacionen de manera responsable y cuidadosa con los animales y con el medio ambiente, todo en un marco de respeto por los Derechos Humanos (MEN, 2016, p. 7).

⁷³ <https://compartirpalabramaestra.org/documentos/catedramaestros/2016_catedra-de-paz-orientaciones.pdf>

⁷⁴ El documento no se da a la tarea de explicar lo que significa una educación de calidad, y tampoco explica el sentido en el que allí se está entendiendo la paz. Sobre esta última, parece asumirse la perspectiva de Galtung.

El documento señala también, que además de incluir el enfoque más específico de educación para la convivencia pacífica, la perspectiva adoptada iría más allá, al abarcar otros aspectos cruciales de la ciudadanía. Allí se incluyen, por supuesto, preocupaciones más contemporáneas como el respeto de las diferencias, la inclusión, y el respeto por los animales y el medio ambiente. Además, en la medida en que, a través de la formación de ciudadanos se busca contribuir a la reducción de las inequidades, injusticias, discriminaciones y vulneraciones de derechos en la sociedad, el enfoque adoptado —según se sostiene en el propio documento— apuntaría no solo a lograr la paz negativa, sino también la positiva. En todo caso, resulta importante notar una cierta persistencia en la “promesa educativa” de un ideal de ciudadanía a través del cual se podrá, por fin, restablecer el orden social. Persistencia que se manifiesta en la preocupación de los autores del documento por asociar la EpP directamente a la perspectiva de la FC.

Ahora bien, todo esto resulta, a simple vista, bastante “natural” a los ojos de los educadores, en particular, y de la sociedad en general, puesto que ¿bajo qué tipo de argumentos se atrevería alguien a controvertir tan elevados ideales de la humanidad? ¿No iría, pues, contra el sentido común, el negar que una de las formas más eficaces de alcanzar la paz en un contexto violento y conflictivo como el colombiano, sería formar adecuadamente a los ciudadanos para que estén en condiciones de resolver sus conflictos más cotidianos y de respetar la preminencia de los Derechos Humanos? Pareciera, así, que nos encontramos frente a verdades incontrovertibles. Sin embargo, en una actitud de inspiración foucaultiana, podríamos intentar volver difíciles los gestos demasiado fáciles⁷⁵, y preguntarnos si lo que está en juego en esa persistencia del paradigma de la FC, no es un cierto tipo de configuración de la subjetividad política que, a través del tiempo habría resultado, justamente, naturalizada, y cuyos compromisos iluministas y la violencia epistemológica y estructural que, posiblemente, los atraviesa, no habrían llegado a ser, tal vez, hasta el momento, suficientemente problematizados. Y es, precisamente, esa la tarea a la que me aplico en la última sección de este capítulo.

⁷⁵ A propósito de la crítica, Foucault va a decir que esta consiste en “mostrar que las cosas no son tan evidentes como se cree, hacer que lo que se acepta como que va de suyo deje de ir de suyo. Hacer crítica es volver difíciles los gestos demasiado fáciles” (FOUCAULT, 2015, p. 186).

4.3 DEL MEDIADOR DE CONFLICTOS AL PENSADOR CRÍTICO: LAS VIOLENCIAS EN TIEMPOS DE “PAZ”

A la luz de lo dicho en la sección anterior, parece plausible afirmar que uno de los grandes problemas que presenta la EpP en general —y en Colombia en particular— es, precisamente, la falta de problematización de la idea de “educar para la paz”. Parece asumirse con la fuerza de una verdad incontrovertible que la principal obligación de la educación en los tiempos que corren no puede ser otra que la de formar a esos sujetos de paz, buenos ciudadanos, que, hermanados por unos ciertos valores —en muchos casos, de orden iluminista—, y mediante el aprendizaje de unas ciertas habilidades —asociadas, generalmente, a una lógica del mercado—, trabajarían incansablemente por la construcción de una comunidad política anhelada. Sin embargo, cabe recordar aquí que, de acuerdo con Gur-Ze'ev (2001), no deja de ser paradójica la coexistencia de los dos registros —el de lo moderno y el de lo contemporáneo— en los discursos de la EpP. Y es que el autor considera que la sensibilidad contemporánea a la postura contingente de los valores y afirmaciones de verdad, la negativa a aceptar afirmaciones de validez universal, y el rechazo de cualquier teoría general de fundacionalismo, esencialismo y trascendentalismo, entra en conflicto directo con los ideales modernos de la Ilustración y su tradición filosófica. Y en esa medida, según afirma Gur-Ze'ev (2001), y según se ha planteado a lo largo de este trabajo, su conservación implícita sin su rearticulación o transformación deberían ser problematizados.

Y es así como llegamos a nuestra tercera tensión discursiva. Identificada, esta vez, en los discursos que abordan la cuestión de educar para la paz, y en particular, aquellos que remiten a la implementación de la *Cátedra de la Paz* en Colombia. En este caso, como lo mostraré a continuación, la tensión se presenta entre dos concepciones de paz, que remiten a dos formas distintas de comprender la tarea de la EpP, enfocadas en formar dos tipos distintos de subjetividad política, que he denominado aquí *el mediador de conflictos* y *el pensador crítico*. Pero empecemos por el principio. Las concepciones de la paz que aquí estarían en disputa no serían otras que las correspondientes a la paz negativa y la paz positiva, a las que me referí en el apartado anterior, a propósito de las teorizaciones de Galtung en torno a las complejas relaciones conceptuales de las ideas de paz y violencia. Y es que después del trabajo con el archivo seleccionado para llevar a cabo esta investigación, pude identificar que durante el periodo anterior a la firma del acuerdo de paz en Colombia (2002-2016) los discursos que hablan de la EpP no sólo no son tan frecuentes como lo serán en el periodo posterior a la firma del acuerdo, sino que además predomina en ellos

la concepción de la paz como paz negativa. Esto es, la idea de paz como ausencia de violencia directa o explícita. Y, por su parte, en el periodo posterior a la firma del acuerdo se hace más recurrente la idea de una paz positiva. Es decir, la paz entendida como ausencia de violencia estructural, o, si se quiere, la idea de paz como justicia social.

Pero antes de comenzar a analizar cada una de estas nociones en el archivo, es importante establecer la premisa fundamental de la que parecen partir los discursos de la EpP en Colombia. Me refiero a la idea de que la educación es, de suyo, la herramienta más importante con la que cuenta el país para educar ciudadanos para la paz:

La educación es el eje principal sobre el cual se fundamenta esta visión. Mediante la educación, Colombia debe formar los ciudadanos que requiere para la construcción de una paz duradera, de una sociedad más equitativa, y para el desarrollo económico sostenible. La educación de calidad permite a las personas adquirir los conocimientos y las competencias necesarias para participar en actividades productivas, accediendo a ingresos y activos que permiten su movilidad social. De esta forma, la educación se convierte en la herramienta más poderosa para promover la equidad y la paz (PLAN NACIONAL DE DESARROLLO 2014-2018, 2014, p. 67).

Pese a los innegables avances, el reto de cerrar las brechas de inequidad que históricamente ha sufrido Colombia en materia de acceso, calidad y permanencia sigue siendo apremiante, y garantizar la calidad educativa para todos los colombianos es la mejor forma de acabar con las desigualdades desde la raíz y construir un país para la paz (INFORME DE GESTIÓN 2010-2014, 2014, p. 14).

La educación al 2026 debe generar mayores oportunidades, reduciendo la desigualdad, fomentando la movilidad social y consolidándose como la herramienta para la convivencia pacífica (PLAN NACIONAL DECENAL DE EDUCACIÓN 2016-2026, 2016, p. 16).

En este contexto, la educación es, sin lugar a dudas, la herramienta más poderosa para cimentar esa paz con equidad que tanto soñamos (ORIENTACIONES GENERALES PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE LA CÁTEDRA DE LA PAZ, 2016, Introducción).

Además, hay un consenso general sobre el rol fundamental que puede cumplir la escuela, tanto para que la vida escolar sea un ejemplo de experiencia de paz, como por la formación de ciudadanos que participen en la construcción de culturas de paz en la sociedad en general (ORIENTACIONES GENERALES PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE LA CÁTEDRA DE LA PAZ, 2016, p. 13).

Se le pide así, a la educación, que contribuya, de alguna manera, a la solución del problema de la violencia en Colombia. Parece tener lugar aquí, una ampliación de las funciones de la escuela colombiana y una cierta reconfiguración contemporánea de los conocimientos escolares en la misma⁷⁶. En cuanto a la cuestión de la ampliación de las funciones de la escuela, podría

⁷⁶ Se trataría de dos de las reconfiguraciones que, de acuerdo con Kamila Lockmann (2016), producirían y serían producidas por ese interesante fenómeno al que me referí en la primera sección de este capítulo, y que la autora ha denominado la “educacionalización de lo social”.

decirse que, en una perspectiva meramente formal, pareciera que ese es el caso: a los contenidos de la ya tradicional FC, debe sumarse ahora el tema de la paz. Y es que parecía importante que, en una sociedad que empezaba a incursionar en los caminos de la superación de las violencias que la han aquejado históricamente, y que le asignaba un papel protagónico a la educación en dicha tarea, se comenzara a abordar formalmente el tema de la paz. Sin embargo, en una perspectiva más aguda, podría decirse que nos encontramos aquí frente a una reconfiguración de la promesa ciudadana en tanto que dispositivo de gobierno. Pero en este caso, esa promesa ciudadana adquiriría la forma de una promesa de la paz. Promesa que, como en el caso de la promesa ciudadana, se presenta siempre como una promesa que nunca llega a cumplirse, pero que continúa orientando los esfuerzos del Estado colombiano en materia educativa, en lo que se refiere a la configuración de un cierto tipo de comunidad y de subjetividad políticas, acordes a los “desafíos del mundo contemporáneo”. Y es que la EpP, emerge en los discursos oficiales, vinculada indisolublemente con la FC y sus prácticas de ciudadanización:

Lineamiento estratégico

1. Fortalecer la formación ciudadana para asegurar una convivencia sana y respetuosa, de manera que todas las escuelas en Colombia se conviertan en territorios de paz (...)
5. Implementar una formación integral permanente para la ciudadanía a través del desarrollo de competencias ciudadanas, comunicativas y habilidades socio emocionales y competencias ciudadanas para la convivencia pacífica y cultura de paz en la comunidad educativa y todos los niveles del sistema educativo de manera transversal en todo el currículo (PLAN NACIONAL DECENAL DE EDUCACIÓN 2016-2026, 2016, p. 54).

Por lo anterior, la formación para la ciudadanía es la respuesta del sector educativo al reto de concretar la implementación de la Cátedra de la Paz. Esta Cátedra busca generar reflexión y diálogo sobre el desarrollo sostenible, la cultura de la paz y el mejoramiento de la calidad de vida de la población (ORIENTACIONES GENERALES PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE LA CÁTEDRA DE LA PAZ, 2016, Introducción).

La Educación para la Paz está directamente asociada a la formación ciudadana, es decir, a la formación de ciudadanos³ que se relacionen pacíficamente entre sí, que participen activamente y por medios pacíficos y democráticos en iniciativas que buscan mejorar las condiciones de vida en sus contextos cercanos y en la sociedad en general (ORIENTACIONES GENERALES PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE LA CÁTEDRA DE LA PAZ, 2016, pp. 7-8).

Una de las conclusiones a las que ha llegado el Gobierno es que la cátedra [de la paz] no puede ser solamente una asignatura teórica: “No se puede caer en el error de pensar que sólo con obtener conocimientos los estudiantes desarrollarán capacidades que les permitan respetar y solidarizarse con los otros y dirimir situaciones conflictivas de manera pacífica. El aprendizaje de las competencias ciudadanas sólo se consolida tras la experiencia repetida y consistente en todos los espacios de interacción” (EL ESPECTADOR, 09/08/2014).

Pero, además, como lo mencioné en el párrafo anterior, en esta actualización de la promesa ciudadana y su paso a la promesa de educar para la paz, tendría lugar aquello que

Lockmann (2016) ha denominado una redefinición contemporánea de los conocimientos escolares. De acuerdo con la autora, dicha redefinición se da en términos de un nuevo énfasis en procedimientos que parecen direccionar la conducción de las conductas de los sujetos, “en una orientación que privilegia sus formas de ser, de relacionarse y comportarse en la sociedad” (LOCKMANN, 2016, p. 64). Allí, los saberes disciplinares pasarían por una especie de alquimia y empezarían a ser reexaminados a partir de prácticas que, de acuerdo con Popkewitz (2001), ponen el énfasis en “el desarrollo de comportamientos sociales y actitudes psicológicas que no son encontrados en el ambiente de los alumnos fuera de la vida escolar” (p. 79). Y este aspecto, al parecer, está particularmente acentuado en el caso de los documentos del MEN que abordan la cuestión de la EpP:

La estrategia de mediación escolar se caracteriza por:

- El uso del diálogo y el desarrollo de actitudes de apertura, comprensión y empatía.
- La potenciación de contextos colaborativos en las relaciones interpersonales.
- El desarrollo de habilidades de autorregulación y autocontrol emocional (GUÍA 49: GUÍAS PEDAGÓGICAS PARA LA CONVIVENCIA ESCOLAR, 2013, p. 133).

Es decir, altos niveles de exposición a violencia parecen estar asociados con poca sensibilidad frente a las emociones o el dolor de otros (así como a muchos otros efectos negativos como ansiedad, depresión, baja autoestima, desconfianza, o problemas académicos y cognitivos; Margolin y Gordis, 2000). Además, bajos niveles de empatía están asociados con altos niveles de agresión (Chaux, 2012a). Por ende, se requieren esfuerzos adicionales, especialmente en los contextos urbanos o rurales con alta presencia de violencia comunitaria, conflicto armado o violencia en las familias (ORIENTACIONES GENERALES PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE LA CÁTEDRA DE LA PAZ, 2016, pp. 9-10).

