



COLOMBIA. DISCURSOS, PRÁCTICAS Y RUPTURAS DE UNA PROPUESTA EN CONSTRUCCIÓN. LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO Y LA CIUDADANÍA

Diofanto Arce Tovar¹, Sandra Esmeralda Camacho²

Resumen

Colombia es una nación contradictoria. Se presenta ante la comunidad internacional como una democracia estable; sin embargo, vive en un estado permanente de conflicto, con altos niveles de deslegitimización de sus instituciones ante la ciudadanía, tasas preocupantes de desigualdad y, una violencia recurrente que impide opciones distintas de organización social, económica y política. El presente artículo muestra la ruptura entre las intenciones y discursos oficiales centrados en el Desarrollo y la Ciudadanía y, los conceptos y prácticas sociales que recogen la interpretación de los ciudadanos del proceso histórico y la visión de sociedad que han apropiado como resultado del mismo; además, del influjo de variables como el modelo de desarrollo económico, las relaciones sociales, el elemento identitario entre otras; con el objetivo de abrir un campo de análisis que permita rediseñar opciones reales de pedagogía social para responder a la necesidad de integrar democráticamente a la sociedad colombiana.

Palabras clave: Colombia; Educación para la Ciudadanía; Competencias Ciudadanas; Pedagogía Social; Desarrollo.

Introducción

Según el Departamento Nacional de Estadística (DANE) el 34% de la población colombiana se encontrará ubicada dentro del índice de pobreza tras la pandemia del Covid-19; cerca de 1 millón ochocientos mil personas saldrán de la clase media, aumentando los niveles de vulnerabilidad social. Los avances de los

¹ Doctor en Estudios del Desarrollo. Universidad Autónoma de Zacatecas. Mgs. En Educación y Desarrollo Humano. Universidad de Manizales CINDE. Especialista en Educación y TIC's. UNAB. Director Curricular Colegio Bilingüe José Max León, Docente Universitario, Universidad de la Sabana y Politécnico Gran Colombiano.

² Magister en Neuropsicología, Universidad San Buenaventura de Medellín. Psicóloga, Universidad Konrad Lorenz. Docente investigadora Neuroredes. Bogotá, Colombia.

últimos diez años en estos índices se dismantelarán. Los asesinatos de líderes sociales durante el período de cuarentena evidenciaron un aumento del 53%, la violencia intrafamiliar alcanzó cotas trágicas con el aumento del 142% de reportes según la Vicepresidencia de la República. Todas estas situaciones ejemplifican la complejidad de la realidad colombiana y la urgencia de avanzar de los discursos a prácticas de vida que soporten una estructura democrática, incluyente, equitativa y participativa.

La educación ha sido considerada como la institución adecuada para liderar este reto, sin embargo, el marco socio histórico en que se ha construido Colombia, supera las intenciones y discursos oficiales, exigiendo un enfoque de ciudadanía que supere las restricciones que se han consolidado en el país y, una pedagogía que vincule más allá de la escuela las reflexiones y prácticas ciudadanas. Para dar curso a este ejercicio reflexivo, el trabajo se ha dividido en tres partes; la primera, describe la complejidad del proceso histórico colombiano; la segunda, propone la educación para el desarrollo y la ciudadanía global como un enfoque innovador para superar las limitantes del abordaje tradicional sobre la ciudadanía desarrollado en el país; por último, se adopta la pedagogía social, como posibilidad de construir conocimiento ciudadano más allá de las escuelas, garantizando acción, participación, inclusión y defensa de los componentes esenciales para una renovada sociedad colombiana.

Conflicto en Colombia: antecedentes históricos y protagonistas

Cuando se habla de la construcción de la ciudadanía es prioritario contextualizar los aspectos socio políticos que han transversalizado la historia de Colombia y su huella en la estructura ética de la sociedad. Para comprender y reconocer la situación actual de Colombia se expondrá un breve recorrido por el contexto, los actores y los factores que han sido protagonistas del conflicto en el país.

La historia de Colombia en los últimos sesenta años ha estado enmarcada por el conflicto y por diferentes intentos de procesos de paz, su compleja realidad hace necesario referenciar ciertas características que posee Colombia y que han imperado a la hora de hablar de su dinámica socio-política, según Vargas (2008) estas características son:

a) El Estado colombiano nunca ha controlado los monopolios clásicos, que se suponen son la pretensión estatal en cualquier sociedad: el monopolio de la coerción, el control territorial, la justicia y la tributación; b) a lo largo de su historia como país independiente, ha habido una recurrente persistencia de la violencia con motivaciones políticas, por parte de diversos tipos de actores; c) pero al mismo tiempo su historia ha estado marcada por una gran capacidad, en los distintos momentos, para resolver sus enfrentamientos violentos internos por vías negociadas (p.1).

Desde sus inicios como República, en Colombia se han presentado la conformación de grupos armados que han justificado el uso de la violencia como único método para dirimir las rivalidades políticas y las desigualdades sociales; por ejemplo, el siglo XIX, el período de las Guerras Civiles enfrentó a los seguidores del partido liberal, que defendía los intereses de los comerciantes y de los grupos menos favorecidos y el partido conservador, que protegía el status quo heredado de la Colonia. La lucha entre ambos partidos originó una gran inestabilidad institucional, manifestada en el sinnúmero de constituciones y constantes guerras civiles, que acompañaban las diferencias y cambios políticos. En palabras de Sánchez (1990, p.9), estas

guerras fueron “el escenario de definición de jefaturas políticas, candidaturas presidenciales, controles territoriales y relaciones de poder”.

