



Comunidad política y violencia en la formación ciudadana en Colombia*

Alexander Benavides-Franco

Universidad Antonio Nariño (Colombia)

<https://orcid.org/0000-0002-2132-3584>

Recepción: 31 de agosto de 2023 | Aceptación: 31 de enero de 2024 | Publicación: 31 de mayo de 2024

DOI: <http://dx.doi.org/10.18175/VyS15.1.2024.16>

RESUMEN

Este trabajo busca identificar la tensión discursiva entre los registros temporales moderno y contemporáneo, que tiene lugar en los discursos estatales de la formación ciudadana en Colombia. Mediante la revisión de documentos de la política educativa colombiana relacionada con la formación ciudadana entre 2002 y 2018, se identificó que, en tales discursos, se enfrentan una concepción social y política de la ciudadanía, que dan lugar a dos figuras distintas de ciudadano asociadas a una ciudadanía nacional de raíz liberal y una ciudadanía global, permeada por las lógicas contemporáneas del mercado. Se concluye que un elemento constitutivo de dicha tensión sería una racionalidad de la violencia que tendría raíces en la idea moderna de comunidad política, y que, además, habría encontrado nuevas formas de manifestarse, apoyada en una racionalidad neoliberal.

PALABRAS CLAVE

formación ciudadana, comunidad, violencia, Colombia.

Political community and violence in the formation of citizenship in Colombia

ABSTRACT

This paper seeks to identify the discursive tension between modern and contemporary temporal registers, which takes place in the state discourses

* El artículo es una continuación de las reflexiones propuestas en mis dos artículos anteriores y se deriva de la tesis que realicé para optar al título de Doctor en Educación en la Universidade Federal do Rio Grande do Sul. No contó con financiación y no existe ningún conflicto de intereses por revelar. La correspondencia relativa a este artículo debe ser dirigida a Alexander Benavides (abenavida@gmail.com)

of Citizenship Education in Colombia. Through the review of Colombian educational policy documents related to Citizen Formation between 2002 and 2018, it was identified that, in such discourses, a social and political conception of citizenship confronts each other, giving rise to two different figures of citizen associated with a national citizenship of liberal roots, and a global citizenship, permeated by contemporary market logics. It is concluded that a constitutive element of this tension would be a rationality of violence rooted in the modern idea of political community, and which, in addition, would have found new ways of manifesting itself, supported by a neoliberal rationality.

KEYWORDS

Citizenship education, Community, Violence, Colombia.

Comunidade política e violência na educação para a cidadania na Colômbia

RESUMO

Este artigo busca identificar a tensão discursiva entre os registros temporais modernos e contemporâneos, que ocorre nos discursos estatais de educação para a cidadania na Colômbia. Por meio da revisão de documentos de política educacional colombiana relacionados à Educação para a Cidadania entre 2002 e 2018, identificou-se que, em tais discursos, uma concepção social e política de cidadania se confronta, dando origem a duas figuras diferentes de cidadão associadas a uma cidadania nacional de raízes liberais e a uma cidadania global, permeada pelas lógicas contemporâneas do mercado. Conclui-se que um elemento constitutivo dessa tensão é uma racionalidade da violência que está enraizada na ideia moderna de comunidade política e que encontrou novas formas de se manifestar, apoiada por uma racionalidade neoliberal.

PALAVRAS-CHAVE

Educação para a cidadania, Comunidade, Violência, Colômbia.

INTRODUCCIÓN

El proyecto de la modernidad llevaría consigo una manera específica de resolver el problema de la comunidad política. Esta solución implicaría un enfoque que, a pesar de reiterar constantemente el bien común y el interés general, paradójicamente habría generado la imposibilidad de la comunidad como construcción de formas de convivencia que permitan la coexistencia de las diferencias sin eliminarlas (Skliar y Téllez, 2008). En consecuencia, la promesa moderna de comunidad, más que indicarnos una promesa incumplida, resaltaría una contradicción esencial del proyecto moderno: la idea de una comunidad de iguales anticipada en la formalidad de los derechos, coexistiendo con la contingencia de una comunidad “real” donde se despliega la contienda de los intereses individuales de los ciudadanos. Esta paradoja, según parece, a menudo se ignora en los discursos educativos, cuando la añoranza por el sujeto político

del proyecto moderno se refleja en los esfuerzos constantes por rescatarlo ante la progresiva disminución del concepto de ciudadanía. Aquí, existe un vínculo particular entre individualización y totalización, que se alinea con las profundas resonancias que aún parece tener el imperativo de formar buenos ciudadanos para una comunidad política que acoja a todos bajo la promesa de nivelar las diferencias.