Las competencias emocionales involucran el manejo constructivo de las emociones propias o la respuesta constructiva ante las emociones de los demás (Chaux, Lleras y Velásquez, 2004). La empatía es una de las competencias emocionales fundamentales para la Educación para la Paz (ORIENTACIONES GENERALES PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE LA CÁTEDRA DE LA PAZ, 2016, p. 51).

Se entiende la autorregulación como la capacidad que tienen las personas de manejar sus emociones e impulsos para actuar de manera adecuada al momento y al lugar. La autorregulación es una habilidad fundamental para la convivencia pacífica y para los aprendizajes ciudadanos (PROPUESTA DE DESEMPEÑOS DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ, 2016, p.7).

Siguiendo el razonamiento de Lockmann (2016), destaco, en ese mismo movimiento — la redefinición contemporánea de los conocimientos escolares— dos aspectos: el primero tiene que ver con el uso de los conocimientos escolares, no solo como formas de conducción de sí y de regulación de las acciones producidas por los sujetos, sino también como una estrategia para que cada sujeto pueda conducirse a sí mismo, a partir de ese conocimiento. Y el segundo aspecto tiene que ver con la incorporación de los contenidos psicológicos a los contenidos disciplinares. Es

interesante notar aquí que, tal como lo ha destacado Lockmann (2016), esa nueva dimensión de los contenidos pasa a ser tan importante en el currículo escolar “que parece entrar en un juego de competencia con los conocimientos formales o escolares al punto de redefinirlos bajo un prisma psicológico” (LOCKMANN, 2016, pp. 64-65). Sin embargo, recordemos aquí la distancia que Cecilia Herrera (s.f.) invita a tomar respecto al desplazamiento dado en las políticas educativas colombianas, hacia posiciones psicologistas que plantean la FC —y por lo tanto también la EpP— como una cuestión de actitudes y de voluntarismo por parte de los individuos, sin conceder mayor relevancia a las condiciones materiales en las que éstos se encuentran inmersos. Y es que, efectivamente, uno de los grandes problemas de esta perspectiva de lo que implica educar para la paz, radica en que conduce a pensar la paz como el resultado de la voluntad particular del sujeto y, por lo tanto, de su esfuerzo individual, sin tener en consideración las estructuras sociales, económicas y políticas al interior de las cuales toma forma la vida de los individuos:

Primero a tercero: Comprendo la importancia de valores básicos de la convivencia ciudadana como la solidaridad, el cuidado, el buen trato y el respeto por mí mismo y por los demás, y los practico en mi contexto cercano (hogar, salón de clase, recreo, etc.) (p. 170).

Cuarto a quinto: Asumo, de manera pacífica y constructiva, los conflictos cotidianos en mi vida escolar y familiar y contribuyo a la protección de los derechos de las niñas y los niños (p. 172).

Sexto a séptimo: Contribuyo, de manera constructiva, a la convivencia en mi medio escolar y en mi comunidad (barrio o vereda) (p. 174).

Octavo a noveno: Construyo relaciones pacíficas que contribuyen a la convivencia cotidiana en mi comunidad y municipio (p. 176).

Décimo a undécimo: Participo constructivamente en iniciativas o proyectos a favor de la no-violencia en el nivel local o global (p. 178) (ESTÁNDARES BÁSICOS DE COMPETENCIAS, 2016).

En el marco del objetivo fundamental de cerrar las brechas de inequidad recogido en el Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014 “Camino a la Prosperidad” el mejoramiento de la calidad de la educación y la formación para el ejercicio de la ciudadanía constituyen la herramienta fundamental para formar a las ciudadanas y ciudadanos que el país necesita; una ciudadana o ciudadano en capacidad de contribuir a los procesos de desarrollo cultural, económico, político y social y en la sostenibilidad ambiental; en el ejercicio de una ciudadanía activa, reflexiva, crítica y participativa, que conviva pacíficamente y en unidad, como parte de una nación próspera, democrática e incluyente (GUÍA 49: GUÍAS PEDAGÓGICAS PARA LA CONVIVENCIA ESCOLAR, 2013, p. 5).

Finalmente, una sociedad educada cuenta con una fuerza laboral calificada, que recibe los retornos a la educación a través de oportunidades de generación de ingresos y de empleos de calidad, y cuenta con ciudadanos que resuelven sus conflictos sin recurrir a la violencia (PLAN NACIONAL DE DESARROLLO 2014-2018, 2014, p. 27).

La Educación para la Paz puede contribuir a este propósito, apoyando la formación de ciudadanos activos, que puedan comprenderse como sujetos políticos, cuyas acciones u omisiones pueden generar cambios positivos en la sociedad; que se involucren activamente en la transformación de sus contextos por medios pacíficos y democráticos; y que puedan proponer, diseñar y llevar a cabo proyectos para generar dichos impactos y transformaciones (ORIENTACIONES

GENERALES PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE LA CÁTEDRA DE LA PAZ, 2016, pp. 18-19).

La prosocialidad, entendida como una serie de comportamientos que buscan el beneficio de los demás sin buscar recompensas externas, sino por una motivación interna, es fundamental para la convivencia pacífica. Los niños actúan prosocialmente cuando activamente hacen cosas para que las personas se sientan mejor (PROPUESTA DE DESEMPEÑOS DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ, 2016, pp. 20-21).

Bajo esta comprensión, la tarea de educar para la paz parece entenderse como la enseñanza de una serie de habilidades y aptitudes que, una vez adquiridas y puestas en práctica por los estudiantes, van a garantizarles, de manera infalible, la experiencia de una convivencia pacífica y sin conflictos. Allí, la responsabilidad de la paz parece delegarse tan solo en los sujetos individuales, quienes, mediante una actitud “prosocial”, “activa” y “participativa”, adquirida, por supuesto, gracias a una adecuada educación, deciden voluntariamente generar transformaciones y cambios positivos en la sociedad, siempre por medios pacíficos y democráticos. No parece ser necesaria la problematización y el cuestionamiento de los contextos y de las relaciones de poder que configuran el orden social vigente. La centralidad está en el sujeto y en las competencias que éste puede adquirir para el logro de la paz. Y, como ya lo mencioné en la sección anterior, dentro de este tipo de tendencias, que Gur-Ze'ev (2001) denomina positivistas, existiría una fuerte convicción de que tales habilidades efectivamente pueden enseñarse, y que son una cuestión de conocimiento profesional y buena didáctica:

Garantizar la construcción de cultura de paz, basada en una educación que trabaje en conocimientos, actitudes, habilidades, emociones y competencias, que desarrollen, en todos los actores educativos, la autonomía moral y ética, a partir de la reflexión sobre la acción, haciendo realidad la equidad, la legalidad, la inclusión social, el respeto y la valoración de la diversidad étnica, económica, cultural, religiosa, política, sexual y de género (PLAN NACIONAL DECENAL DE EDUCACIÓN 2006-2016, 2006, p. 27).

De igual manera, a través de la educación, las personas desarrollan las habilidades que requieren para la interacción con otros, la convivencia pacífica, el respeto de los derechos y la diferencia, y la adaptación al cambio climático y cultural. Por estas razones, es fundamental que el país haga una apuesta decidida por el mejoramiento integral de la educación (PLAN NACIONAL DE DESARROLLO 2014-2018, 2014, p. 67).

Además, es consistente con la definición de Educación para la Paz del Decreto Reglamentario 10384: “La Educación para la Paz se entiende como la apropiación de conocimientos y competencias ciudadanas para la convivencia pacífica, la participación democrática, la construcción de equidad, el respeto por la pluralidad, los Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario.” (Ministerio de Educación Nacional, 2015a) (ORIENTACIONES GENERALES PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE LA CÁTEDRA DE LA PAZ, 2016, p. 8).

Tal como lo afirma Gur-Ze'ev, en este tipo de tendencias de la EpP se evita abordar el *statu quo* como “protección y reproducción de un orden cuya existencia misma implica la destrucción de otras posibilidades para la vida” (2001, s.p.). El problema, siguiendo el razonamiento de Gur-Ze'ev (2001), radicaría en que, en este caso, como en muchas de las versiones actuales de la EpP, se estaría operando dentro del marco de la razón técnica moderna. Es decir, según el propio Gur-Ze'ev, una razón que se manifestaría a través de puntos de vista positivistas, pragmáticos y funcionalistas del conocimiento, y que presta escasa atención al contexto social y cultural. Y según el autor, y como ya se vio en los capítulos anteriores de este trabajo, esa razón encubre una violencia que, paradójicamente, es producida por sus propios criterios y concepciones del conocimiento, así como también por los ideales, valores e identidades que promueve. De manera que, en esta lógica, se prestaría escasa atención a la violencia estructural, y la paz se entendería, principalmente, como no-violencia. Es decir, como ausencia de violencia directa, como paz negativa:

Por eso es importante formar a los y las estudiantes para que cuenten con las competencias y conocimientos necesarios para relacionarse con otras personas de manera pacífica y constructiva, sin recurrir a la violencia (ESTÁNDARES BÁSICOS DE COMPETENCIAS, 2006, p. 159).

Décimo a undécimo: Participo constructivamente en iniciativas o proyectos a favor de la no-violencia en el nivel local o global (ESTÁNDARES BÁSICOS DE COMPETENCIAS, 2006, p. 178).

Promover la educación en el manejo y solución pacífica de conflictos, la ciudadanía, la participación, la democracia, la no-violencia y el análisis de los diferentes contextos (PLAN NACIONAL DECENAL DE EDUCACIÓN 2006-2016, 2006, p. 30).

La educación para la paz debe surgir en el aula, en los escenarios de participación y en las familias para que todos estemos en capacidad de resolver los conflictos sin violencia (ORIENTACIONES GENERALES PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE LA CÁTEDRA DE LA PAZ, 2016, Introducción).

Como miembros activos de una comunidad somos responsables de garantizar un ambiente libre de violencia para todos. Actuar como mediadores de conflictos es una forma de aportar para que estas situaciones sean manejadas de forma que se cuide de cada parte y de la relación (PROPUESTA DE DESEMPEÑOS DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ, 2016, p. 134).

Ahora bien, de esa tendencia positivista de la paz, que cree firmemente que la paz es algo enseñable, y que educar para la paz consiste en enseñar unas determinadas competencias y habilidades para que el sujeto se autorregule, y conviva pacíficamente, se desprende lo que Ben Porath (2003) describe como un enfoque “demasiado estrecho” de la EpP en contraposición con otros enfoques más holísticos: se trataría del enfoque de *Resolución de conflictos*. Ciertamente,

dicho enfoque podría parecer “demasiado estrecho” en la medida en que pone el énfasis en el individuo y sus decisiones, y en el micro-nivel de las situaciones cotidianas de conflicto. De manera que, de lo que se trataría la tarea de educar para la paz, sería de enseñar a evitar potenciales situaciones de conflicto, o a desescalarlas cuando el conflicto ya se ha presentado. En los documentos analizados, el énfasis en este enfoque “estrecho” es tal, que podría decirse que se constituye en el eje de las estrategias pedagógicas que configuran la propuesta del Estado de educar para la paz:

Algunas de las competencias sociales básicas aplicables a todas las relaciones humanas individuales y colectivas se desarrollan al poner en práctica habilidades que permiten resolver los conflictos de intereses de manera pacífica, en lugar de hacerlo imponiendo los propios puntos de vista u optando por caminos violentos (ESTÁNDARES BÁSICOS EN COMPETENCIAS, 2006, p. 149).

Resignificar los proyectos educativos institucionales, articulados por principios democráticos de calidad, que garanticen el respeto y la valoración por el ambiente, los derechos humanos y el derecho internacional humanitario, la práctica permanente de valores, la convivencia pacífica, la prevención, manejo y resolución concertada de conflictos para formar ciudadanos tolerantes, defensores del patrimonio cultural, cumplidores de sus deberes y exigentes de sus derechos (PLAN NACIONAL DECENAL DE EDUCACIÓN 2006-2016, 2006. p. 30).

De esta manera, el problema no radica en el conflicto en sí, sino en su manejo inadecuado. En este caso, es necesario que la escuela cuente con acciones concertadas para su manejo, lo cual se convierte en un reto para que la comunidad educativa desarrolle estrategias que le permitan resolver los conflictos de manera adecuada y construir aprendizajes a partir de lo ocurrido (GUÍA 49: GUÍAS PEDAGÓGICAS PARA LA CONVIVENCIA ESCOLAR, 2013, p. 25).

Como se mencionó en la sección anterior, la convivencia pacífica se puede entender como la promoción de relaciones constructivas, incluyentes, cuidadosas, sin agresión, ni discriminación o maltrato. La convivencia pacífica no implica que no existan desacuerdos o conflictos, pero sí que esos desacuerdos y conflictos sean manejados por medio del diálogo, la negociación entre las partes o la mediación facilitada por un tercero neutral, en vez de la fuerza o la agresión o violencia para imponer las distintas posiciones (ORIENTACIONES GENERALES PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE LA CÁTEDRA DE LA PAZ, 2016, p. 16).

En este grado se comienza el trabajo específico en resolución de conflictos. Sin embargo, se espera que en este punto los estudiantes hayan desarrollado ya las capacidades básicas que se necesitan para poder mantener relaciones pacíficas y positivas con otros, y para solucionar problemas con los demás (PROPUESTA DE DESEMPEÑOS DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ, 2016, p. 61).

Educar para la paz es educar en valores. Educamos en valores y en actitudes como justicia, libertad, respeto, solidaridad, participación, tolerancia, diálogo, responsabilidad social y compromiso. Y en la medida en que la violencia hace parte de la vida de nuestro país y los niños se ven afectados por ella, el trato y las reacciones violentas en múltiples casos hacen parte de la vida (...) En este sentido es importante el diálogo a través de programas de resolución de conflictos. En la escuela son una buena aproximación a la justicia, a la paz, a la armonía en la que debemos vivir (EL ESPECTADOR, 13/08/2014).