En el siglo XX los enfrentamientos entre los dos partidos continuaron, mientras el impacto de la Segunda Guerra Mundial afectaba la economía nacional, aumentando la inflación y dando oxígeno a una nueva ruta para las luchas sociales y políticas. Para Sánchez (1990), estos cambios estuvieron inspirados en tres componentes; el primero, “el movimiento obrero independiente, marcado por influencias como la Tercera Internacional, el anarquismo español, o las nuevas corrientes de la doctrina social católica; en segundo lugar, afloraron las luchas campesinas, con organizaciones, como los sindicatos agrarios y las ligas campesinas” (p.12), el segundo, se originó cuando las fincas de los pequeños agricultores fueron absorbidas por los terratenientes, generando carencia de tierra para sembrar de forma autónoma, forzando a la dependencia de las grandes haciendas y convirtiendo el trabajo en servidumbre, lo que llevó al campesino a pasar de una actitud defensiva a una ofensiva, y en tercer lugar, la consolidación del “pueblo, con su vaguedad conceptual pero también con su materialidad ruidosa, irrumpido en la arena pública como punto obligado de referencia en la definición de estrategias políticas” (p.12). La política tradicional empezaba a tener nuevos prismas, ahora se definían nuevas identidades como el gaitanismo, movimiento liderado por Jorge Eliecer Gaitán que tuvo el apoyo de obreros y campesinos para convertirse en líder político, social y popular, que amenazaba con la ruptura y derrumbe del establecimiento, aquel que había sembrado una lucha y contradicción de clases, un antagonismo político y un enfrentamiento partidista. Gaitán se reconoció por su compenetración con el pueblo, por la lucha por la educación, por condiciones laborales dignas, por el reconocimiento de los factores locales y económicos que afectaban al pueblo tras los cambios de la primera etapa del siglo XX; luchó contra el poder financiero, económico y político de la oligarquía, logrando gran aceptación de las masas.

El 9 de abril de 1948 Gaitán es asesinado, crimen el cual a pesar de las múltiples investigaciones sigue siendo un misterio, los autores intelectuales del mismo aún hoy son desconocidos. Este hecho dio inicio a la más aterradora jornada de muerte y destrucción que haya vivido Bogotá, agudizó la creciente ola de violencia que venía presentándose en el país y radicalizó la persecución política a los liberales por parte del gobierno conservador. Este estado de guerra civil no declarada entre liberales y conservadores se caracterizó por las masacres, persecuciones, asesinatos con un alto nivel de sevicia y la ruptura absoluta del tejido social. El conflicto bipartidista abrió paso a la presencia de los militares en el poder, con el gobierno de Gustavo Rojas Pinilla (1953-1957), que afectó tanto las relaciones sociales, como el mercado interno, ya que en él se dio “la expulsión violenta de los productores directos, de economía campesina” (Tobón, 2020 p.451). Este período se cerró con la concreción del monopolio bipartidista de las instituciones estatales, fortalecido por las dinámicas de alternancia en el poder y reparto burocrático equitativo (Período del Frente Nacional), el problema agrario sin solución y una clara desdemocratización de la sociedad.

El acuerdo político entre liberales y conservadores llamado Frente Nacional (1958-1974), tenía como objetivo la reorganización del país luego del período presidencial de Gustavo Rojas Pinilla. En este periodo, aunque se dio fin a la violencia bipartidista, persistió la relación entre violencia y política. El primer presidente de esta nueva etapa de la historia colombiana fue Alberto Lleras Camargo (1958-1962). En su mandato se presentaron las luchas contra los bandoleros, campesinos víctimas de la violencia bipartidista, que serían la “primera infancia de la guerrilla colombiana” (Sánchez, 1990, p.25). Los bandoleros se originaron en la

autodefensa campesina que tras la muerte de Gaitán y las guerrillas de los años cincuenta, se dieron a la causa de la lucha social por la posesión y propiedad de la tierra y por el valor del jornal en la hacienda cafetera (Cadavid, 2010, p.2) o como dice Sánchez (2017, p.17), “como una forma de organización forzada para enfrentar el terror y no como parte de un proyecto político-insurreccional para la toma, del Estado o del gobierno”. En el último mandato del Frente Nacional, correspondiente a Misael Pastrana (1970-1974), se presentó la urbanización de la sociedad colombiana, y la proletarización de la mano de obra, lo que permitió el surgimiento de las guerrillas de segunda generación, como el Movimiento 19 de abril (M-19), el Quintín Lame, la ADO (Autodefensa Obrera), el Movimiento Patria Libre y el Partido Revolucionario de los Trabajadores (PRT) (Pizarro, 1996, pp.95-113). El Frente Nacional fracasó en términos participativos, pues consolidó una democracia cerrada, que impidió la participación de otras fuerzas políticas distintas al liberalismo o al conservatismo, lo que generó futuras vertientes al tradicional conflicto colombiano.

Entre 1982 y 2002, los diferentes grupos guerrilleros adoptaron nuevas estrategias de expansión y financiación, que sucedieron derivadas del proceso fallido de paz llevado a cabo en el gobierno de Belisario Betancur. Esto les permitió contar con una estructura y organización que intensificó la expansión territorial y la actividad insurgente. El proceso de paz fracasó fruto de la ambivalencia de las partes; mientras el Estado negociaba con las guerrillas los grandes hacendados con ayuda de las fuerzas militares desalojaba a los guerrilleros de sus tierras, terminando en estrategias para-institucionales como forma de enfrentar el conflicto interno. Más adelante en el periodo del presidente Barco (1986-1990) se creó una política de paz exitosa que terminó en la desmovilización de los grupos guerrilleros EPL, Quintín Lame y M-19 (Vargas, 2009, p.5).