En este trabajo, expondré cómo esa lógica moderna de la subjetividad y la correspondiente noción de comunidad política se habrían manifestado en los discursos gubernamentales presentes en los documentos de las políticas educativas que abordaron el tema de la formación ciudadana (FC) en Colombia durante los mandatos de los expresidentes Álvaro Uribe Vélez (2002-2010) y Juan Manuel Santos (2010-2018).² A partir de este contexto, me propongo señalar, desde una perspectiva filosófica vinculada al pensamiento de Roberto Esposito, lo que percibo en los discursos sobre la FC en el contexto colombiano como la persistencia de una noción del ciudadano y la comunidad política en los términos del sujeto moderno, dentro de un contexto eminentemente neoliberal. En ese sentido, me enfoco, en un primer momento, en caracterizar la modernidad como un proyecto que traería consigo ciertas “patologías” que, en el marco de este trabajo, se expresan bajo la forma de una particular “racionalidad de la violencia” que, en la perspectiva de la subjetividad moderna, atravesaría la relación con el otro y con la comunidad política. En segundo lugar, destaco las formas discursivas en las que emerge esta figura moderna de la subjetividad política en los discursos estatales sobre la FC en Colombia. Finalmente, planteo la interrogante de si el ropaje discursivo contemporáneo, que acompaña a esta persistencia de lo moderno, implicaría la posibilidad de superar las mencionadas “patologías”; o si, por el contrario, conllevaría el riesgo de profundizarlas, considerando que esta formación de la subjetividad política ocurre en un entorno social actual atravesado por lógicas de mercado asociadas a un enfoque eminentemente neoliberal.

LA CUESTIÓN DE LA COMUNIDAD: SUBJETIVIDAD MODERNA Y RACIONALIDAD DE LA VIOLENCIA

Comienzo esta reflexión con un breve análisis de la concepción moderna de la subjetividad y cómo esta configura la noción de comunidad política. Resulta que la centralidad del individuo —un pilar en la metafísica moderna—, según Esposito (2007), conecta con todas las “filosofías comunitarias, comunales y comunicativas” del siglo XX. En estas perspectivas, la comunidad se interpreta como una cualidad añadida a los individuos, haciéndolos parte de algo más grande que la mera subjetividad individual, pero que, en última instancia, emana de esta última. Así, la filosofía política traduce la comunidad a la lengua del sujeto, conservando sus connotaciones metafísicas de unidad, absoluto e interioridad (Esposito, 2007). Esposito define al individuo como lo que se caracteriza por su inaccesibilidad, “lo que vive en y de la existencia del otro. Que existe,

2 Se trata de un momento histórico trascendental en el desarrollo del conflicto interno armado en Colombia, en la medida en que, en dicho periodo, tiene lugar un importante punto de inflexión en el que se pasa 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, a una política de diálogos de paz, que propugna la resolución política y dialogada del conflicto.

subsiste, persiste como si el otro no existiese” (Esposito, 2007, p. 129), lo cual plantea un desafío para concebir la comunidad.

Al respecto, el filósofo colombiano Santiago Castro-Gómez (2000) habla de las “patologías” de la occidentalización asociadas al proyecto moderno, para referirse al carácter dualista y excluyente de la alteridad que, en su opinión, asumen las relaciones modernas de poder. En un tono similar, Byung-Chul Han sostiene que “toda época tiene sus enfermedades emblemáticas” (2010, p. 7), vinculándolas con formas específicas de violencia según el contexto social. Para Han, en la modernidad, la violencia adopta una “forma psíquica, psicológica, interior” (2010, p. 8), arraigada en convicciones, percepciones y conductas. Benavides Franco (2020; 2022) asocia estas patologías modernas con una “racionalidad de la violencia” que atraviesa las relaciones con el otro percibido como amenaza, empleando estrategias para neutralizar su inquietante alteridad y que permitirían incluso ofrecer razones para ello. Así, por ejemplo, Veiga-Neto sugiere que la acción punitiva violenta se diferencia de la poderosa por sus respectivas racionalidades, y no por sus intensidades relativas (Veiga-Neto, 2006, p. 30). Esta racionalidad se enmarca en la subjetividad moderna y se refleja en “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” (Benavides Franco, 2020, p. 180).