Cuando la comunicación entre las partes en conflicto se ha roto, la intervención de un mediador imparcial posibilita que se restablezca y que los involucrados generen alternativas para llegar a

un acuerdo que responda a sus intereses. En este grado [8°] los estudiantes se prepararán para tener los conocimientos y habilidades necesarias para ser *mediadores de conflictos* (PROPUESTA DE DESEMPEÑOS DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ, 2016, p. 128; *cursivas mías*).

Emerge aquí la figura del *mediador de conflictos*. Y gran parte de los esfuerzos de la *Cátedra de la Paz* parecen enfocarse en la formación de este tipo de subjetividad: la del ciudadano que está en condiciones de mediar en los conflictos cotidianos para que estos se resuelvan pacíficamente. Y no es que en estos documentos no se reconozca la importancia del conflicto como instancia constitutiva de la vida en sociedad, pero parece haberse construido una narrativa, según la cual, conflicto y paz se oponen rotundamente, y, en virtud de ello, el conflicto adquiere, quiérase o no, un matiz negativo, que lo convierte en algo indeseado *per se*, y que debe ser evitado, o por lo menos resuelto, si se quiere vivir en paz. Debo aclarar aquí que no estoy afirmando que formar ciudadanos que sepan resolver sus conflictos cotidianos de una manera constructiva sea algo cuestionable, y menos aún, indeseable. Lo que me interesa es señalar una paradoja en torno al tratamiento de la cuestión del conflicto interno armado, en los documentos de las políticas educativas colombianas. Y es que, antes de 2016, se habla recurrentemente de resolución de conflictos a pequeña escala, pero, como lo dije antes, no se menciona bajo ninguna denominación el conflicto interno armado colombiano. Pareciera que la paz que se buscaba en aquel momento no tenía mucho que ver con los problemas estructurales de la sociedad colombiana. Y en ese sentido, se incurría en el riesgo de que, al visibilizar demasiado las pequeñas contradicciones de la vida cotidiana, se acabara por invisibilizar las grandes contradicciones que históricamente han atravesado y configurado a la comunidad política colombiana. Y que, en esa medida, con tal de defender esa pequeña paz de todos los días, la sociedad colombiana terminara por aceptar el alto precio de la guerra. La política de seguridad democrática presentada como parte del plan de gobierno del expresidente Álvaro Uribe en el 2006, da cuenta de esa problemática situación, en la que la solución armada de una guerra que no se reconocía como conflicto, se presentaba como la forma más viable de conservación de una paz que se percibía simplemente como ausencia de violencia explícita:

Seguridad Democrática:
Colombia enfrenta el desafío inmenso de la inseguridad interna que amenaza a la democracia; en respuesta, la política de seguridad democrática se diseñó como un instrumento para su defensa. La seguridad es un valor democrático y la paz depende de su preservación (PLAN NACIONAL DE DESARROLLO 2006-2010, 2006, p. 19).

Puede verse en esta paradoja lo que ya Levinas (2006) había reconocido en su ensayo de 1984 titulado *Paz y proximidad*. En él, favorece al Estado liberal porque, a su entender, crea más espacio para la diferencia real entre los actores, pero también ve el peligro del liberalismo entendido como indiferencia. Es que, para el filósofo lituano, la política como forma totalizadora de juego de poder es problemática porque puede excluir fácilmente la dimensión ética, incluso si este tipo de política persigue ideas liberales tales como "todos los individuos son libres". Y es que tanto los regímenes políticos totalitarios como los liberales tendrían, de acuerdo con el filósofo lituano, un potencial de violencia, y la idea de igualdad podría usarse fácilmente en contra de su propia intención, para oprimir o ignorar a las personas de varias maneras. En esa medida, Levinas parece identificar un germen de violencia en esa paz entendida como preservación del orden:

Paz a partir de la verdad de un saber dónde lo diverso, en lugar de oponerse, concuerda, se une; donde el extranjero es asimilado, donde el otro se concilia con la identidad de lo idéntico en cada uno. Paz como regreso de lo múltiple a la unidad, en conformidad con la idea platónica o neoplatónica de lo Uno. (LEVINAS, 2006, p. 143).

Pero esa paz que se entiende como preservación del orden, y que en la historia colombiana habría conducido a la negación de la realidad del conflicto interno armado, comenzaría a ser tensionada por el reconocimiento explícito del mismo en los documentos oficiales del Estado, a partir de la firma del Acuerdo de Paz⁷⁷. Efectivamente, a partir de 2016, los documentos que abordan la cuestión de la *Cátedra de la Paz* comienzan a reconocer la importancia de conocer la realidad del conflicto interno armado colombiano, como parte del proceso de configuración de una cultura de la paz:

En Colombia, por más de 50 años el conflicto armado impidió que se dedicaran más esfuerzos a la educación. Hoy, este sector ocupa el principal rubro de inversión del presupuesto y se han empezado a saldar deudas históricas como elevar la excelencia docente, iniciar la implementación de la Jornada Única para que los estudiantes de los colegios oficiales reciban entre 6 y 8 horas diarias de clase, y reducir el déficit de infraestructura educativa con la construcción de miles de aulas nuevas, concebidas como espacios dignos para los alumnos y sus maestros (PLAN NACIONAL DECENAL DE EDUCACIÓN 2016-2026, 2016, p. 9).

La recuperación de los colombianos de los impactos negativos del conflicto armado y su capacidad de resiliencia, al igual que su participación activa, consciente y crítica en redes globales y en procesos de internacionalización, constituyen también un propósito de esta visión (PLAN NACIONAL DECENAL DE EDUCACIÓN 2016-2026, 2016, p. 15).

⁷⁷ Había mencionado antes que Ortega *et al.* constatan la ausencia de cualquier mención del conflicto en los documentos de las políticas educativas expedidos durante el período 1964-2011. Por mi parte, en mi revisión documental del periodo 2002-2018, pude constatar que el conflicto se comienza a mencionar en las políticas educativas colombianas solo a partir del año 2016, cuando comienza la segunda administración del presidente Juan Manuel Santos.

En este punto, es importante preguntarse si con la firma del Acuerdo de Paz con la guerrilla de las Farc, y la propuesta estatal de comenzar a impartir una *Cátedra de la Paz* en todas las instituciones educativas de Colombia, estaríamos frente a un importante punto de inflexión en la forma de comprender el problema de la paz. En otras palabras, surge la pregunta sobre si tiene lugar aquí un desplazamiento hacia una comprensión de la paz en tanto que paz positiva. Esto es, una paz que comenzaría a entenderse no ya exclusivamente como una ausencia de violencia directa o explícita, sino, además, y principalmente, como una ausencia de violencia estructural. Esta pregunta podría ser parcialmente respondida a partir de las consideraciones presentadas hasta el momento, ya que, como he mostrado, inclusive en los documentos emitidos en 2016 con motivo de la implementación de la *Cátedra de la Paz* en Colombia, existiría un importante énfasis en lo que se ha considerado aquí como el enfoque “demasiado estrecho” de la EpP entendida como Resolución de Conflictos. Sin embargo, esta no es la única visión que podemos encontrar en dichos documentos⁷⁸, y la presencia de esta perspectiva “positivista” y “estrecha” no se da sin cierta tensión y ciertos contrapesos provenientes de discursos y perspectivas más amplias de la paz, que concernirían más a la idea de una paz positiva.

Este enfoque que, a mi juicio, aparece en menor medida en los documentos analizados, se nutriría de los discursos más contemporáneos de la memoria, la diversidad y el cuestionamiento de verdades naturalizadas. Y estaría centrado en la formación de un tipo de subjetividad política a la que he decidido referirme como el *pensador crítico*. Para caracterizar a esta figura, empezaré con la cuestión de la memoria y la importancia que para la formación de este tipo de subjetividad tendría el conocimiento de la historia reciente de Colombia:

Fomentar y fortalecer los centros de memoria histórica como referentes y ambientes de aprendizaje para la construcción de capacidades y competencias ciudadanas para la convivencia y la paz impulsando jornadas de reconciliación nacional, en las que se trabaje de manera conjunta entre la IE y su entorno (PLAN NACIONAL DECENAL DE EDUCACIÓN 2016-2026, 2016, p. 54).

Nuestra historia es muy compleja y cargada de eventos y procesos emocionalmente fuertes. Incluso, en nuestra historia reciente, se han presentado múltiples situaciones de violencia que han afectado directamente a millones de colombianos, e indirectamente a prácticamente todos. Sin embargo, también se han presentado múltiples ejemplos de acciones, movimientos e iniciativas de resistencia pacífica y construcción de paz, a pesar de las dificultades asociadas con los

⁷⁸ Debo aclarar que si he presentado en primer lugar la perspectiva de la paz negativa ha sido fundamentalmente porque es, a mi juicio, la perspectiva dominante en los documentos analizados, y, en segundo lugar, para facilitar la exposición de esta tercera tensión discursiva.

contextos complejos donde han surgido. La Educación para la Paz puede ayudar a los estudiantes a comprender esas complejidades y a relacionarlas con sus presentes, de manera que puedan identificar el rol que pueden cumplir en la construcción de un presente y un futuro que sea más pacífico, incluyente y democrático que lo vivido en nuestra historia (ORIENTACIONES GENERALES PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE LA CÁTEDRA DE LA PAZ, 2016, pp. 22-23).

Con este objetivo en mente los desempeños se organizan en torno al estudio de eventos significativos de la historia de Colombia, que serán el medio para que los estudiantes pongan en práctica las habilidades y destrezas necesarias para analizar cómo se construyen los hechos históricos, y cuál es el papel de los diferentes actores en la actualidad. Esta aproximación permite que los jóvenes comprendan que ellos son actores en la construcción de la historia, capaces de tomar decisiones y emprender acciones que pueden transformar su entorno (PROPUESTA DE DESEMPEÑOS DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ, 2016, p. 176).

Es importante notar aquí que en estos discursos existe la consciencia de que, en la perspectiva de una comprensión amplia de la paz, solo se puede comprender y transformar el presente a partir del conocimiento de las complejidades históricas y de las violencias que las han constituido. Pero, en esta perspectiva, no se trataría ya de configurar la subjetividad política a partir de la narración de una historia aséptica que desconoce la realidad del conflicto interno armado en el que el país había estado sumido durante más de cincuenta años. Por eso, aquí, resulta pertinente la pregunta que Vélez y Herrera (2014) acertadamente han formulado: ¿qué pasado enseñar? Es que, tal como lo ha planteado Aponte (2016), definir las narrativas que circularían en los escenarios del pos-acuerdo, así como el pasado que se quiere enseñar y la perspectiva bajo la cual se quiere enseñar ese pasado, no es una cuestión menor. Se trata, claro está, de una apuesta política, en la que estaría en juego el debate en torno a los contenidos que configurarían esos procesos educativos que impedirían la continuidad de las relaciones violentas, y configurarían, a partir de ahora, la subjetividad política (APONTE, 2016).

En el mismo sentido, Bárcena y Mèlich (2000) han afirmado que, después de Auschwitz —esto es, después del apogeo de la cultura de lo inhumano— la educación debe abrirle paso a la configuración de una razón anamnética, “una razón basada en la capacidad de recordar” (2000, p. 19). Y, en esa medida, la configuración anamnética de la subjetividad consistiría en “darse cuenta de que no hay verdadera realidad, ni posibilidad de ‘justicia’, sin restitución de lo que ha tenido lugar” (2000, p. 20). Para los autores catalanes, es justamente a partir del recuerdo de aquello que no hemos experimentado directamente pero que podemos reconstruir a partir de la razón anamnética, que “se puede romper la historia y mostrar que los derechos de los vencidos siguen

vigentes” (BÁRCENA; MÈLICH, 2000, p. 19). Y por eso, la EpP pensada en esta perspectiva, parece concederle importancia al reconocimiento de esos vencidos. Dicho reconocimiento se presenta a través del discurso de la diversidad y la pluralidad:

La Educación para la Paz debe ayudar a los estudiantes a reconocer sus propias identidades, identificar formas de expresarlas (por ejemplo, a través del arte), reconocer y valorar las identidades de los demás, valorar las diferencias e interactuar constructivamente con las personas o grupos que tienen creencias, prácticas e identidades diferentes a las propias (ORIENTACIONES GENERALES PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE LA CÁTEDRA DE LA PAZ, 2016, p. 20).

Identifico y analizo dilemas de la vida en los que los valores de distintas culturas o grupos sociales entran en conflicto y exploro distintas opciones de solución, considerando sus aspectos positivos y negativos (PROPUESTA DE DESEMPEÑOS DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ, 2016, p. 180).

Vale la pena estudiar y deliberar con los alumnos acerca de lo que significa vivir en una sociedad pluriétnica y multicultural, según lo declarado en la Constitución Política de 1991. Se trata de que estos términos dejen de ser significantes vacíos y logren ser asumidos como formas de vida reales, ciertas, configuradas históricamente y encarnadas por personas y colectivos sociales que constituyen la sociedad nacional que somos. De este modo, sugerimos poner énfasis en el trabajo en aula, en que la participación política cobre mayor sentido en el reconocimiento y valoración de las diferencias y no a pesar de ellas (PROPUESTA DE DESEMPEÑOS DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ, 2016, p. 204).

La educación para la paz debe ponerse al tenor de las condiciones de un país diverso, multiétnico y pluricultural, que requiere ofertas innovadoras en lo que hace a las didácticas y enfoques pedagógicos críticos, que fomenten la autonomía, la reflexión sobre la propia vida y las experiencias de otros en la cotidianidad, mediaciones pedagógicas que humanicen a los protagonistas del conflicto armado, que en últimas somos todos los colombianos (EL ESPECTADOR, 19/07/2016).