Tras este período se presentó un período de agotamiento y repliegue de algunos grupos guerrilleros, como consecuencia del uso recurrente de prácticas de violencia y el desencuentro con la sociedad civil, esto les restó impacto político y pérdida del poder real en algunos territorios tradicionalmente vinculados con ellos. Paralelamente, la violencia desatada por los carteles del narcoterrorismo, y el asesinato de tres candidatos presidenciales (Bernardo Jaramillo Ossa, Carlos Pizarro León Gómez y Luis Carlos Galán Sarmiento), configuró un panorama sombrío para el país (Arce, 2017, p.104). Las perspectivas económicas no eran más halagüeñas, “el déficit externo del país era el mayor del hemisferio en 1998, cercano al 6% del PIB, y el déficit fiscal el mayor después de Brasil” (Echevarría, 2001, p.1). Finalmente, este período cierra con los indicios de crisis derivados de la aplicación irreflexiva del modelo económico neoliberal, una extrema violencia implementada por el narcotráfico y los grupos paramilitares, un alto índice de pobreza, la falta de educación, la rigidez laboral, el abandono estatal y las diferencias sociales intactas.

El siglo XXI inició con el gobierno de Álvaro Uribe Vélez (2002-2010), en esta administración se radicalizó la polarización política entre sectores de derecha y progresistas; el conflicto armado presentó múltiples aristas; i) un Estado que utiliza métodos ilegítimos por parte del gobierno, orientado a producir miedo o terror en la población, a través de la alianza entre fuerzas armadas, grupos paramilitares y narcotraficantes (Martín, 2016, p.78); ii) narcotraficantes que permean las guerrillas convirtiéndose en el combustible del conflicto armado; iii) y la creación de bandas criminales y grupos delincuenciales criminales. Navega el país bajo la política gubernamental de “Defensa y seguridad democrática”, que en apariencia buscaba proteger los derechos de los ciudadanos y fomentar la solidaridad y la cooperación civil en la defensa de la democracia, pero que en realidad en materia de Derechos Humanos marcó un hito de crueldad hacia la sociedad civil con el

empoderamiento que le dio Álvaro Uribe a las Fuerzas Armadas y a los paramilitares de las Autodefensas Unidas de Colombia (AUC). En el cierre de este mandato persistía el desplazamiento interno, que, según cifras gubernamentales de acción social, en Colombia había para ese momento 3.400.000 personas desplazadas, de las cuales 2.400.000 lo fueron durante el gobierno de Uribe. Así mismo se intensificaba “la violencia de las FARC, los paramilitares, el narcotráfico y las bandas emergentes, así como los nuevos factores de inestabilidad y conflicto, como las agresiones militares y de inteligencia a los países limítrofes” (Camargo, 2010. Párr. 48).

El periodo 2010-2018, correspondió al gobierno de Juan Manuel Santos, quien presentó un importante replanteamiento de la política nacional, mejoró la relación con Venezuela y Ecuador, descentralizó el discurso doctrinario que había implementado Uribe Vélez con la Corte Suprema de Justicia, reconoció el conflicto armado interno y promovió la Ley de Restitución de Tierras, lo que generó resistencia por parte de los poderes regionales económicos, políticos y militares, así como de las bandas criminales (BACRIM) los cuales asesinaron a líderes de los procesos de restitución de tierras. Paralela y contradictoriamente fortaleció la política extractivista y el fortalecimiento de los Tratados de Libre Comercio. Inició las conversaciones y diálogos de paz con la guerrilla de las FARC, aunque, presentó incongruencias como las “concesiones a los militares a través de un fuero militar extendido que trató con indulgencia las desapariciones forzadas o “falsos positivos” (Uprimny, 2013)” y la salida de la Oficina de la Alta Comisionada para los Derechos Humanos de la ONU (Rodríguez, Garavito, 2013; Uprimny, 2013), a pesar de la grave situación humanitaria en el país con más de 70 asesinatos sistemáticos contra líderes de la restitución de tierras.

El 26 de agosto de 2012 se firmó el acuerdo general para la terminación del conflicto y tres años después se logra firmar el acuerdo final que cerró el conflicto contra las FARC-EP. Los resultados inmediatos de este proceso han sido, la disminución de la violencia y la movilización de diferentes sectores de la sociedad colombiana en el objetivo de construir una nueva institucionalidad. Sin embargo; tras las primeras revisiones, esta meta ha quedado reducida a aspiraciones para algunos sectores de la sociedad, dado que la fase tres o de construcción de paz, se ha visto permeada por intereses y acciones que han llevado a retrocesos en el cumplimiento de la misma. Ejemplo de esta situación son: la acción política y legislativa del gobierno actual de Iván Duque y su partido contra buena parte del articulado del acuerdo, su marco institucional, su acción social, y los apoyos internacionales que soportan la construcción de la paz (Nussio, 2019).

Es necesario enfatizar en las contradicciones que este recorrido histórico evidencia, en tres campos distintos pero complementarios; Colombia ha diseñado desde 1991 un aparato constitucional centrado en un enfoque de derechos, pero la praxis política es excluyente, polarizada, violenta contra los defensores de derechos humanos y otro tipo de activismos, el acceso a los mismos es restringido y genera una sensación de abandono estatal importante; económicamente, se ha ubicado dentro de las naciones con mejores perspectivas, gran disciplina fiscal, positivamente evaluada por las agencias internacionales, pero posee uno de los niveles de desigualdad más preocupantes del hemisferio; por último, en el campo social validó un acuerdo de paz con las antiguas Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC-EP) con el objetivo de iniciar una construcción colectiva de país; pero los últimos años han evidenciado la radicalización de las diferencias y la dificultad estructural de pensar en común. Cabe en este espacio indagar el papel desempeñado por la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global y su concepción dentro de la política pública

educativa en Colombia para superar las barreras estructurales que han limitado un concepto diferente de país, de sociedad y de vínculo con el mundo.