La idea de comunidad, como se mencionó, se habría construido sobre el trasfondo de la categoría de sujeto, entendido como completa presencia y posesión total de su sustancia. Esposito argumenta que debido a los presupuestos metafísicos tradicionales sobre los cuales se ha construido la idea de comunidad, cualquier intento de establecerla conduciría inevitablemente a su negación, llevándola a una muerte de la comunidad y una comunidad de la muerte. Es así como, sobre la base de tales presupuestos, habría llegado 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 perspectiva de la comunidad y la violencia del sentido absoluto y de la absorción del otro —y, en última instancia, su negación como otro— no habría sino una línea tenue. Y, en esa medida, el rechazo de la alteridad y la totalización de la comunidad serían elementos constitutivos de la aludida racionalidad de la violencia.

Ahora bien, la mencionada totalización de la comunidad hace referencia a esa concepción de comunidad que, siguiendo a Esposito, Skliar y Téllez llaman la “comunidad política como mito del poder” (2008, p. 207). Esto se refiere a una aspiración de alcanzar una comunidad totalmente idéntica a sí misma, una idea que ha cautivado a una tradición del pensamiento político. Su establecimiento aseguraba el fundamento de 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 y Téllez, 2008, p. 207).

Por otro lado, como señala Diego Arias (2015), la escuela moderna, especialmente los sistemas públicos de educación, surgió como una institución al servicio de las naciones modernas, actuando como una herramienta para que los nuevos ciudadanos adquirieran los conocimientos y habilidades necesarios para mantener y perpetuar esas naciones. Así, paradójicamente, la construcción del ciudadano latinoamericano implicó un proceso de exclusión y negación de

diferencias y alteridades, lo que condujo a una formación de comunidad que, en los términos de la perspectiva de Esposito, lleva a su propia inviabilidad. En otras palabras, al rechazar, en nombre de una comunidad ideal, o imaginada, las múltiples expresiones que permitirían una comunidad “real” —una que esté atravesada por la pluralidad, la diferencia y, por ende, por conflictos y desacuerdos—, se anula la viabilidad misma de la comunidad.

Aunque durante el siglo XIX y gran parte del siglo XX, en numerosos países occidentales, la educación se comprometió fuertemente con la difusión de sentimientos nacionalistas vinculados a esta idea de comunidad, la década de 1990 marcó un momento crucial de cambio. En ese momento, se hizo 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 esta manera, la escuela se vio impactada por un mundo globalizado que comenzaba a cuestionar la relevancia de la enseñanza centrada en las fronteras nacionales. Además, se vio desafiada por un mercado que requería nuevas competencias de estos ciudadanos globales, así como por grupos étnicos, sociales y culturales que demandaban el reconocimiento y los derechos que los discursos homogeneizadores tradicionales les habían negado.

Estamos frente a un periodo de transición, según lo expone Arias (2015), en el cual las ideas de lo nacional y lo posnacional se debaten en el interior de instituciones como la escuela, que necesitan renovar su legitimidad. Surge aquí una suerte de tensión discursiva, una superposición de registros temporales, donde un discurso moderno persistente se mezcla con el discurso contemporáneo. Se trata, como se verá en el caso de los discursos estatales de la FC en Colombia, de una difícil tensión entre lo nacional y lo posnacional. En dicha tensión, la escuela, que enfatizaba el proyecto romántico-nacionalista característico de los Estados-nación modernos, coexiste con planteamientos contemporáneos ligados a la educación de ciudadanos globales en una sociedad influenciada por el mercado y nuevas formas de subjetividad. En lo que sigue, analizaré cómo se aborda el problema de la comunidad política en los documentos de políticas públicas colombianas que tratan la FC.

COMUNIDAD NACIONAL Y VIOLENCIA INMUNITARIA

Este trabajo explora el problema de la comunidad política y la alteridad como elementos clave que moldean la subjetividad política. En la reflexión sobre el sujeto político, resulta crucial definir, modelar o incluso problematizar las relaciones que este establece con los demás dentro del orden social y legal en el que se inscribe. Por tanto, al adentrarnos en la cuestión de la FC y la configuración del ciudadano como sujeto político, se vuelve ineludible abordar la noción de comunidad y cómo es concebida y configurada por ese sujeto. De hecho, podría argumentarse que el intento desde el ámbito educativo de construir un tipo deseable de subjetividad política equivale a esforzarse por llevar a cabo el proyecto de comunidad política que respaldaría y legitimaría un cierto orden. Por tanto, la idea de comunidad política se muestra de manera explícita como una preocupación central en los documentos analizados en relación con la FC.