Sin embargo, no podemos olvidar que, como lo vimos en el capítulo anterior, la incorporación de esa pluralidad a los discursos educativos, no se da sin ciertas tensiones, que aluden al ya mencionado riesgo de aquella “afirmación celebratoria de las diferencias”. Y es que, tal como lo ha propuesto Sandra Guido (2010), la llegada de los “otros” a la institución educativa está estrechamente relacionada en la actualidad “con condiciones sociales como la globalización económica y cultural y la crisis de principios de homogeneidad política e identidad nacional que hacen visibles la incorporación de espacios marginales de cada cultura” (p. 66). Y, además, debemos tener en cuenta que, como lo sostiene Guido (2010), hablar de educar a ese “otro” se convierte en un reto que rompe con los orígenes mismos de la escuela. Esto, en virtud de que la propia escuela se reconoce, como ya lo hemos visto, como una de las mayores reivindicaciones de la modernidad, al constituirse como la posibilidad de integrar el conjunto de los sujetos a un proyecto nacional (Álvarez, 1995; Pineau, 1996; y Duschatsky, 1999). (p. 67). Por eso, señala

Guido, buscar ahora que se respeten “la lengua, los ritmos y las formas de aprender, el pensamiento propio, los otros cuerpos con sus maneras de percibir, de andar, de estar, implica empezar a derribar la columna vertebral sobre la cual ha caminado la escuela desde su creación” (p. 67)⁷⁹. Esto no quiere decir que la integración de la diversidad en los discursos de la EpP carezca de relevancia, o se encuentre condenada al fracaso. Pero dicho discurso, como ya lo advertí antes, no debe asumirse sin una actitud problematizadora. Sobre todo, si se tiene en cuenta los riesgos que se derivarían de hacer coexistir ese discurso, con el discurso de una afirmación identitaria:

El reconocimiento de sí mismos implica también el reconocimiento de los otros. En gran medida nos definimos diferenciándonos de los demás. Sin embargo, es muy importante que como docentes enfatice en lo que nos une y en lo que nos parecemos, para no crear (sin querer) oportunidades de exclusión, burla o maltrato (PROPUESTA DE DESEMPEÑOS DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ, 2016, p. 13).

Por otro lado, en Irlanda del Norte, uno de los retos más grandes ha tenido que ver con la creación de una narrativa histórica que no agudice las diferencias culturales y políticas que dieron origen al conflicto. Este problema intentó superarse con la creación de una Educación para la comprensión mutua, cuyo propósito fue desafiar identidades y creencias sectarias, que impidieran cualquier posibilidad de integración con ese “otro” al que solo se podía ver como enemigo. Este proceso buscaba generar integración y, sobre todo, reconocimiento (EL ESPECTADOR, 26/08/2015)

Recordemos aquí, siguiendo a Skliar (2006), aquella tentación casi inherente a Occidente que define su forma de relacionarse con el otro: la tentación de reducir todo otro radical a un otro próximo. Guido (2010) asegura que transformar la alteridad radical en próxima sería una “tentación difícil de evitar, en la medida en que ese otro radicalmente diferente, representaría una perturbación a nuestra identidad, una amenaza a la construcción ‘armónica’ de imagen de grupo, comunidad, nación” (p. 68). Y me parece que se trata de una tentación que es particularmente difícil de evitar en los discursos y las prácticas pedagógicas, en virtud de esa construcción “armónica” de

⁷⁹ A continuación, Según Guido y otros (2010) se ofrece un ejemplo de cómo en la política educativa colombiana se evidencia la atribución de la diferencia a los diferentes y no a todos los miembros de una sociedad: El concepto de interculturalidad ha estado ligado históricamente a la educación para grupos étnicos y a proyectos de etnoeducación como es afirmado por Castillo y Caicedo (2008). En el campo de la etnoeducación la idea de la interculturalidad se configura como la capacidad de los sujetos étnicos para interactuar con otras culturas y como cualidad de los sujetos y saberes. Así lo reflejan las políticas: de acuerdo con los lineamientos de política para poblaciones vulnerables (2005) “la prestación del servicio etno-educativo se debe fundamentar en los principios de interculturalidad” (pp. 17-18). En la Cátedra de estudios afrocolombianos, la interculturalidad es catalogada como un principio de la etnoeducación, en correspondencia con el decreto 84 de 1995. De igual forma, en la normatividad básica para etnoeducación se define la interculturalidad como uno de sus principios. Los anteriores elementos dan cuenta del hecho de atribuir la interculturalidad a un factor específico de la educación para grupos étnicos, y no como a una preocupación y puesta en marcha de proyectos pedagógicos para “todos” (p. 68).

comunidad política que ofrecen los discursos identitarios que promueven la configuración del ciudadano obediente al que me referí ya en el capítulo anterior. Recuérdese que, tal como lo afirmaba Téllez (s.f.), la reconfiguración contemporánea del otro emerge como condición de una época caracterizada por la coexistencia paradójica de prácticas globales de homogeneización, e implosión/represión de particularismos. Y dicha reconfiguración, como lo mostré antes, acarrea el riesgo de la violencia de lo global de Baudrillard y Han, en la que se cae en el peligro de desconocer lo radicalmente plural para tratar de convertirlo en el aséptico discurso tolerante de la diversidad cultural.

Ahora bien, junto a ese conocimiento de las complejidades de la historia reciente, y las violencias que, en alguna medida, la constituyen y la atraviesan, y el reconocimiento de la pluralidad y del otro como copartícipe de esos procesos históricos, aparece también, como característica fundamental y casi definitoria del pensador crítico, la capacidad de cuestionar las creencias y valores establecidos y naturalizados por el contexto social y cultural al que pertenece:

En particular, la escuela puede ayudar a desarrollar pensamiento crítico en los estudiantes, de tal manera que tengan la capacidad de cuestionar lo que reciben a través de los medios de comunicación y en su interacción con las nuevas tecnologías virtuales. Esto debe llevar a que puedan identificar (y distanciarse de) cómo, a veces, los medios pueden estar implícitamente promoviendo prejuicios, estereotipos y discriminación frente a grupos o personas (ORIENTACIONES GENERALES PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE LA CÁTEDRA DE LA PAZ, 2016, p. 22).

El pensamiento crítico permite, por ejemplo, cuestionar creencias y valores social, y tomar distancia frente a ellos. Esto es particularmente útil para el cuestionamiento de prejuicios y estereotipos que puedan ser muy comunes en la sociedad, tanto en el pasado como en el presente, lo cual es central en temas como diversidad e identidad, o memoria histórica y reconciliación (ORIENTACIONES GENERALES PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE LA CÁTEDRA DE LA PAZ, 2016, p. 53).

Al finalizar este curso se busca afianzar los aprendizajes y prevenir que los objetivos alcanzados decaigan por influencia de factores externos al grupo de clase. En este sentido, se busca fomentar el pensamiento crítico y afianzar ideas que promuevan la aceptación y valoración del otro. Este tipo de habilidades son tanto individuales como colectivas, pues responden a creencias que circulan en el entorno inmediato y en los medios de comunicación a los que los estudiantes tienen acceso en su cotidianidad. Estos factores culturales no pueden ser en su totalidad cambiados desde la intervención del docente en el aula, pero sí es posible trabajar sobre la capacidad de cada niño y niña para evaluar dichas creencias y conductas, y el desarrollo de posturas como grupo frente a ideales democráticos y pacíficos (PROPUESTA DE DESEMPEÑOS DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ, 2016, pp. 57-58).

En consecuencia, cualquier propuesta de educación para la paz tendrá que asumir el reto de una intervención cultural en donde se desaprenden unas prácticas y se aprenden otras para construir otro tipo de sociedad, lo que significa asumir una multiplicidad de escenarios cuyos lenguajes es preciso comprender para plantear nuevas maneras de ser (EL ESPECTADOR, 19/07/2016).

Pero ¿en qué medida la coexistencia de este *pensador crítico* con el *mediador de conflictos* supondría una tensión y no simplemente una saludable complementación? Pues bien, me parece que las dos figuras representarían tendencias diferentes —y quizá contrapuestas— frente a la idea de conflicto. En primer lugar, como lo mostré ya, al mediador de conflictos se le enseña que la paz es el resultado de la suma de acciones individuales y voluntarias encaminadas a buscar una convivencia pacífica que permitiría la preservación del orden social. Por su parte, el pensador crítico entiende la paz como el producto de una transformación cultural a gran escala que alcanza a las estructuras mismas del pensamiento y a la forma cómo se percibe la realidad social en un determinado momento histórico. Y, en segundo lugar, el mediador de conflictos fue capacitado para construir la paz a través de la resolución de los conflictos interpersonales del día a día, sin llegar a preguntarse por las causas estructurales de las que dichos conflictos se derivarían. Por su parte, el pensador crítico entiende que la construcción de la paz pasaría por el cuestionamiento de los valores y creencias que han configurado su propia subjetividad política, y que solo, a partir de ese cuestionamiento, podría emprender una tarea de transformación social que conduzca a una situación de paz.

Pero, además, como se desprende de lo dicho, puede evidenciarse que, en cada una de estas figuras de la subjetividad política, se presenta una idea de paz diferente. En el primer caso — el del *mediador de conflictos*—, la paz se presenta predominantemente como mantenimiento — tal vez encubrimiento— del orden social, y es por eso que los conflictos, aunque necesarios, deben ser resueltos. En el caso del *pensador crítico*, la paz no puede ser alcanzada sin una transformación de ese orden que el mediador de conflictos lucha por preservar. El primero, desconoce el conflicto interno armado colombiano, mientras se ocupa de solucionar sus conflictos interpersonales. El segundo, vería en el reconocimiento de ese macro-conflicto y en su problematización, la oportunidad de comprender la raíz misma de esos micro-conflictos. Y sabe que es precisamente el conflicto, la herramienta que hará posible que tengan lugar acciones transformadoras y configuradoras de un orden en el que se establezca, tal vez, esa paz que Galtung reconoce como justicia social. Sin embargo, aunque en los documentos analizados parece reconocerse la importancia de esas acciones transformadoras, al mismo tiempo se conjura el peligro del conflicto como herramienta para llevar a cabo esas acciones. Por eso, si bien es cierto que los textos analizados consideran ideal la generación de cambios y la transformación de contextos, se

recomienda que estas tengan lugar siempre por medios “pacíficos” y “democráticos”, y en aras de fortalecer el Estado social de derecho:

La Educación para la Paz está directamente asociada a la formación ciudadana, es decir, a la formación de ciudadanos que se relacionen pacíficamente entre sí, que participen activamente y por medios pacíficos y democráticos en iniciativas que buscan mejorar las condiciones de vida en sus contextos cercanos y en la sociedad en general, que contribuyan a fortalecer la Democracia y el Estado Social de Derecho (...) (ORIENTACIONES GENERALES PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE LA CÁTEDRA DE LA PAZ, 2016, pp. 7-8).

La Educación para la Paz puede contribuir a este propósito, apoyando la formación de ciudadanos activos, que puedan comprenderse como sujetos políticos, cuyas acciones u omisiones pueden generar cambios positivos en la sociedad; que se involucren activamente en la transformación de sus contextos por medios pacíficos y democráticos; y que puedan proponer, diseñar y llevar a cabo proyectos para generar dichos impactos y transformaciones (ORIENTACIONES GENERALES PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE LA CÁTEDRA DE LA PAZ, 2016, pp. 18-19).

Es decir, las iniciativas de participación son oportunidades para ejercer una ciudadanía activa en la cual los estudiantes puedan: analizar críticamente sus contextos; identificar aquellas situaciones de inequidad, discriminación, exclusión, maltrato, vulneración de derechos o cualquier otra problemática que consideren que debe cambiarse; reforzar su comprensión sobre dicha problemática; identificar formas creativas, pacíficas y democráticas en las que pueden contribuir a generar cambios; y organizarse con otros para llevar a cabo acciones colectivas usando los mecanismos pacíficos y democráticos identificados (ORIENTACIONES GENERALES PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE LA CÁTEDRA DE LA PAZ, 2016, p. 19).

GRADO 10°

Los desempeños planteados en esta propuesta para los grados décimo y undécimo buscan desarrollar en los estudiantes la habilidad para identificar los principales problemas de su entorno (Paso I: Identificar), desarrollar las destrezas necesarias para que reconozcan los problemas dentro de un marco histórico particular, estrechamente relacionado con múltiples aspectos de carácter social, político y económico (Paso R: Reconocer), fomentar su capacidad de análisis sobre resultados de su indagación así como establecer relaciones con sus posiciones y acciones (Paso C: Conectar) y finalmente, promover la acción de los estudiantes por medio de estrategias de prevención de problemáticas y transformación de su entorno (Paso A: Actuar) (PROPUESTA DE DESEMPEÑOS DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ, 2016, p. 176).

Me parece que, en este punto, debo apresurarme a decir que no intento hacer una apología a las acciones violentas y anti-democráticas como recurso para la transformación social. Pero me permito ejercer una actitud escéptica frente a lo que en los discursos estatales se presenta como “medios pacíficos y democráticos”. Y es que, como he señalado en este apartado, lo que se entienda por “pacífico” podría remitirnos a la paz del mediador de conflictos. Es decir, a un afán por neutralizar el conflicto y mantener el orden social. Y otro tanto podría decirse de la idea de lo “democrático”. Aunque no me detendré aquí en dicho análisis. Lo cierto es que, en un país como

Colombia, en el que se ha hablado recientemente de “regular la protesta social”⁸⁰, este tipo de afirmaciones no pueden ser asumidas sin algún recelo. Y bien podríamos preguntarnos, siguiendo a Gur-Ze’ev, si, en cierta medida, la educación en general, y la EpP en particular, no estarían de alguna manera, encubriendo ciertas violencias configuradoras de un determinado orden político y económico. En fin, habría realmente que preguntarse ¿qué papel ha jugado la educación en la guerra colombiana?

La educación es un factor determinante tanto en la guerra y como en la paz. Es motor de la guerra cuando se excluye a amplios sectores de la población por condiciones raciales o de género; cuando se somete la calidad de la educación a las condiciones del mercado; cuando se diseñan currículos que refuerzan los estigmas o se narra la guerra desde la perspectiva heroica del victimario.