La educación para el desarrollo y la ciudadanía: entramado institucional en Colombia

La crisis generalizada con que se cerró la década de los ochenta del siglo XX, movilizó a amplios sectores de la sociedad colombiana a proponer una Asamblea Nacional Constituyente que diera como fruto una nueva Constitución Política. La nueva carta constitucional evidenciaba una ruptura en la tradición institucional colombiana, signada por el presidencialismo que “amparado en la declaratoria de situaciones extraordinarias, restringía las libertades y derechos ciudadanos” (Murillo & Gómez, 2005) y que se había heredado de la Constitución Política de 1886; para pasar a una propuesta de Estado Social de Derecho, que proclamaba la separación efectiva de poderes y el reconocimiento de los “derechos individuales y colectivos (económicos, sociales y culturales) la propiedad privada con función social, más la intervención del estado en todos los asuntos públicos y privados” (Bermúdez. y Morales. 2012).

La Constitución Política de 1991 abrió el espectro político e institucional a nuevos sectores que configuraron espacios distintos para abordar de manera alternativa los grandes problemas del país; dentro de ellos, la ciudadanía, la participación política y, el modelo de desarrollo económico. Dentro de su cuerpo normativo se evidenciaba el interés de los constituyentes por crear mecanismos para fortalecer el espíritu ideológico que atravesaba la Constitución y que se vinculaba de manera directa con los principios esenciales del liberalismo filosófico y político (Uribe, 1995). En esta línea se vinculó el papel de la educación. A manera de ejemplo el artículo 41 planteaba: “En todas las instituciones de educación, oficiales o privadas, serán obligatorios el estudio de la Constitución y la Instrucción Cívica. Así mismo se fomentarán prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación ciudadana. El Estado divulgará la Constitución” (Colombia, 2019) por lo tanto, la educación se proyectó como la institución idónea para una nueva reproducción ideológica, vinculada con la reforma institucional y la nueva tipología de ciudadano que los nuevos procesos comenzaban a exigir.

El objetivo en términos de educación para la ciudadanía proclamado en la nueva Constitución se perfiló de una manera más directa con la Ley General de Educación o Ley 115 de 1994. En el cuerpo de esta se especificaban como fines de la educación elementos como: “La formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad” (Colombia, 2020) paralelamente, se planteaba la necesidad de entender la integración en el mundo, en especial con Latinoamérica y el Caribe. El propósito de abordar el amplio abanico de conceptos se explicitó con la concreción de un área escolar obligatoria denominada Ciencias Sociales, historia, geografía, constitución política y democracia, campo amorfo que desde su oficialización contó con duras críticas desde la academia, los docentes y otros actores del mundo escolar que veían como desaparecían los postulados disciplinares de cada saber, se comprimía el tiempo escolar para trabajar en los mismos y se sumaban conocimientos en materias remediales que demeritaban tanto la intención de trabajar en campos esenciales como la democracia y el conocimiento ciudadano, así como confundían sobre el sentido real de estos aprendizajes (Arias, 2015).

Los postulados sobre el deber ser de la educación en términos de conocimientos ciudadanos que se encuentran en la Constitución Nacional y la Ley General de Educación se convirtieron en política curricular cuando el Ministerio de Educación Nacional presentó a la comunidad educativa los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas (MEN, 2004). Estos evidenciaban una lectura restringida del entendimiento de la ciudadanía desde el gobierno; sus autores expresaban en la páginas introducción que la formación en ciudadanía es un “proceso que se puede diseñar, con base en principios claros, implementar, con persistencia y rigor, evaluar continuamente e involucrar en los planes de mejoramiento de cada institución” de tal manera que el foco inicial de la misma es evidenciar que rinde cuentas positivas en su implementación, sin avanzar en postulados cívicos que implicaran una concepción integradora de la sociedad más allá de la institución escolar.

Los estándares básicos de competencias ciudadanas parten de una concepción descontextualizada del mundo de la vida de los niños y jóvenes; entendiendo, que, con el avance curricular escolar, de cierta manera aséptico en cuanto al análisis social, económico, histórico y político “los niños y las niñas podrán ir construyendo los principios que fundamentan los derechos humanos y así los tendrán como horizonte para su acción y su reflexión. Al entender su verdadero sentido y al incorporarlos en la vida cotidiana, aprenderán, de verdad y no sólo en teoría, a promoverlos, a respetarlos, a hacerlos respetar y a buscar apoyo cuando éstos estén en riesgo” (MEN, 2004, p.6). La idea de que la escuela lo soluciona todo, con el planteamiento de una asignatura y el diseño de unos estándares curriculares, sin abrir la posibilidad a la comprensión del rol ciudadano en y para la transformación del entorno social se convirtió desde el inicio en una amenaza para impulsar una mirada progresista de la ciudadanía. Esta situación se cruzó con un componente de gran impacto en el imaginario nacional como era la reiterada negación por parte del gobierno del entonces presidente Álvaro Uribe Vélez de la existencia de un conflicto en Colombia (Semana, 2003) y la alta credibilidad que esta figura pública detentaba en el país entero, llegando para el momento a qué nos referimos a cotas cercanas al 70% (Semana, 2004) lo que llevó a una disociación entre la realidad nacional y la intención pedagógica ciudadana que aunque incompleta, proyectaba una intención de mayor apertura.