Esta noción se convierte en el objetivo hacia el cual se orientan los esfuerzos para educar al ciudadano colombiano:

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 añadidas)

No obstante, en esta persistente preocupación de la educación colombiana por moldear al ciudadano que la comunidad necesita surge la mencionada tensión discursiva entre los registros del moderno y lo contemporáneo. Se trata del hecho de que, en la contemporaneidad, se sigue pensando el núcleo de la acción educativa a partir de compromisos iluministas, pero arrojándolos con discursos que celebran las diferencias, y que estarían asociados a perspectivas teóricas que se podrían considerar posmodernas (Benavides Franco, 2022; 2023). Esta tensión implica que la antigua inquietud por educar a un ciudadano nacionalista parece ceder espacio, en la contemporaneidad, a la necesidad de formar a un ciudadano inserto en una comunidad global. Conforme a Arias (2015), esto desencadena un conflicto en el que lo nacional y lo posnacional se debaten dentro de instituciones como la escuela. Es crucial examinar cómo esta huella de la FC decimonónica parece emerger, resistir o coexistir con planteamientos contemporáneos que abogan por valores más democráticos y respetuosos hacia los demás (Arias, 2015).

Ahora bien, ¿por qué referirse a esta situación como una tensión, en lugar de simplemente una transición de una perspectiva ilustrada de la FC a una más contemporánea influenciada por valores neoliberales? Principalmente, porque este aparente cambio implica un choque entre dos enfoques de la ciudadanía y, en este enfrentamiento, está en juego la apuesta política subyacente a la tarea de la FC. Como argumenta Gert Biesta (2016), esta disyuntiva radica en considerar la ciudadanía como una identidad social —relacionada con el rol y lugar en la sociedad— o como una identidad política —vinculada a las relaciones entre individuos y su involucramiento en la toma de decisiones—. Para Biesta, la diferencia entre estas concepciones de la ciudadanía se manifiesta en cómo cada una de ellas aborda la pluralidad y la diferencia. En primera instancia, la perspectiva social de la ciudadanía tiende a percibir la pluralidad y la diferencia principalmente “como un problema, como algo que preocupa y amenaza la estabilidad de la sociedad” (Biesta, 2016, p. 23). Por ello, en este extremo del espectro, según lo plantea Biesta, se despliega un enfoque de ciudadanía asociado a valores comunes, identidad nacional y comportamiento prosocial. Esta perspectiva se refleja en los documentos analizados:

Los PEI deberán [...] [f]ormar 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)

Se trata, aquí, de la formación de un “ciudadano obediente”. Esto es, ese sujeto político que enfrenta el problema de la alteridad y la diferencia, mediante la afirmación de su identidad nacional, y que se concibe como fundante del orden social. Pero que, a la vez, debe aprender a cumplir su rol dentro de ese mismo orden social para contribuir a que este se mantenga vigente. En esa medida, debe hacer lo que se espera de él, y 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 (Benavides-Franco, 2023).

Por su parte, en la visión política de la ciudadanía, según Biesta, la pluralidad y la diferencia se consideran “la razón de ser de los procesos y las prácticas democráticas y por tanto como algo que debe ser protegido y cultivado” (2016, p. 23). Y este enfoque de la pluralidad y la diferencia también se convierte en uno de los objetivos principales de la FC en Colombia, bajo el prisma de las competencias ciudadanas:

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)

Esta coexistencia de discursos identitarios y nacionalistas con discursos que abren paso a la pluralidad y la diferencia señala una tensión no resuelta entre dos visiones diversas de la ciudadanía, que abordan de manera distinta la relación con los demás en el ámbito de la comunidad política. De acuerdo con Restrepo (2006), un desafío clave que enfrenta la concepción liberal de ciudadanía es el pluralismo cultural, la interculturalidad y el papel de la comunidad en la formación del sujeto, y no a la inversa, como se entiende en la perspectiva liberal. Esto es evidente en los fragmentos citados previamente, que destacan la interacción con los otros y el reconocimiento de la diversidad cultural en la construcción del ciudadano contemporáneo.