Podría pensarse que basta con desmontar las anteriores variables para transformar las condiciones en las que la educación, que fue un impulso para la guerra, se convierta en un elemento que permita alcanzar la paz. Sin embargo, es prudente atender a las distintas experiencias de países que han hecho este tránsito y hoy, desde el posconflicto, se convierten en un referente para Colombia (EL ESPECTADOR, 26/08/2015).

Pero ¿continuamos corriendo el peligro de que sea la educación ese impulso para la guerra? Según Gur-Ze’ev (s.f.), el concepto totalizador de la paz como encubrimiento del orden establecido, permitiría una efectiva deshumanización de los humanos e impediría su formación en colectivos. Por eso Levinas ha intentado pensar una socialidad diferente de aquella que él denomina “socialidad total y adicional” ya que, sobre la base del presupuesto de la totalidad, se llegaría a lo que Esposito considera como la comprensión de la comunidad como “un cosmos cerrado en el que todo miembro pueda identificarse en el otro a través de la identificación de todos en la comunidad común” (ESPOSITO, 2006, p. 316). Y entre esta forma de pensar la comunidad y la violencia del sentido absoluto y de la absorción del otro —de su negación, por tanto, como otro— con la consecuente negación de la comunidad, no habría sino una delgada línea. En esa perspectiva, y

⁸⁰ En declaraciones hechas antes de iniciar el mandato del actual presidente Iván Duque, el exministro de Defensa, Guillermo Botero había manifestado la necesidad de regular la protesta social ya que, según él, estaría siendo financiada por grupos armados ilegales. Esta propuesta fue en su momento respaldada por la vicepresidenta Martha Lucía Ramírez, quien hizo un llamado de urgencia a la regulación de la propuesta, acusando a Venezuela de estar infiltrándose. Posteriormente, tal como informa la Revista Semana, “varios miembros del Centro Democrático y de los partidos afines a la coalición de gobierno habían hablado en el pasado de la necesidad de regular la protesta social para que esta se diera en el marco de una reglamentación que garantice el orden público y el normal transcurrir de la dinámica de las ciudades” (REVISTA SEMANA, 12/12/2019). Y posteriormente, a finales del año pasado, el senador conservador Juan Diego Gómez, presentó un proyecto de ley que contemplaba, entre otras medidas “prohibir que las marchas pasen a menos de 500 metros de un hospital, centro de salud, aeropuertos, o bienes considerados como patrimonio cultural. Eso de por sí crea un problema mayúsculo porque cualquier marcha de un tamaño considerable, como las que han tenido lugar en los últimos días, necesariamente pasa por lugares que entran entre las categorías que quedarían prohibidas” (REVISTA SEMANA, 12/12/2019).

bajo la promesa de dicha paz, el Estado garantizaría a sus buenos ciudadanos la tranquilidad que brinda la consciencia de estar haciendo parte de ese orden que él mismo preconiza:

Paz a partir del Estado que sería la asimilación de los hombres que participan de las mismas verdades ideales (...) Paz del reposo entre seres que tienen buenos asideros o que reposan sobre la solidez subyacente de su substancia, autosuficientes en su identidad, capaces de satisfacerse y de buscar satisfacción (LEVINAS, 2006, p. 143).

Para concluir, es importante mencionar que, tal como lo afirma Villamil (2013), durante mucho tiempo, en Colombia, se volvió muy común pensar en la paz como la finalización del conflicto armado. Y esta idea, según el autor, parece haber sido usada, perversamente, por un amplio sector de la clase política, “para distraer la atención de lo que realmente mata más personas en este país” (VILLAMIL, 2013, p. 26). Villamil se refiere a esas violencias que serían inherentes a las estructuras sociales y culturales, y que no amenazarían la vida o la integridad física directamente, pero sí de manera indirecta y a largo plazo, “ya que se reflejan a través de fenómenos como la pobreza, el hambre, la marginación, la exclusión que representan la violencia estructural” (2013, p. 27). Pero, además, el autor se refiere a una violencia que denomina “cultural”, y que haría las veces de marco legitimador que implicaría la interiorización de actitudes, creencias y comportamientos que regirían acciones que acaban, muchas veces, por convertirse en “desafortunadas reglas implícitas que estimulan a la violencia directa” y conducirían a “justificar y normalizar la violencia estructural” (VILLAMIL, 2013, p. 27). En esa medida, la violencia cultural a la que se refiere Villamil no sería otra cosa que aquello que he denominado en este trabajo como racionalidad de la violencia, y paradójicamente se constituiría, en muchos casos, en el marco legitimador del orden social en los tiempos de “paz”.

Al respecto, Ramírez y Costa (2012), nos recuerdan que la historia oficial ha privilegiado algunos momentos específicos del ejercicio de la violencia política, agrupándolos bajo el rótulo de la “guerra”. Y, según los autores, seríamos, en esta perspectiva, tentados a asumir la idea de “paz” como un estado de permanencia en la vida social, interrumpido por la excepción de la violencia. Sin embargo, esas violencias que han alcanzado reconocimiento en los relatos oficiales de la historia y en los discursos mediáticos, no lograrían dar cuenta de los lugares de guerra invisibles. Esos territorios simbólicos y físicos en los que la violencia es permitida tanto en momentos definidos como “tiempos de paz”, como en momentos identificados bajo la idea de “guerra”. Y es que, a decir de Cynthia Cockburn (2004), son múltiples las violencias que atravesarían no solo los espacios de la “guerra”, sino también, los espacios de la “paz”. En otras palabras, las llamadas “violencias de la guerra” no se agotarían con la expulsión o el exterminio de los enemigos, ni

mucho menos con la firma de un acuerdo de paz. Tales violencias antecederían y sucederían la experiencia de los hombres armados en combate, ya que “la guerra no es un acto social aislado, sino antes algo que impregna, como realidad cultural, nuestra cotidianidad, haciendo que para muchos la guerra se confunda con la paz” (MOURA, 2007, p. 6). De manera que podríamos decir que, aunque algún día se llegara a una superación de las violencias del conflicto armado, la educación colombiana aún tendría la difícil tarea de identificar y problematizar esas violencias invisibles y normalizadas de la paz.

5 CONSIDERACIONES FINALES

Formar ciudadanos, educar para la paz, formar en competencias ciudadanas. Tareas asumidas por la educación colombiana, cuya legitimidad, en un contexto social de violencia que ha atravesado por una guerra de más de cincuenta años, nadie cuestionaría. Se han hecho casi imprescindibles. Inclusive, parece existir una cierta unanimidad sobre lo que se necesita, como diagnóstico, y sobre lo que se busca, como aspiración. Se erigen como verdades incontrovertibles del quehacer educativo colombiano, y quizá, en muy pocos casos, alcanzan a despertar alguna suspicacia en torno a los peligros que se encierran en las retóricas que las configuran y las informan. Quizá, también, en pocos casos, se decide emprender el trabajo filosófico de visibilizar y problematizar la carga hegemónica que en ellas reposa. ¿Cómo dudar de la noble tarea de hacer de los niños ciudadanos de bien, ciudadanos activos y competentes? ¿Cómo desconfiar de la formación cívica como acción transformadora de realidades incivilizadas? O, ¿cómo no estar de acuerdo en que la educación es la herramienta más poderosa para construir la tan anhelada paz? El terreno parece haber sido construido discursivamente para no dejar hendiduras posibles. No obstante, para la mirada foucaultiana, no hay verdad que se encuentre por fuera del poder. Y en esa medida, a partir de un enfoque como la ontología crítica del presente, la FC por Competencias o la EpP, no diferirían de ningún otro régimen de verdad que produce sujetos, conocimientos y valores dentro de una historia que no tiene “significado”. Y sobre ese terreno me he posicionado para sospechar, disentir, y ser radicalmente celoso con un discurso oficial tan diestramente recibido en la escuela, y tan hermosamente reproducido en el ámbito académico.

Ciertamente, me parece que me he parado sobre un terreno algo inestable y poco transitado para examinar estos temas. Y es que, según percibo, la inmensa mayoría de la literatura y los trabajos de investigación que se enfrentan a dicha tarea, cuando se asume como tarea filosófica, optan por perspectivas mucho más consoladoras y reivindicadoras del discurso emancipador. El simple ejercicio genealógico y deconstructivo, se ve con desconfianza, si no se acompaña de una confiable y razonable actitud “propositiva” y “transformadora”⁸¹. Y de esa manera, las

⁸¹ Así, por ejemplo, Alfonso Fernández Herrería (2003), afirma, en su artículo *La educación para la paz en el contexto de complementación de paradigmas y la postmodernidad*, que “las posiciones genealógicas y deconstructivas son interesantes, en el ámbito de la EpP, por ser *desveladoras* de violencia, por ejemplo, en el curriculum, en cualquier situación práctica, en consecuencia, sería como el primer paso de un discurso emancipador si luego proponemos acciones de mejora. De esta forma recuperaríamos esos discursos con fácil inclinación a quedarse en el estadio meramente ‘negativo o crítico’”. Y agrega, a manera de ejemplo, “se podría partir de descripciones narrativas de

prescripciones más alentadoras y esperanzadoras sobre lo que debe hacerse o dejarse de hacer en materia educativa están a la orden del día. Pero mi intención al realizar este trabajo de investigación era mucho más modesta y menos consoladora. Y la describo sin ambages en una sola palabra, de fuertes resonancias posestructuralistas: eventualizar. Esto es, llevar a cabo una ruptura de evidencia, en primera instancia, haciendo surgir una “singularidad” —el dispositivo de la promesa ciudadana/promesa de la paz—, allí donde generalmente nos hemos sentido tentados a identificar una constante histórica, o una invariable antropológica, o quizá “una evidencia que se impone de igual manera para todos” (FOUCAULT, 1982, p. 61) —la formación en competencias ciudadanas es la mejor herramienta para educar para la paz—. En fin, “mostrar que no era tan necesario como parecía” (p. 61). Pero, además, visibilizar los enunciados y estrategias discursivas que, en un determinado momento, configuraron lo que llegó a funcionar como “evidencia, universalidad, necesidad” (p. 61), en lo que respecta a la subjetividad política configurada por los discursos de la FC y la EpP en Colombia.

Debo señalar que soy consciente, en la tarea que me propuse realizar, de lo que bien podría considerarse una dificultad insuperable a la cual parecía verme inevitablemente enfrentado. Y es que llevar a cabo una problematización de la persistencia del sujeto moderno y los compromisos iluministas en los discursos de la FC y la EpP, implicaría, en alguna medida, un cuestionamiento de la razón misma de ser de la educación escolarizada, en tanto que esta se presenta, como lo ha dicho Silva, como la institución moderna por excelencia. Sin embargo, aunque tal cuestionamiento no deja de ser necesario para hacer avanzar el pensamiento sobre lo educativo, no aspiraba aquí a tanto. Ni mucho menos pretendía afirmar que habría que destruir los fundamentos iluministas del pensamiento educativo, para reconstruir al sujeto de la educación —o inclusive, para pensar una educación sin sujeto— sobre la base de una lógica contemporánea que ahora encontraría un suelo fértil en la llamada filosofía “posmoderna” o contemporánea, y que nos garantizaría, a quienes trasegamos los caminos de la educación, encontrar el rumbo cierto.

situaciones problemáticas contadas por los mismos participantes, para alcanzar, en una segunda fase, el desvelamiento de su sintaxis violenta, y acabar finalmente con propuestas de acciones transformadoras” (FERNÁNDEZ HERERÍA, 2003, pp. 120-121). Este parece ser también el sentir de Apple en las conclusiones a las que llega en uno de sus libros, en el que analiza las relaciones entre cultura y poder en la educación: “No hay por qué arrojar del tren las teorías postmodernas y postestructurales como alimento escéptico (...) Si se toman en serio (...) nos ofrecen herramientas políticas y analíticas prometedoras. Si (...) se quedan sólo en un plano cínicamente deconstructivo, mi consejo es que las echemos del tren en la próxima estación” (APPLE, 1996, 152).

Lo que buscaba era, como ya lo dije, mucho menos audaz y ambicioso —y tal vez, menos “peligroso”—. Se trataba de *eventualizar* las incuestionables verdades de la FC y la EpP en Colombia. Y ello me condujo a mostrar, en primer lugar, que existiría una cierta racionalidad de la violencia que echaría sus raíces en el corazón mismo de la subjetividad moderna, y que hallaría nuevas formas de manifestarse en una contemporaneidad atravesada por una lógica eminentemente neoliberal. En segundo lugar, me permitió identificar de qué forma, y a través de qué estrategias discursivas, dicha racionalidad de la violencia —que tal vez ha sustentado ciertos imaginarios que, posiblemente, pudieron favorecer la continuidad del conflicto interno en Colombia— se haría presente en los discursos de las políticas educativas sobre la FC y la EpP que configuran la subjetividad política de los niños y jóvenes colombianos en un contexto de “post-acuerdo” como el actual.

La forma en que procedí al análisis filosófico de dicho material fue, inicialmente, a través de una caracterización de la subjetividad política implícita en los documentos presentados, a partir de los imaginarios identificados en torno a tres ejes discursivos: el de la alteridad, el de la comunidad política y el de la paz. Identifiqué cada uno de esos ejes discursivos como el problema a abordar en cada uno de los tres grandes ejes temáticos que componen este trabajo: el del Sujeto de la Educación, el de la FC, y el de la EpP. Al abordar cada uno de dichos problemas, visibilicé una tensión discursiva fundamental, correspondiente a la superposición de los registros temporales de la modernidad y la contemporaneidad. Y me pareció que dicha tensión tomaba una forma diferente en el abordaje de cada problema. De manera que, de esa tensión principal, se derivaron tres tensiones discursivas, que, en mi opinión, resultarían determinantes a la hora de pensar la configuración de la subjetividad política en un contexto social atravesado por los embates de un conflicto armado de vieja data como lo es el colombiano. Una primera tensión es la correspondiente a la forma cómo ese sujeto político sería llevado a pensar la figura del “otro”, teniendo en cuenta que, en la lógica iluminista, la mismidad del sujeto reviste un carácter absoluto que no acoge a la alteridad. La siguiente tensión es la relativa a la forma cómo ese sujeto político concibe el proyecto de construcción de una comunidad política junto a ese otro que es, a la vez, tan próximo y tan distante, y que, en esa medida, debe o no, ser incluido como parte de esa comunidad que se anhela construir, pero cuya exclusión tornaría inacabada la tarea misma de construir comunidad. Y, finalmente, la tensión correspondiente a la forma cómo ese sujeto político configura sus imaginarios de la paz. Y es que, como se mostró en este trabajo, al concebir un orden pacífico bajo

los términos que imponen las otras dos tensiones, el imaginario de paz se devela como inseparable de su “opuesto” del cual desea alejarse: la violencia.