Para sumar al análisis de los estándares es relevante identificar que dentro de la propuesta que se concentra en tres grupos de competencias; convivencia y paz, participación y responsabilidad democrática, pluralidad, identidad y valoración de las diferencias (MEN, 2004) quedó al margen un acercamiento a la realidad globalizadora que el modelo de desarrollo iniciado en la década de los noventa vinculado al neoliberalismo promovía. Esta situación muestra una división entre lo local y lo global, que se explicita en la reflexión planteada por Mesa (2019), sobre la tensión que entre estas dos dimensiones se ha desarrollado en los ciudadanos de las diferentes naciones impactados por una forma de globalización al servicio del mercado, que reproduce una narrativa competitiva y utilitarista del proceso. De la propuesta del Ministerio de Educación Nacional tan solo se mencionan en línea de análisis global algunos componentes para los grados superiores referentes al medio ambiente y los derechos humanos; es decir, desde la óptica oficial, un acercamiento desde los más pequeños a una lectura dialéctica global-local no era procedente.

Para el año 2011, durante la primera administración de Juan Manuel Santos, la ministra de educación, María Fernanda Campo presentó las orientaciones de implementación de los estándares a la comunidad nacional. Más allá del excesivo tiempo que se dio entre la difusión de los estándares y sus orientaciones

pedagógicas, persiste en este último documento una visión desde la escuela de la formación ciudadana, y un espíritu centrado en las dinámicas locales, que obvian el estudio y análisis de la compleja realidad global y de sus oportunidades. La escuela se presenta como el eje institucional para la construcción de ciudadanía, a través del plan de estudios, en donde se refleja “aquello que los estudiantes deben saber y saber hacer para ejercer, defender y difundir los derechos humanos como fundamento de la convivencia pacífica; para participar en la vida política; para respetar los derechos ajenos; y para comprender de forma crítica la diversidad étnica y cultural del país, como lo plantea nuestra Constitución” (MEN, 2011, p.16).

Como se planteó anteriormente, la idea de escolarizar el fomento y desarrollo de la ciudadanía, por medio del trabajo en competencias ciudadanas a partir de los planes de estudios escolares, se argumentó en la posibilidad que esta opción brindaba de evaluar por medio de exámenes estandarizados el avance de la propuesta. Sin embargo, los resultados han sido ambiguos. En 2012, el ICFES (Instituto Colombiano para la evaluación) presentó una primera lectura evaluativa, resultado de las pruebas estandarizadas realizadas a los estudiantes de 3°, 5° y 9° grado de educación básica y secundaria. En este informe se destaca que los mejores puntajes se presentaron en los departamentos de Santander, Cundinamarca y Boyacá, en el centro del país, y cercanos a la vida política nacional; los menores resultados se dieron en departamentos del Caribe Colombiano, caracterizados por altos índices de corrupción política histórica; en el Amazonas y Choco, zonas abandonadas del ejercicio efectivo del influjo estatal (ICFES, 2012). Estos resultados permiten inferir la necesidad de identificar las variables regionales e históricas como parte del abordaje de un proceso de formación ciudadana, que responda a las necesidades y expectativas de los niños, jóvenes y la comunidad en general.

Este informe presentó otros datos de gran interés, que se concentran en tres campos de interés. La mayoría de estudiantes de los grados evaluados reconoció la importancia de la convivencia, la paz y la inclusión, como principios de ciudadanía; sin embargo, aseveraban ser víctimas de acoso escolar y otros tipos de violencia en su cotidianidad (ICFES, 2012, p.50). En segundo término, los estudiantes implicados reconocen y justifican acciones que justifican la corrupción y, por último, manifestaban desconocer los fundamentos esenciales de la Constitución Nacional y las formas de participación ciudadana (ICFES, 2012, p.51).

Las pruebas nacionales no han sido las únicas que brindan información sobre el estado del estudio de la ciudadanía en Colombia. El país ha participado en dos ejercicios de las pruebas ICSS (Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana) con el objetivo de perfilar el mejoramiento de la calidad educativa en este campo. Las pruebas del año 2016 ubicaron a Colombia con los menores desempeños en el campo. La información de la prueba muestra como existe una desconfianza marcada de los estudiantes colombianos frente a las instituciones; reconocen las dificultades de violencia que se vive en el ámbito escolar y, avalan la influencia de la religión como aparato social e ideológico que normatiza adecuadamente las relaciones sociales; de otra parte, y en consonancia con los resultados nacionales se identificó el desconocimiento de la institucionalidad estatal y la forma de interactuar en él. Se destacó positivamente la lectura que hacían los estudiantes del país de los grandes problemas mundiales como el cambio climático, la escasez de agua y alimentos, el crimen organizado entre otros (ICFES, 2017).

Hasta este punto se evidencia cómo el Estado Colombiano ha observado la Educación para la Ciudadanía y el Desarrollo, en términos exclusivamente escolares, sin delinear vasos comunicantes con otra institucionalidad; además, los tiempos de implementación de este conocimiento permite aseverar que no ha sido prioritaria en la agenda nacional respondiendo más a la dinámica política nacional de turno que a una línea estratégica de acción nacional.

Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global: un enfoque paradigmático para alentar un nuevo tipo de ciudadano

Lo expuesto hasta este punto presenta el complejo entramado sociopolítico colombiano y la propuesta sobre ciudadanía nacida a partir de la Constitución de 1991. Se extrae de esta parte la disociación presente entre las intenciones políticas y la construcción práctica; además, de una manifestación de aislamiento en la relación del proceso socio político nacional con el global, y esto es materia de atención, al entender que Colombia ha sido adalid de las políticas de ajuste estructural emanadas del Consenso de Washington (Neoliberalismo) y se adscribe de manera casi automática a las resoluciones de organismos multilaterales como la Organización de las Naciones Unidas y sus instituciones especializadas como la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación y la Cultura).

En este panorama la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global, se convierte en una perspectiva que abre oportunidades para la comprensión del fenómeno colombiano, así como de su interrelación con la estructura global, brindando claves para el aprendizaje de condiciones históricas y sociales similares, de los conocimientos de rutas de acción y, de la superación del aislamiento tradicional de sus gentes de las dinámicas internacionales. Sin embargo, antes de pretender una apología acrítica del concepto es importante dimensionar su sentido, retos y alcances.

El primer paso es entender cuál es el objetivo de esta educación. Para la UNESCO, se centra en fomentar una ciudadanía mundial que permita desarrollar un “sentido de pertenencia a una comunidad más amplia y a una humanidad común” (2014, p.14), haciendo hincapié “en la interdependencia política, económica, social y cultural y en las interconexiones entre los niveles local, nacional y mundial” (2014, p.14). En esta línea para el sistema de Naciones Unidas, esta educación debe convertirse en “un factor de transformación, inculcando los conocimientos, las habilidades, los valores y las actitudes que los educandos necesitan para poder contribuir a un mundo más inclusivo, justo y pacífico” (2014, p.16).

La Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global se presenta, así como un enfoque que enfatiza su accionar en la construcción de una “ciudadanía informada y crítica, con actitudes y valores capaces de generar cambios en sus propias vidas y el de su comunidad, comprendiendo y siendo conscientes de su corresponsabilidad en cuestiones como las causas de las desigualdades, el incumplimiento de los derechos humanos y los problemas del desarrollo, comprometida local y globalmente” (JCYL, 2020).

Más allá de la perspectiva incluyente y universal que la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global presenta en sus principios, su desarrollo conceptual no ha estado ajeno de debates, referidos esencialmente a los enfoques analíticos utilizados para entender su dinámica y alcances. Cabe destacar que existen cuatro miradas distintas de análisis. Según Aguilar Forero & Velásquez (2018), estas son: la neoliberal, que la concibe

incompleta al no determinar análisis estructurales de los factores que inciden en las condiciones de marginación, violencia, desigualdad de amplios sectores de la población mundial; además, de hacer invisibles los efectos medio ambientales y sociales derivados de la narrativa libre cambista y financiera. Por lo mismo, conciben los autores se patrocina la consolidación de narrativas competitivas, individualistas, que dificultan la construcción de nuevos tejidos centrados en la solidaridad y el reconocimiento de las diferencias. En segundo término, se encuentra el enfoque crítico-transformador que “busca promover la comprensión de las dinámicas de poder globales y posicionar agendas de justicia social. Parte de la necesidad de transformar tanto a los sujetos y sus mentalidades, como a las instituciones y sistemas en los que se soportan las injusticias, violencias y desigualdades” (2018, p.941). Esta mirada totalmente antagónica a la visión neoliberal exige un diálogo crítico del modelo de desarrollo imperante dentro de los países y la forma de relacionarse con las estructuras globales multilaterales.

Los dos últimos enfoques presentan visiones que se clasifican como antagónicas ante la posibilidad de una educación para el desarrollo y la ciudadanía global. El tercero o anti educación para la ciudadanía mundial, niega esta opción y convoca a un análisis situacional de la realidad de cada nación; condena, además, los intereses específicos dentro de la academia o las instituciones de cooperación y desarrollo que no corresponden realmente con las necesidades y expectativas de los ciudadanos receptores de la narrativa de la ciudadanía global. La última mirada corresponde al discurso decolonial que condena la entronización de discursos coloniales, con ideologías y narrativas específicas que atentan y restringen el desarrollo de opciones propias de fortalecimiento de la democracia y dentro de ella, una ciudadanía autónoma.

En el marco del presente artículo prevalece el enfoque crítico-transformador que reconcilia los espacios abiertos por la Constitución Nacional de 1991, la Ley General de Educación y el avance en lineamientos curriculares sobre ciudadanía y competencias ciudadanas, desarrollados por el Ministerio de Educación Nacional, con una perspectiva crítica, que exige análisis profundos sobre la construcción de la nación, la toma de conciencia sobre el accionar informado, reflexivo, contextualizado del ciudadano; teniendo en cuenta que para que esto se dé en un contexto como el colombiano es importante resolver las incógnitas sobre el proceso histórico, superar la restricción formativa que se limita al educando; entendiendo este como aquel que habita exclusivamente la escuela, abriendo vasos comunicantes con la no formalidad educativa, la institucionalidad, la familia, los medios de comunicación y las oportunidades que espacios como las redes virtuales permiten generar.

La integración planteada entre la perspectiva teórica de una Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global y el trabajo por un nuevo ciudadano exige una pedagogía que libere la discusión sobre este de las aulas colocándolas en los espacios vivos de construcción social, por ello se planteará a continuación una propuesta desde el marco de la pedagogía social como paradigma que permita avanzar en la ruta de aportar de manera decidida a una ciudadanía para una sociedad en paz, democrática e incluyente.