En este sentido, en esta sección abordaremos la figura del ciudadano nacional, que existe dentro de un sistema cerrado, una comunidad completa, que se cierra sobre sí misma y se contrapone a un exterior amenazante. A través de esta figura, parecen vislumbrarse reminiscencias de esa comunidad nacional de destino que, según Téllez (2001), sustentó el “contrato social” como la gran metáfora fundacional de la racionalidad política moderna. Esta idea podría actualizarse hoy en día como el nuevo mito de la comunidad, que cobra forma en la narrativa de un estado idílico de lo político, vinculado al modelo de democracia consensual o posdemocracia, como lo llama Rancière (1996). Esta paradójica noción de democracia exalta “la práctica consensual de borrado de las formas del obrar democrático” (Téllez, 2001, p. 17). En este contexto, Martha Cecilia Herrera (2014) sostiene que en las políticas educativas recientes en Colombia hay una “difundida desconfianza hacia las nociones de disidencia y diversidad en el seno social y una preferencia por la versión unanimista de la opinión pública” (p. 61):

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)

Por lo tanto, la presencia del ciudadano nacional en los discursos sobre la FC parece evocar la tradicional noción de comunidad, como lo problematiza Esposito, como un espacio de homogeneización fundado 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, 2014). Pero, además, tal como lo señala Téllez (2001), 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 de la comunidad ideal de comunicación, donde se traduce la búsqueda de una comunidad completa. Esta comunidad habermasiana parece invocarse explícitamente en las políticas educativas colombianas del periodo analizado:

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 [...]”. (Estándares básicos de competencias, 2006, pp. 149-150)

Es importante resaltar que la crítica de Esposito al mito de la comunidad busca precisamente resignificar la noción de comunidad al liberarse de las tendencias totalizadoras inherentes al pensamiento comunitarista. Y, en particular, uno de los discursos que promueve la comunidad mítica es la perspectiva de la relación dialogística-consensual, donde el ideal de cumplimiento total se relaciona con una transparencia comunicativa total,³ sin interrupción ni suspensión del sentido entre los interlocutores.⁴

Esta exposición a la deriva totalitaria de la concepción mítica de la comunidad, o a la idea noble de una democracia consensual, nos lleva a lo que Han (2010) identifica como la patología moderna de la violencia de la negatividad. Esta forma de violencia no solo opera en el ámbito individual de la subjetividad, sino también en el ámbito colectivo de la comunidad que, en última instancia, se basa en la lógica iluminista del individuo aislado y autónomo. Esta es la violencia del paradigma inmunológico que Esposito atribuye a la comunidad mítica, y que podría definirse como la necesidad de ejercer violencia contra la propia comunidad para expulsar lo extraño que se percibe como amenazante: una violencia contra la propia mismidad para eliminar lo que la niega en su esencia.

3 Aquí, es importante aclarar que no estoy sugiriendo que se deba renunciar, sin más, al ideal de la comunicación y a la posibilidad de consensos. Se trata de señalar los peligros y las contradicciones que ciertos enunciados pueden acarrear cuando se asumen y reproducen con ligereza. Así, por ejemplo, el principio habermasiano de la obligatoriedad de asumir la perspectiva de los otros 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.

4 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).

Según Han (2013), se trata de una violencia que sigue el modelo inmunológico, en la medida en que toda reacción inmune se puede considerar como una reacción a la alteridad. O mejor, una reacción que rechaza o niega la alteridad. Y es que, tal como lo afirma Quintana (2021), podemos pensar la lógica inmunitaria como una lógica que considera el espacio social como un organismo que ve amenazada su integridad por lo “extraño” que, de alguna manera, lo contaminaría y pondría en riesgo su “identidad”, su “seguridad”. De manera, que, siguiendo a Quintana, la violencia inmunitaria nos remitiría a una comprensión militarizada del sistema inmunológico, que se proyecta sobre el espacio social, y a partir de la cual este se entiende como una especie de sistema de defensa y eliminación de todo aquello extraño que amenace la integridad de lo propio.

COMUNIDAD POSNACIONAL Y VIOLENCIA DE LO GLOBAL

Volvamos a la tensión discursiva central en este trabajo, que radica en la comprensión de la ciudadanía como identidad social, en contraposición a la ciudadanía entendida como identidad política. Surge la pregunta de si la preocupación contemporánea por la pluralidad y la diferencia, asociada a la visión política de la ciudadanía, realmente cuestiona y problematiza la persistente amenaza de la violencia inmunológica presente en el ideal de comunidad ligado al ciudadano nacional, tal como se refleja en los discursos de las políticas educativas de la FC. O si, en cambio, esta preocupación conlleva otros riesgos que podrían dar como resultado una continuidad, o incluso una exacerbación, de esa misma violencia expresada de maneras más actuales. Para abordar esta interrogante, propongo examinar el concepto de ciudadanía que surge de lo que podría interpretarse como la comprensión de la ciudadanía como identidad política en los documentos analizados, 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.