A partir de allí, fui conducido a plantearme dos grandes tareas que guiarían el desarrollo de la investigación: en primer lugar, en un nivel teórico, debía explicar cómo operaría esa pervivencia de lo moderno en el marco de una discursividad contemporánea que acoge y exalta la diversidad y las diferencias, y de qué manera se presentaría lo que se ha caracterizado aquí como una racionalidad de la violencia bajo las condiciones actuales de una contemporaneidad neoliberal. En segundo lugar, y ya en lo que tiene que ver con el desarrollo analítico de esta propuesta, debía mostrar cómo esa racionalidad de la violencia que aparecería ahora bajo las condiciones de una racionalidad neoliberal, estaría presente en los discursos de las políticas educativas relacionadas con la FC y la EpP, y cómo operarían allí el problema de la alteridad y de la comunidad, y su confluencia en un cierto imaginario de paz. Así, a partir del desarrollo analítico, podría ahora caracterizarse la formación del ciudadano para la paz en Colombia, en el marco de la perspectiva foucaultiana, como una estrategia neoliberal de gobierno que, en primera instancia, correría el riesgo de ir en contravía de “aquello” que promete, pero que al mismo tiempo operaría bajo la forma del aplazamiento permanente de esa promesa.

Ahora bien, me parecía importante problematizar los compromisos iluministas de tales imaginarios, en la medida en que, según pude percibir en mis análisis, se continuaría pensando el núcleo de la acción educativa a partir de la lógica universalizante del sujeto moderno, pero, valiéndose al mismo tiempo, de unos discursos “celebratorios de las diferencias” vinculados a perspectivas teóricas contemporáneas. En una etapa incipiente de mi recorrido investigativo, consideré que este fenómeno ocurría sin que tuviera lugar una problematización de las evidentes tensiones de dicha superposición, y por supuesto, sin un cuestionamiento de ese núcleo iluminista que se insiste en mantener, y que, paradójicamente, resultaría fuertemente cuestionado por esas perspectivas contemporáneas que actualmente parecen arrojárselo. Sin embargo, después de considerar el problema más cuidadosamente, me pareció que esa superposición de registros temporales, ese deslizamiento de lo moderno en lo contemporáneo resultaba aún más complejo y problemático si se tenía en cuenta —y, a mi entender, no podía ser de otro modo— que el fenómeno educativo que pretendía analizar estaba inserto en una contemporaneidad permeada por una lógica eminentemente neoliberal en la que parecen primar los intereses del mercado. Así, por un lado, en un nivel teórico, asociado a ciertas corrientes de la filosofía contemporánea —como el

posestructuralismo o la filosofía política italiana—, la persistencia de la racionalidad moderna parece entrar en profunda contradicción con los contemporáneos discursos celebratorios de las diferencias. Pero en un nivel político y social, dichos discursos estarían también siendo usados en el ámbito educativo para configurar subjetividades que encajen perfectamente en el orden neoliberal contemporáneo. De manera que, aquello que inicialmente veía tan solo como una superposición conflictiva de registros temporales, tomó además el matiz de una problemática persistencia. Esto es, la persistencia de una racionalidad asociada a lo que, como se vio, Bauman ha designado como el “rostro oculto” de la modernidad, y Castro-Gómez ha denominado como las “patologías de la occidentalización”. La persistencia de una racionalidad que, en palabras de Mèlich habría dado sustento a una cierta “cultura de lo inhumano”, y que, paradójicamente, parecería operar en ciertos imaginarios del Estado colombiano, relacionados a la manera de pensar la subjetividad política frente al fenómeno de la violencia. La persistencia de una racionalidad de la violencia que atraviesa y configura esa subjetividad política presentada por los discursos de las políticas estatales asociadas a la FC y la EpP en Colombia.

Me gustaría, en estas páginas finales, decir algunas palabras acerca del carácter de la doble apuesta que emprendí con la realización de esta investigación. Una doble apuesta, quizá asumida por todo investigador, por lo menos, en el campo de las Ciencias Sociales, y de la Educación en particular. Una apuesta teórica, claro está, mas también, y decididamente, una apuesta política. Aunque, tal vez, debería decir que se trata de una misma apuesta que presenta, al mismo tiempo, y sin que sea posible trazar líneas divisorias, un carácter teórico y un carácter político. O quizá, también, sea posible hablar de una apuesta teórica de la que se espera que tenga unas consecuencias políticas, un impacto en lo “real”. O, ¿por qué no?, una apuesta teórica que podría traducirse en acción política. En todo caso, me pregunto en estas líneas finales si tendría sentido hoy en día emprender una labor de indagación y problematización teórica de la acción educativa, que se pretenda exclusivamente académica, que no incomode y desestabilice nuestras formas tradicionales de pensarnos y de pensar nuestras prácticas educativas, de interactuar con nuestros contextos educativos, o de ser docentes o investigadores de la educación. Empiezo entonces con mi apuesta teórica, o si se quiere, con el aspecto teórico de mi apuesta investigativa.

Y es que uno de mis principales objetivos con este trabajo, no era otro que poner el énfasis en el papel fundamental de la reflexión filosófica en el campo de la educación. Siguiendo la estela

del pensamiento nietzscheano —del cual Foucault afirma, sin ambages, ser heredero⁸²— me parece que la tarea de filosofar con el martillo⁸³ sigue plenamente vigente, frente a ejercicios de orden académico y político que corren el peligro de simplemente efectuar una labor reproductora de narrativas e imaginarios hegemónicos. Esto es, la tarea transgresora y transvaloradora que un pensar filosófico sanamente escéptico y genealógico permite llevar a cabo, resulta crucial para huir de las “buenas intenciones” y las prescripciones consoladoras tan comunes a las retóricas que generalmente informan las políticas estatales que pretenden legislar en materia social, especialmente en el campo de la educación. Es así como, a través del trabajo filosófico me ha sido posible identificar y problematizar una serie de aspectos que configuran lo que, a mi entender, sería el carácter fundamentalmente paradójico de la educación escolarizada actual: el hecho de que actualmente seguimos esperando de una institución eminentemente moderna que responda a las necesidades de nuestra sociedad contemporánea. Pero además se trata de una institución que, en su origen, es ya paradójica: es una institución normalizadora que tiene un afán emancipador. Y aún más, persistimos en considerar la función de dicha institución, desde la perspectiva de ese agónico metarrelato moderno de la emancipación. Una emancipación que, en los tiempos que corren, parece ligarse estrictamente a consideraciones económicas y productivas, y que, de nuevo, de forma paradójica, parece conducir más bien a una progresiva alienación de los sujetos, en virtud de su alineación con las lógicas impuestas por el mercado globalizado.

De manera pues, que, en lo que respecta a mi apuesta teórica o al aspecto teórico de mi apuesta investigativa, es claro que el debate o la tensión modernidad-contemporaneidad está en el

⁸² En una de sus últimas entrevistas, recogida en los *Dichos y Escritos* bajo el nombre de “El retorno de la moral”, Foucault se caracteriza a sí mismo como “simplemente nietzscheano” (Foucault, 1999, p. 388). Dicha caracterización llama la atención en la medida en que el filósofo francés nunca llegó a referirse a sí mismo de una manera tan contundente con respecto a ningún otro autor. Sin embargo, es claro que se trata de una filiación que debe examinarse con cierto cuidado, dado que obviamente Foucault no buscaba dar a entender que hubiera pretendido reproducir el pensamiento nietzscheano, sino que, como él mismo lo aclara, intentaba “ver, en la medida de lo posible y sobre un cierto número de puntos, con la ayuda de los textos de Nietzsche —pero también con tesis anti-nietzscheanas (¡que son a pesar de todo nietzscheanas!)—, lo que se puede hacer en tal o cual campo” (ibíd.).

⁸³ En los últimos años de su vida Nietzsche abandona el proyecto de elaboración de *La voluntad de poder* y armado con su martillo, anuncia lo que él denomina como una “*gran declaración de guerra*” contra todos los “*ídolos eternos*”. Sin embargo, ya Nietzsche había iniciado esta guerra silenciosamente hacía bastante tiempo, pero es solo en el prólogo al *Crepúsculo de los ídolos* cuando se decide a declararla públicamente. Allí, a propósito de su instrumento, el martillo, nos dice que éste actúa como un diapasón que ausculta a los ídolos eternos, quienes le responden con “aquel famoso sonido a hueco que habla de entrarrías llenas de aire” (Nietzsche, 1975, p. 28); y cuando esto sucede, aquel diapasón tendría la dureza y la fuerza destructora de un martillo. De manera pues que para Nietzsche se filosofa con el martillo cuando se lleva a cabo una crítica de la metafísica y de la moral, y el objetivo de dicha crítica no es otro que la transvaloración de todos los valores, entendida ésta como una inversión de los valores supremos de la cultura. O, dicho de otra manera, de las grandes narrativas que sostienen a la historia de Occidente. Narrativas y valores que, por su parte, dieron también nacimiento a la escuela moderna.

corazón mismo de la reflexión sobre la educación escolarizada que plantea este trabajo. Esa naturaleza paradójica de la institución escolar que parece derivarse de dicha tensión se expresa, en la configuración discursiva de la subjetividad política en Colombia, en una triple paradoja que he planteado en este trabajo: en primer lugar, ¿es posible que una institución que busca llevar a cabo una función de socialización eminentemente normalizadora y homogeneizante pueda configurar una subjetividad política que abrace la alteridad? En otras palabras, ¿es posible una experiencia de la alteridad radical en la escuela? En segundo lugar, ¿es posible que una institución que se configura a sí misma como comunidad bajo el paradigma inmunitario pueda configurar una subjetividad política que constituya con otras subjetividades políticas una comunidad del disenso? O, en otras palabras, ¿es posible una experiencia impolítica de la comunidad en la escuela? Y, finalmente, ¿es posible que una institución que busca formar ciudadanos que contribuyan a conservar y reproducir el orden social dominante pueda configurar una subjetividad política capaz de cuestionar y transformar ese mismo orden social? O, dicho de otra manera, ¿es posible una experiencia de la paz como justicia social en la escuela?

Me parece que conocer y entender esas paradojas abre todo un campo de posibilidades para pensar la acción educativa, y más concretamente la FC y la EpP, de otro modo, para decirlo con palabras de Foucault. Y, en esa medida, este trabajo no pretendía responder esas interrogantes afirmativa o negativamente, sino mostrar que estas preguntas pueden ser planteadas, y abrir, de esta manera, una reflexión para el campo de la educación en Colombia, que me parece muy pertinente y necesaria en la actualidad. Dicho de otro modo, este trabajo no está animado por un afán prescriptivo y consolador, sino fundamentalmente crítico. De ahí que el título de esta Tesis anuncie de entrada que la mirada con la que he pretendido acercarme al problema aquí abordado, no era la mirada meramente “constatadora”: esa mirada desidiosa de unos ojos que, a fuerza de ver una y otra vez las mismas cosas siempre de la misma manera, dejan de percibir la condición siempre cambiante de las cosas habitualmente vistas. La mirada que, desde un principio, pretendía lanzar sobre la subjetividad política configurada por la FC y la EpP en Colombia, era una mirada fundamentalmente crítica —foucaultianamente crítica—, en tanto *ethos* filosófico que permite diagnosticar el presente para transformarlo.

De manera que lo que he intentado decir aquí no es que la subjetividad política de la que he hablado se encuentra inevitablemente atravesada por una racionalidad de la violencia. No se trata de decir que los colombianos estamos inevitablemente tomados por la violencia, sino de mostrar

que, en materia de FC y EpP, el peligro de incurrir en las violencias contra la alteridad y la comunidad está siempre latente si no lanzamos una mirada atenta y crítica sobre nuestros discursos educativos. Y esto me conduce a lo que considero mi apuesta política, o, si se quiere, el aspecto político de mi apuesta investigativa: rechazar tajantemente los discursos y las narrativas que, explícita o implícitamente, legitiman y naturalizan la violencia —directa o indirecta— como recurso para preservar el orden social e instaurar la paz en Colombia, y que, de una manera u otra, han llegado a configurar la subjetividad política de muchos colombianos. Lo que podría traducirse en esa apuesta —que Foucault le atribuye a Deleuze en su prólogo al *Anti-Edipo*⁸⁴— por un estilo de vida no fascista; esto es, la apuesta por combatir esos fascismos nuestros de todos los días: ese fascismo “que invade nuestros espíritus y nuestras conductas cotidianas, (...) que nos hace amar el poder, y desear a quienes nos dominan y explotan” (FOUCAULT, 1994b). Por esa razón, me gustaría finalizar con las preguntas que el propio Foucault plantea: “¿Cómo desembarazar del fascismo nuestro discurso y nuestros actos, nuestro corazón y nuestros placeres? ¿Cómo hacer salir de su refugio al fascismo que se incrustó en nuestro comportamiento?” (FOUCAULT, 1994b). Y yo agregaría: ¿cómo desembarazar del fascismo nuestros discursos sobre la FC y la EpP en Colombia? Y ¿cómo desterrar al fascismo que permea nuestros imaginarios y prácticas educativas sin que lleguemos muchas veces a percatarnos de ello? Me parece que responder estas preguntas es una tarea política en el campo de la educación que aún está por hacerse.