La Pedagogía social: opción educativa para Colombia

Es claro que la pedagogía social plantea posibilidades frente a los retos que Colombia enfrenta, al ser una ciencia social teórica, práctica y educativa no formal, que permite trabajar el bienestar social no solo con las instituciones clásicas (el Estado, la escuela y la familia) sino con otro tipo de organizaciones y actores sociales. Esta ciencia que “Fundamenta, justifica y comprende la normatividad más adecuada para la prevención, ayuda, reinserción y regeneración de los individuos y las comunidades que pueden padecer o padecen deficiencias en la socialización o en la satisfacción de necesidades básicas” (Fermoso, 2003, p.63) puede dirigir y guiar el aprendizaje social de las personas y las comunidades de manera orgánica.

La pedagogía social se define en la búsqueda de soluciones pedagógicas para problemas sociales, de aquí que esta ciencia permite tejer un espacio de análisis y reflexión ajustado de la realidad colombiana y de las posibilidades para desarrollar acciones eficaces, equitativas y sostenibles, en una Nación desintegrada, imposibilitada de alcanzar la socialidad como consecuencia de un proyecto de Estado privatizado por la oligarquía tradicional en las grandes ciudades, y por otro, de las nuevas élites narcoparamilitares en las ciudades intermedias y en las áreas periféricas que han fracturado el vínculo social y el elemento identitario.

El objeto formal de la pedagogía social no es otro que la educación social, que presupone la interrelación con los otros y los condicionamientos sociales (Fermoso, 2003, p.65) pero, este sendero conducente al producto de la socialidad en Colombia ha sido transgredido a través de una historia de conflicto en el país colocando a niños, jóvenes y adultos en procesos de exclusión y vulnerabilidad, así como en la irrupción del proceso de socialización, el cual indica que el desarrollo de la personalidad social se forma y se recrea en la confrontación con los otros y en el desempeño de los roles asumidos dentro de una comunidad (Fermoso, 2003, p.66), derecho que en Colombia bajo el fenómeno del desplazamiento interno se pierde, otorgando en el sujeto la desfragmentación de aspectos como; la capacidad de relacionarse con los otros, la adaptación a las instituciones, la inserción social, la convivencia con sus iguales, el aprendizaje de las habilidades sociales y la interiorización de las normas. Y la fractura de la cohesión social, la propia salud mental y la visión de sociedad.

Es así como la pedagogía social no discute la función del Estado, pero invita a reflexionar y cuestionar la desatención en funciones como la protección y promoción de los derechos humanos, siendo evidente que el descuido en este sentido ha conllevado al no cubrimiento de las necesidades básicas en la mayoría de la población. Tampoco se cuestiona la desatención de la familia en una de sus funciones esenciales como el cuidado del niño, la de ser referencia principal e irremplazable para que su crecimiento biológico y social sea sano emocional, cognitiva y físicamente (Caride, 2015, p.5) y mucho menos pone en entredicho la misión de la escuela, pero sí exige responder urgente a las cuestiones sociales que se intenta mediar con cátedras incipientes, formando al niño como un objeto de aceptación y aplicación de políticas que lo alejan del propio conocimiento y responsabilidad de su rol como ciudadano, sujeto de derecho y deberes, que se interrelaciona con los otros, que ejerce la tolerancia y la solidaridad, que afirma sus convicciones éticas y morales y que contribuye a solucionar problemas en pro de una comunidad eficaz (Nartop, 1898).

La pedagogía social propone que la misión educadora de la sociedad conlleve a un mejor desarrollo personal y colectivo, para esto se requiere de políticas de Estado que impulsen la inversión en educación, facilitando una efectiva igualdad de oportunidades que vayan más allá de la cobertura escolar, aportando en el desarrollo de una educación de calidad que favorezca la cohesión e integración de la sociedad, más en momentos donde los tejidos sociales en Colombia son reducidos o amenazados con la destrucción, volviéndolos incapaces de configurar y sostener la representación y participación social. Es por esto que la educación se vuelve una posibilidad de nuevas construcciones sociales de efectos educativos.

En Colombia urge estas nuevas construcciones sociales, un ejemplo de ello es la necesidad de reconfigurar el discurso a la hora de hablar en la sociedad sobre conflicto, es conocido que los gobiernos de turno no solo han utilizado un discurso que apropia la semántica para tergiversar la realidad sobre el conflicto colombiano, sino que algunos han propuesto la inexistencia del mismo, desvirtuando la conciencia histórica y el relato de la gente víctima del conflicto. Esto ha generado en la sociedad múltiples aristas con relación al conocimiento, la comprensión y la existencia del conflicto. Es evidente que la política educativa debe favorecer el diseño de espacios de formación de memoria histórica social, desde prácticas de enseñanza para el análisis, la reflexión y el estudio del fenómeno social e histórico del conflicto armado, examinado los actores, la etiología, y los efectos en la sociedad. Para esto debe involucrarse no solo la escuela que se centraliza solo en el cumplimiento de los requerimientos evaluativos del sistema educativo y en el desarrollo de habilidades y competencias en el marco de un esquema estandarizado de educación (Rodríguez y Sanchez 2009. p.16-17) sino cuerpos intermedios como la familia, la iglesia, los medios de comunicación, etc., que tienen la atención de la pedagogía social y que pueden trascender en el objeto de trabajo pedagógico con perspectiva de formación ciudadana.

Para finalizar, la pedagogía social desborda los límites de la escolarización y la institucionalización lo que despliega diferentes ámbitos de actuación tanto del Estado como de los individuos y los colectivos, permitiendo consolidar experiencias no solo de reflexión alrededor de la participación ciudadana y de la defensa de los derechos civiles sino de trabajo que determine las debilidades y fortalezas para el desarrollo de un estado social de derecho.

Referencias Bibliográficas

- Aguilar, N. y Velásquez, A. (2018). *Educación para la ciudadanía mundial en Colombia. Oportunidades y desafíos*. RMIE, 937-961.
- Arce, D. (2017). *Análisis crítico de la reforma del sistema educativo colombiano 1990-2014*. Buenos Aires. Estudios Sociológicos editora.
- Arias, D. (2015). La enseñanza de las Ciencias Sociales en Colombia: lugar de las disciplinas y disputas por la hegemonía de un saber. *Revista de Estudios Sociales*, 134-146.
- Banco Interamericano de Desarrollo. (2000) *Progreso económico y social en América Latina*. Recuperado de: <https://bit.ly/37Fi6kS>.
- Bedoya, J. (2013) Guerra contra el narcotráfico: 20 años de dolor, muerte y corrupción. *El Tiempo*. Recuperado de: <https://bit.ly/37HgE1u>.
- Bermúdez, W. y Moralez, J. (2012). Estado Social de Derecho: consideraciones sobre su trayectoria histórica en Colombia a partir de 1991. *Consideraciones Políticas*, 51-77.
- Cadavid, E.S. (2010). *Historia de la guerrilla en Colombia*. Recuperado de <https://bit.ly/34yJbUY>.
- Caride, J. A., Gradaílle, R. y Caballo, M. B. (2015). De la pedagogía social como educación, a la educación social como pedagogía, en *Perfiles Educativos*, núm. 148, vol. XXXVII, suplemento “Pedagogía Social y Educación Social”, pp. 3-11, en <https://bit.ly/37J5mK6>. Recuperado el 10 de julio de 2020.
- Echavarría, J. J. (2001). Colombia en la década de los noventa: neoliberalismo y reformas estructurales en el trópico. *Cuadernos de Economía*, 20(34), 57-102. Recuperado de <https://bit.ly/2KnBZsS>.
- Fischer, T. y North, D. (2014). Desarrollo hacia afuera y guerras civiles, 1850-1910. Desarrollo económico y actividad empresarial desde una perspectiva institucionalista. *Innovar. Revista de ciencias administrativas y sociales*. 10. 31-47.
- Garavito, C. (23 de mayo de 2019). 702 líderes sociales y 135 excombatientes habrían sido asesinados desde la firma del acuerdo. *El Espectador*. Recuperado de <https://bit.ly/2KsQBCo>.
- Giraldo, J. y Fortou, J. A. (2011). Una comparación cuantitativa de las guerras civiles colombianas, 1830-2010. *Análisis Político*. 24(72). pp. 3-21.
- ICFES. (2012). *Resultados nacionales censales. Competencias ciudadanas SABER 3°, 5° Y 9°*. Bogotá: Icfes.
- ICFES. (2017). *Estudios Internacional de Educación Cívica y Ciudadanía ICCS*. Bogotá: Icfes-MEN.
- JCYL. (24 de septiembre de 2020). *Administración Pública de Castilla y Aragón*. Obtenido de Administración Pública de Castilla y Aragón. Recuperado de <https://bit.ly/3mHtt05>.
- Martín, J. M. (2016). *Colombia feroz. Del terrorismo de Estado a la negociación con las FARC*. Madrid: Editorial Catarata.
- Medina, C. (prólogo de Vargas, A.). (2009). *Conflicto armado y proceso de paz en Colombia. Una memoria de los casos de las FARC-EP y el ELN*. Editorial Universidad Nacional de Colombia.
- Medina, M. y Sánchez, E. (2003). *Tiempos de paz: acuerdos de paz en Colombia 1902-1994*. Editorial Instituto Distrital de Cultura y Turismo.
- MEN. (2004). *Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas*. Bogotá: MEN.
- Murillo, G. y Gómez, V. (2005). Elementos de la reforma constitucional en Colombia y el nuevo marco institucional. *Desafíos*, 242-264.
- Nussio, E. (16 de septiembre de 2019). *En Colombia, más que un proceso de paz “paces parciales” SWI swissinfo.ch*. Recuperado de <https://bit.ly/3hbv3Ga>.

- Pizarro, E. (1996). *Insurgencia sin revolución: la guerrilla colombiana en una perspectiva comparada*. Bogotá: TM Editores y Universidad Nacional de Colombia.
- Rodríguez, C. (2013). “Derechos humanos: un paso adelante, otro atrás”, en *El Espectador*, 23 de julio, p. 29.
- Rodríguez, S. y Sánchez, O. (2009). Problemáticas de la enseñanza de la historia reciente en Colombia: Trabajar con la memoria de un país en guerra. *Reseñas de Enseñanza de la Historia APEHUN*, (7). 15-6.
- Semana. (1 de Abril de 2004). *semana.com*. Obtenido de semana.com: <https://bit.ly/3hbptnm>.
- Semana, R. (29 de Junio de 2003). *semana.com*. Obtenido de semana.com: <https://bit.ly/3nIP0qh>.
- Uprimny, R. (2013). “Una página de prensa es suficiente”, en *El Espectador*, domingo 21 de julio, p.43.
- Vélez, L. C. (2015). “To-con-paz”, en *El Espectador*, 6 de julio, p. 9 Versión electrónica en: <https://bit.ly/3hdaxoO>.
- UNESCO. (2015). *Educación para la ciudadanía mundial: temas y objetivos de aprendizaje*. París: Unesco.
- Uribe, D. (1995). *La Constitución de 1991 y el ideario liberal*. Bogotá: Editorial Universidad Nacional.

[Índice](#)