⁸⁴ Este texto ha sido escrito por Michel Foucault como prólogo a la edición estadounidense de *El AntiEdipo*. Capitalismo y esquizofrenia, de Gilles Deleuze y Félix Guattari, fue publicado en Magazine Littéraire, París, en setiembre de 1988. (Traducción del francés de Esther Díaz).

REFERENCIAS

ADORNO, Theodor. La educación después de Auschwitz. **Delito y Sociedad**, Santa Fe, Argentina, vol. 2, n. 3, pp. 39-53, 1993.

ÁLVAREZ, A. **Y la escuela se hizo necesaria**. Bogotá, Magisterio, 1995.

APPLE, M. **Política cultural y educación**. Madrid: Morata, 1996.

APONTE, J. Paz, memoria y pedagogía. En: **Bitácora para la cátedra de la paz. Formación de maestros y educadores para una Colombia en paz** / Carol Pertuz Bedoya... [et.al.]. 1ª. ed. – Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2016.

ARIAS, Diego. La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia: lugar de las disciplinas y disputa por la hegemonía de un saber. **Revista de Estudios Sociales**, Bogotá, n. 52, pp. 134-146, 2015.

ARPINI, Adriana. Racionalidad y poder: Habermas y Foucault. **Diálogos**, Universidad de Puerto Rico, n. 96, p. 69-97, 2014.

BÁRCENA, Fernando; MÈLICH, Joan-Carles. **La educación como acontecimiento ético: Natalidad, narración y hospitalidad**. Barcelona/Buenos Aires/México: Paidós, 2000.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidad y Holocausto**. Madrid: Sequitur, 1998.

BELLER, Walter. Teorías en tensión: Sujeto y subjetividad. **Reencuentro**, Distrito Federal, México, n. 65, p. 30-37, 2012.

BEN-PORATH, S. War and peace education. **Journal of Philosophy of Education**. 37 (3), 525-533, 2003.

_____. **Citizenship Under Fire**. Princeton NJ: Princeton University Press, 2006.

BUITRAGO-CARVAJAL, Hugo. La metodología investigativa de la Ontología crítica del presente o historia arqueo-genealógica. **quest.disput**, Vol. 8 (17), 168-184, 2015.

CARTAGENA, Catalina. Los estudios de la violencia en Colombia antes de la violentología. **Diálogos**, San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica, vol. 17, n. 1, p. 63-88, 2016.

CASTRO, Edgardo. **El vocabulario de Michel Foucault**. Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos, autores. Universidad Nacional de Quilmes, Buenos Aires, Argentina, 2004.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la invención del otro. **La colonialidad del saber, eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: CLACSO, pp. 88-99, 2000.

CHARRIA, Arturo. ¿Qué es la Cátedra de la Paz? **El Espectador**, Colombia, 10 feb. 2016. Disponible en: <<https://www.elespectador.com/opinion/catedra-de-paz-0>> Acceso en: 2 abr. 2017.

COACHÍ, H; ARÉVALO, G. El péndulo guerra, desarrollo y paz. En: **Bitácora para la cátedra de la paz. Formación de maestros y educadores para una Colombia en paz** / Carol Pertuz Bedoya... [et.al.]. 1ª. ed. – Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2016.

COCKBURN, Cynthia. The Continuum of Violence: A Gender Perspective on War and Peace. In: Wenona Giles e Jennifer Hyndman (orgs.), **Sites of Violence: Gender and Conflict Zones**. Berkeley: University of California Press, 2004.

COLOMBIA. **Decreto 1038 del 25 de mayo de 2015**. Disponible en: <<http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=61735#0>>

_____. **Ley 115 de febrero 8 de 1994**. Disponible en: <https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf>

_____. **Ley 1732 del 1 de septiembre de 2014**. Disponible en: <<http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=59313>>

_____. Ministerio de Educación Nacional (MEN). **Estándares básicos de competencias ciudadanas. Formar para la ciudadanía... ¡Sí es posible!** Serie guías No 6. Bogotá, 2004. Disponible en: <<https://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/article-75768.html>>

_____. Ministerio de Educación Nacional (MEN). **Orientaciones generales para la implementación de la Cátedra de la paz**. Bogotá, 2016. Disponible en: <https://compartirpalabramaestra.org/documentos/catedramaestros/2016_catedra-de-paz-orientaciones.pdf>

CORTÉS, Ruth. Prácticas de ciudadanización en la escuela contemporánea, Colombia, 1984-2004. **Pedagogía y Saberes**, Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educación, Bogotá, n. 38, pp. 63-69, 2013.

COSTA, Marisa Vorraber. Novos olhares na pesquisa em educação. En: **Caminhos investigativos**. Novos olhares na pesquisa em educação / Marisa Vorraber Costa (org.). – 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 13-22.

CUEVAS, Angélica María. ¿Se puede impartir la paz como clase? **El Espectador**, Colombia, 26 mayo 2015. Disponible en: <<https://www.elespectador.com/noticias/educacion/se-puede-impartir-paz-clase-articulo-562848>> Acceso en: 9 mar. 2018.

DURÁN, R. El individualismo metodológico. En: Cortés, F. y Monsalve A, **Liberalismo y comunitarismo: derechos humanos y democracia**, 1996.

DUSCHATZKY, S. **La escuela como frontera**. Buenos Aires, Paidós, 1999.

ELIAS, Norbert. **La sociedad de los individuos**. Barcelona: Península, 1994.

ESPOSITO, Roberto. **Confines de lo político**, Trotta, Madrid, 1996.

_____. **Enemigo, extranjero, comunidad**, en M. Cruz (comp.), **Los filósofos y la política**, Fondo de Cultura Económica, Madrid, 1999.

_____. **Categorías de lo impolítico**. 1ª ed. Buenos Aires: Kata, 2006.

_____. **Communitas**. Origen y destino de la comunidad. Buenos Aires: Amorrortu, 2007.

_____. **Comunidad, inmunidad y biopolítica**. España: Herder, 2009.

ESTERMAN, Josef. Colonialidad, descolonización e interculturalidad: apuntes desde la filosofía intercultural. En: Viaña, Jorge *et al.* **Interculturalidad crítica y descolonización: fundamentos para el debate**, La Paz, Bolivia, Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2009. P. 51-70.

FERNÁNDEZ HERRERÍA, Alfonso. La educación para la paz en el contexto de la complementación de paradigmas y la postmodernidad. **Educación XXI**, vol. 6. Uned, Facultad de Educación, 2003. DOI: <https://doi.org/10.5944/educxx1.6.0.354>.

FORNET-BETANCOURT, Raúl. **Reflexiones de Raúl Fonet-Betancourt sobre el concepto de interculturalidad**. Mexico: Consorcio intercultural, 2004.

FOUCAULT, Michel. **El orden del discurso**. Barcelona: Tusquets, 1980a.

_____. **Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings 1972-1977**, ed. and trans. Colin Gordon, Brighton, Sussex: Harvester Press, 1980b.

_____. **La imposible prisión: debate con Foucault**. Barcelona: Anagrama, 1982.

_____. What is Enlightenment? En: RABINOW, P. (Ed.) **The Foucault Reader**. New York: Pantheon Books, pp. 32-50, 1984.

_____. **La verdad y las formas jurídicas**. Barcelona: Gedisa, p. 153-154, 1991.

_____. **Dichos y escritos, vol. I**. París, Gallimard, 1994a.

_____. El antiedipo: introducción a una vida no fascista. Tornamira, Milton (trad.). **Archipiélago: cuadernos de crítica de la cultura**. ISSN 0214-2686, N° 17, págs. 88-91, 1994b.

_____. **La arqueología del saber**. 17ª ed. México, Siglo XXI, 1996.

_____. El retorno de la moral. En: **Estética, ética y hermenéutica. Obras esenciales, volumen III** (pp. 417-430). Traducción de Angel Gabilondo. Barcelona: Paidós, 1999.

_____. **Defender la sociedad.** Curso en el Collège de France (1975-1976). Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica, 2000.

_____. Post-scriptum. El sujeto y el poder. En: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica.** Buenos Aires: Nueva visión, p. 241-259, 2001.

_____. **El uso de los placeres.** Madrid: Siglo XXI, 2005.

_____. **Las palabras y las cosas.** México/España/Argentina/Colombia: Siglo XXI Editores, 2007a.

_____. **Nacimiento de la biopolítica.** Curso en el collège de France (1978-1979). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2007b.

_____. **El gobierno de sí y de los otros.** Argentina: Fondo de Cultura Económica, 2009.

_____. **La ética del pensamiento:** para una crítica de lo que somos. Madrid: Biblioteca Nueva, 2015.

GALLEGOS, Enrique. Del sujeto abstracto al ciudadano: apertura y clausura de la ciudadanía en la modernidad. **Polis**, vol. 7, n. 2, p. 67-94, 2011.

GALLO, Silvio; VEIGA-NETO, Alfredo. Ensaio para uma Filosofia da Educação. **Educação.** São Paulo: Segmento. n.3 (Especial Foucault Pensa a Educação), p.16-25, mar. 2007.

GALTUNG, Johan. Violence, Peace, and Peace Research. **Journal of Peace Research**, vol. 6, n. 3, p. 167-19, 1969. Disponible en: <<http://www.jstor.org/stable/422690>>

_____. On peace education. En: Wulf, Christoph (Ed.). **Handbook on peace education.** International peace reaserch association – Education commitee, Frankfurt/Main-Oslo, p. 153-172, 1974.

GIROUX, H. **Cruzando límites.** Trabajadores culturales y políticas educativas. Barcelona: Paidós, 1997.

GORDON, Colin. Introduction. In: BURCHELL, David; GORDON, Colin & MILLER, Peter (ed.). **The Foucault's effect: studies in governmentality.** London: Harvester Wheatsheaf, 1991. p.1-51.

GRUPO DE MEMORIA HISTÓRICA (GMH). **¡Basta ya! Colombia:** Memorias de guerra y dignidad. Bogotá: Imprenta Nacional, 2013. Disponible en: <<http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2013/bastaYa/basta-ya-colombia-memorias-de-guerra-y-dignidad-2016.pdf>>

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica.** Cartografías do desejo. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

GUIDO, S. Diferencia y educación: implicaciones del reconocimiento del otro. En: **Pedagogía y saberes**. No 32. Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Educación, pp. 65-72, 2010.

GARCÍA CANCLINI, Néstor. **Culturas Híbridas**. São Paulo: Edusp, 2006.

GUR-ZE'EV, Ilan. Philosophy of peace education in a posmodern era. **Educational Theory**, vol. 51, n. 3. University of Illinois, 2001.

_____. **Beyond Peace Education: Toward Co-poiesis and Enduring Improvisation**.(s.f.) Disponible en: <<https://haifa.academia.edu/IlanGurZeev>>

HALL, Stuart. Introducción: ¿quién necesita “identidad”? En: **Cuestiones de identidad cultural**. HALL, Stuart; Du GAY, Paul (Comps.). Buenos Aires/Madrid: Amorrortu, 1996, p. 13-39

_____. The spectacle of the other. En: **Representation: Cultural representations and signifying practices**. Hall, Stuart (Ed.). London/Thousand Oakes/New Delhi: Sage publications: 1997, p. 223-290.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 11ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HAN, Byung-Chul. **La sociedad del cansancio**. Barcelona: Herder editorial, S.L., 2010.

_____. **Topología de la violencia**. Barcelona: Herder editorial, S.L., 2013.

HARRIS, Ian. The many faces of Peace education. From international relations to interpersonal relations. En: Tozer, Steven; Gallegos, Bernardo (Eds.) **Handbook of reaserch in the social foundations of education**. New York and London: Routledge, 2011.

HERRERA, Marta; PINILLA, Alexia; SUAZA, Luz. **La identidad nacional en los textos escolares de Ciencias Sociales**. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2003.

HERRERA, Martha Cecilia. Políticas públicas en educación ciudadana en Colombia y América Latina. La arena de lucha del campo intelectual en la historia reciente. En: Mosquera Carlos Javier (editor). **Perspectivas Pedagógicas. Lecciones inaugurales**, pp. 11-22. No. 1. Serie Lecciones inaugurales, 2014.

HERRERA, Natalia. Educar para la paz, no para una cátedra. **El Espectador**, Colombia, 29 mayo 2017. Disponible en: <<https://colombia2020.elespectador.com/pedagogia/educar-para-la-paz-no-para-una-catedra>> Acceso en: 25 ene. 2018.

HICKS, D. **Education for peace issues**. Principles and practice in classroom. London: Mathuen, 1988.

JAMESON, F. **El posmodernismo o la lógica cultural del capitalismo avanzado**. Barcelona: Paidós, 1991.

KANT, I. **Crítica de la razón práctica**. Madrid: Espasa-Calpe, 1975.

KOCH, Adolar. Cultura de paz: Perspectivas. En: TAVARES DOS SANTOS, José; MADEIRA, Lígia (org.). **Segurança cidadã**. Especialização Rede Escola de Governo. Porto Alegre: Tomo, 2014.

LABRADOR, Carmen. Educación para la paz y cultura de la paz en documentos internacionales. **Contextos educativos**, Universidad Complutense de Madrid, v. 3, p. 45-68, 2000.

LEVINAS, Emmanuel. **Totalidad e Infinito**. Ensayo sobre la exterioridad. Salamanca: Sígueme, 1977.

_____. **Ética e infinito**. Lisboa: Edições 70, 1982.

_____. **El Tiempo y el Otro**. Barcelona: Paidós, 1993.

_____. Paz y proximidad. **Revista Laguna**, n. 18, p. 143-151, mar. 2006. Disponible en: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2033013>>

LOCKMANN, Kamila. A educacionalização do social e as implicações na escola contemporânea. **Educação Unisinos** 20(1):58-67, janeiro/abril 2016, Unisinos - doi: 10.4013/edu.2016.201.06.

McLAREN, Peter. **Pedagogía crítica y cultura depredadora**. Políticas de oposición en la era posmoderna. Barcelona, Buenos Aires, México: Paidós, 1997.

MEIRIEU, Philippe. **Frankeinstein Educador**. Barcelona: Laertes, 1998.

MÈLICH, Joan-Carles. El fin de lo humano. ¿Cómo educar después del holocausto? **Enrahonar**, Universidad Autónoma de Barcelona, n. 31, p. 81-94, 2000.

MORENO, P.; SOTO, G. Mirada crítica al enfoque por competencias. **Revista Educar**. Octubre-diciembre, 2005.

MOURA, Tatiana. **Rostos invisíveis da violência armada: um estudo de caso sobre o Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007.

NAVARRO-CASTRO, Loreta; NARIO-GALACE, Jasmin. **Peace education: a pathway to a culture of peace**. Quezon city, Philippines: Center for peace education, Miriam College, 2010.

NIETZSCHE, Friedrich. **Crepúsculo de los ídolos**. Trad, de Andrés Sanchez Pascual. Madrid: Alianza Editorial. 1975

ORTEGA, Piedad *et al.* **Pedagogía de la memoria para un país amnésico**. Trabajos de la memoria. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2015.

ORTEGA, Piedad (Ed.). **Bitácora para la cátedra de la paz. Formación de maestros y educadores para una Colombia en paz**/ Carol Petruz Bedoya *et al.* 1ª ed. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2016.

PAGE, James. Peace Education: Exploring Some Philosophical Foundations. **International Review of Education**, n. 50 (1), p. 3-15, 2004.

_____. **Peace Education: exploring ethical and philosophical foundations.** Charlotte, NC: Information Age Publishing, Inc., 2008.

PETERS, Michael. Governamentalidade Neoliberal e Educação. In: SILVA, Tomaz T. (org.). **O sujeito da Educação: estudos foucaultianos.** Petrópolis: Vozes, 1994. p.211-224.

PINEAU, P. **La escuela en el paisaje moderno.** Consideraciones sobre el proceso de escolarización, [en línea], disponible en: <http://www.unlu.edu.ar/~histelea/pdf/pineau01.pdf>, recuperado: 20 de mayo de 2010, 1996.

PULIDO, O. Formación de empresarios de sí mismos: miradas a la educación superior en la segunda mitad del siglo XX. **Educación y Ciencia**, (15), 49-62, 2012.

RAMÍREZ, Iván Darío; GRAZIELLE, Costa. Para além da “guerra” e da “paz”: Territórios de violência em Medellín. **Revista Crítica de Ciências Sociais** [Online], 96 | 2012, colocado online no dia 15 fevereiro 2013, criado a 30 abril 2019. URL: <http://journals.openedition.org/rccs/4840>; DOI: 10.4000/rccs.4840.

RANCIÈRE, Jacques. **El desacuerdo. Política y filosofía.** Nueva Visión, Buenos Aires, 1996.

RETONDAR, Anderson Moebus. **Hibridismo cultural: ¿Clave analítica para la comprensión de la modernización latinoamericana? La perspectiva de Néstor García Canclini.** Sociológica, año 23, n. 67, p. 33-49, mayo-ago. 2008.

RUBIO GAVIRIA, David. **Sistema educativo, gubernamentalidad neoliberal y subjetivación.** De la crisis y otros demonios. **Pedagogía y Saberes** No. 38 Universidad Pedagógica Nacional Facultad de Educación, 2013, pp. 23-29.

SÁEZ, Luis. **Movimientos filosóficos actuales.** Madrid: Trotta, 2001.

SALAS, Ricardo. **Ética intercultural.** Ensayos de una ética discursiva para contextos culturales conflictivos. (Re)lecturas del pensamiento latinoamericano. LOM ediciones, 2003.

SALOMON, Gavriel. Chapter 1. The nature of peace education: not all programs are created equal. En: SALOMON, G.; NEVO, B. (Eds.). **Peace education: the concept, principles and practices around the world.** Mahwah, NJ: LEA, 2002. P. 3-15.

SÁNCHEZ CARDONA, Mariela (2010). La educación para la paz en Colombia: una responsabilidad del Estado Social de Derecho. **Revista Via Iuris**, Fundación Universitaria Los Libertadores, Bogotá, núm. 9, p. 141-160, jul-dic. 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. O projeto educacional moderno: identidade terminal? En: Veiga-Neto, Alfredo (Org.). **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995. P. 245-260.

_____. O adeus às metanarrativas educacionais. En: Silva, Tomaz Tadeu da (org.). **O sujeito da educação: Estudos foucaultianos**. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. P. 247-258.

SKLIAR, Carlos; TÉLLEZ, Magaldy. **Conmover la educación: ensayos para una pedagogía de la diferencia**. 1ª ed. Buenos Aires/México: Noveduc, 2008.

TASSAN, Etienne. **De la subjetivación política**. Althusser/Rancière/Foucault/Arendt/Deleuze. Revista de Estudios Sociales. Bogotá, n. 43, p. 36-49, ago. 2012.

UNESCO. **Declaración y plan de acción integrado sobre la educación para la paz, los derechos humanos y la democracia**. París, noviembre de 1995. Disponible en: <<http://josemramon.com.ar/wp-content/uploads/Educacion-para-la-paz-los-DDHH-y-la-democracia1.pdf>>

VEIGA-NETO, Alfredo. **Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades**. Texto apresentado e discutido no Colóquio Foucault, realizado na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), em novembro de 1999, sob a coordenação da Drª Vera Portocarrero.

_____. Algumas raízes da Pedagogia moderna. In: ZORZO, Cacilda; SILVA, Lauraci D. & POLENZ, Tamara (org.). **Pedagogia em conexão**. Canoas: Editora da ULBRA, 2004. p. 65-83. ISBN: 85-7528-104-6.

_____. Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de Império. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (org.). **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p.13-38. ISBN: 85-7526-224-6.

VEIGA-NETO, Alfredo; GALLO, Silvio. Ensaio para uma Filosofia da Educação. **Educação**. São Paulo: Segmento. n.3 (Especial Foucault Pensa a Educação), mar., 2007. p.16-25.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Há teoria e método em Michel Foucault? Implicações educacionais. In: CLARETO, Sônia Maria; FERRARI, Anderson (org.). **Foucault, Deleuze & Educação**. Juiz de Fora: UFJF, 2010. p.33-47. ISBN: 978-85-7672-097-3.

VEIGA-NETO, Alfredo; RECH, Tatiana Luiza. Esquecer Foucault? **Pro-Posições**, Campinas, v. 25, n. 2 (74), mai/ago 2014. p. 67-82. ISSN: 0103-7307.

VÉLEZ, G.; HERRERA, M. Formación política en el tiempo presente: ecologías violentas y pedagogía de la memoria. **Nómadas**, 123-131, 2014.

VILLAMIL, M. Educación para la Paz en Colombia: una búsqueda más allá del discurso. **Espiral**, Revista de Docencia e Investigación. 3 (2), 2013

ZUBIRÍA, Julián de. ¿Es posible una educación para la paz? **Revista Semana**, Colombia, 11 jun. 2015. Disponible en: <<https://www.semana.com/educacion/articulo/que-relacion-hay-entre-la-educacion-la-paz/448737-3>> Acceso en: 2 abr. 2017.

ZUBIRÍA, Sergio de. La mala pedagogía se hace con buenas intenciones. En: **El concepto de competencia II: una mirada interdisciplinar**. Sociedad Colombiana de Pedagogía -Alejandría Libros, Colombia, 2002.

_____. La historia a contrapelo: ¿Cátedra de paz? **Revista Voz**, Colombia, 4 dic. 2015. Disponible en: <<<http://semanariovoz.com/la-historia-a-contrapelo-catedra-de-paz/>>> Acceso en: 26 jul. 2017.

APÉNDICE 1 - DOCUMENTOS QUE COMPONEN EL *CORPUS* ANALÍTICO

GRUPO	DOCUMENTOS
<p>1. Documentos del Ministerio de Educación Nacional (MEN)</p>	<p>Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden. Ministerio de Educación Nacional, 2006.</p> <p>Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas. Formar para la ciudadanía... ¡sí es posible! Lo que necesitamos saber y saber hacer. Serie Guías No 6. Ministerio de Educación Nacional, 2004.</p> <p>Plan sectorial 2010-2014. Documento No 9. Ministerio de Educación Nacional.</p> <p>Informe de gestión 2010-2014. Educación de calidad: el camino para la prosperidad. Ministerio de Educación Nacional.</p> <p>Guía No 49. Guías pedagógicas para la convivencia escolar. Ley 1620 de 2013 – Decreto 1965 de 2013. Sistema nacional de convivencia escolar. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá, D. C., Colombia.</p> <p>Orientaciones para la institucionalización de las Competencias Ciudadanas. Cartilla 2 MAPA. Programa de Competencias Ciudadanas. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá, 2011.</p> <p>Orientaciones generales para la implementación de la Cátedra de la Paz. En los establecimientos educativos de preescolar, básica y media de Colombia. Ministerio de Educación Nacional, 2016.</p> <p>Propuesta de desempeños para la paz. Para ser enriquecidos por los docentes de Colombia. Ministerio de Educación Nacional, 2016.</p> <p>Secuencias didácticas de Educación para la Paz. Para ser enriquecidas por los docentes de Colombia. Ministerio de Educación Nacional, 2016.</p>
<p>2. Documentos oficiales del Estado colombiano</p>	<p>Plan Nacional de Desarrollo 2002-2006. Hacia un Estado comunitario. Bogotá, D.C., Colombia: Departamento Nacional de Planeación, 2003.</p> <p>Plan Nacional de Desarrollo 2006-2010. Estado comunitario: desarrollo para todos. Bogotá, D.C., Colombia: Departamento Nacional de Planeación, 2007.</p> <p>Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016. Pacto social por la educación. <www.plandecenal.edu.co></p> <p>Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014. Prosperidad para todos. Más empleo, menos pobreza y más seguridad. Bogotá, D.C., Colombia: Departamento Nacional de Planeación, 2011.</p>

	<p>Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018. Todos por un nuevo país. Paz, equidad, educación. Bogotá, D.C., Colombia: Departamento Nacional de Planeación.</p> <p>Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026. El camino hacia la calidad y la equidad. República de Colombia, 2017.</p>
<p>3. Artículos del periódico <i>El Espectador</i></p>	<p>Jóvenes: entusiastas, pero sin argumentos (26-oct-2011).</p> <p>Sócrates y el buen ciudadano (24-feb-2012).</p> <p>El país es pionero en convivencia escolar (9-nov-2013).</p> <p>Educación humanística en vías de extinción (20-ene-2014).</p> <p>Incompetencias escolares (3-jun-2014).</p> <p>Definiendo la cátedra de la paz (9-ago-2014).</p> <p>"En el trabajo de posconflicto se debe combatir la delincuencia común": Mininterior (16-ene-2015).</p> <p>¿Se puede impartir la paz como clase? (26-may-2015).</p> <p>La Cátedra de la Paz, o el síndrome del papel (7-jul-2015).</p> <p>El papel de la educación en el posconflicto (26-ago-2015).</p> <p>La Universidad para la Paz (27-ago-2015).</p> <p>Escribir y pensar (11-dic-2015).</p> <p>Educación y ciencia para la paz (28-abr-2016).</p> <p>Tres reflexiones sobre la educación para paz (19-jul-2016).</p> <p>‘El verdadero nombre de la paz es educación’: rector Universidad de Córdoba (28-jul-2016).</p> <p>Educación: de cal y de arena (22-ago-2016).</p> <p>“Tenemos que hacer currículos basados en la paz”: H.B. Danesh (6-sep-2016).</p> <p>"Este desastre cultural no se remedia ni con plomo ni con plata": Gabriel García Márquez (7-oct-2016).</p> <p>En marcha una educación para la paz (7-ene-2017).</p> <p>“Hay que impulsar la formación de docentes para la paz”: ministra de Educación (29-ene-2017).</p>

	<p>Una carta de los lectores y una fe de erratas (21-mar-2017).</p> <p>Educación cívica (23-mar-2017).</p> <p>Inclusión de excombatientes y educación para la paz, claves en el posconflicto (24-may-2017).</p> <p>Educar para la paz, no para una cátedra (29-may-2017).</p> <p>Ética ciudadana (21-sep-2017).</p> <p>Educar para el conflicto como garantía para la paz (12-oct-2017).</p> <p>Investigar más la ciudadanía para generar cambios en la convivencia (29-nov-2017).</p> <p>El ciudadano vegetativo de Viviane Morales (19-ene-2018).</p> <p>Maestros que llevan la paz a las aulas (16-feb-2018).</p> <p>Colombia sin currículo para la paz (19-abr-2018).</p> <p>Formación integral, retos para nuestra sociedad (8-dic-2018).</p> <p>Un pacto por Colombia, un pacto por la educación (12-mar-2019).</p> <p>Una comunidad de aprendizaje, de ministerios de educación (12-jun-2019).</p> <p>La participación ciudadana no puede seguir siendo un mero formalismo: el caso de la delimitación de los páramos (23-ago-2019).</p>
--	---

APÉNDICE 2 – PLAN ESCRITURAL

EJE TEMÁTICO	TENSIÓN DISCURSIVA	ASPECTO PROBLEMATIZADO	CATEGORÍAS ANALÍTICAS
Subjetividad y Educación	Subjetividad moderna Vs Subjetividad contemporánea	Violencias contra la Alteridad	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Sujeto autónomo ➤ Sujeto individualista
Formación Ciudadana	Ciudadano nacional Vs Ciudadano global	Violencias en la Comunidad	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Ciudadano obediente ➤ Ciudadano competente
Educación para la Paz	Paz negativa Vs Paz positiva	Violencias en tiempos de paz	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Mediador de conflictos ➤ Pensador crítico