Constantemente nos encontramos, en los discursos de la FC, ante esa interesante aporía que ha acompañado a la concepción liberal de la ciudadanía, según lo señala Restrepo. Este dilema radica en el reconocimiento del pluralismo y la influencia del entorno social en la formación de los individuos, desde una perspectiva que considera al individuo como el creador y formador de dicho entorno. Sin embargo, esta dinámica ahora no se limita al ámbito nacional. En la era contemporánea, las fronteras se desvanecen y el estrecho espacio de la comunidad del ciudadano liberal se expande para abarcar las dimensiones más amplias de un orden global que fomenta la diversidad. En dicho escenario, la ciudadanía deja de entenderse relacionada de forma directa con el lugar y el grupo al que se pertenece, dado que tal orden afectaría el nexo entre ciudadanía y nacionalidad, en la medida en que establece derechos y deberes que irían más allá de este (Obando, 2020, p. 20). Dicho orden no es otro que el de la comunidad global:

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)

En este contexto, Castro-Gómez nos recuerda que la reorganización global actual de la economía capitalista se basa en la generación de diferencias. Y, en ese sentido, la celebración de estas diferencias, lejos de cuestionar el sistema, en realidad podría contribuir a fortalecerlo.⁵ Y podríamos decir, siguiendo esa misma lógica, que, lejos de superar lo que Castro-Gómez llama las patologías de la occidentalización que operarían en la modernidad mediante la negación de las diferencias, estaríamos en la presencia de otro tipo de patologías que, en este caso, “celebran” esas diferencias. Han (2013) sugiere que la patología de la violencia no desaparece, sino que se transforma, mutando bajo las lógicas neoliberales. ¿Cuál sería entonces esta nueva forma de violencia en el contexto de la comunidad política?

Según Téllez (2001), en línea con Han, con la disolución de las fronteras en la época actual, también se disuelve el esquema tradicional de amigo-enemigo. En la sociedad contemporánea, el enemigo ya no es el otro externo, el forastero claramente identificable y visible como el enemigo externo. Sin embargo, esto no implica que la percepción del otro como una amenaza haya desaparecido, sino que el enemigo adopta una forma diferente. Ahora, se presenta como la amenaza interna del orden, el intruso al que uno está expuesto irremediablemente, el enemigo que ya no está afuera, sino adentro, o incluso al lado. Es el extranjero interno: el inmigrante, el desplazado, el disidente, el refugiado. Esta figura, en contraste con el enemigo externo, se manifiesta 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)

Según Téllez, esta reconfiguración contemporánea del otro emerge como característica de una época que combina prácticas globales de homogeneización, por un lado, y la implosión/restricción de particularismos, por el otro. En cualquier caso, surge lo que Han, siguiendo a Baudrillard, llama la “Violencia de lo global”. Esta violencia busca descartar lo radicalmente plural en favor de una apariencia tolerante de diversidad cultural (Han, 2013). No obstante, 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” (Han, 2013, p. 97). En consecuencia, en el proceso capitalista de producción, todos son simultáneamente víctimas y victimarios. Cuando víctima y victimario coinciden, según Han, cualquier forma de resistencia contra este sistema se vuelve imposible. Como resultado, el *socius* se convierte en *solus*: esto es, en la actualidad,

5 Aquí es importante mencionar que, tal como lo señala Aguilar-Forero (2023) a partir de otros autores, aunque las ideas de comunidad global y solidaridad han sido colonizadas por el ámbito del mercado, para fortalecer la competitividad de los individuos y de las naciones, existe la posibilidad de confrontar dicho discurso a través de la reflexión colectiva y el activismo social. Esto implicaría que esa apropiación capitalista —en su declinación neoliberal— del discurso de una comunidad global que celebra las diferencias, de la que habla Castro-Gómez, no sería inexorable ni absoluta, y que si bien la idea de una comunidad global es susceptible de producir relaciones de dominación, las construcciones de comunidades nacionales-globales son complejas y estarían acompañadas tanto de discursos coloniales como de iniciativas críticas y anticoloniales, tal como nos lo recuerda Aguilar-Forero (2023), siguiendo a Camicia y Franklin (2011).

la condición social se va a caracterizar por la *Solitude*, y no por la *Multitude*, como sostienen Hardt y Negri (2002). Para Han, esta falta de organización colectiva perpetúa el orden económico neoliberal, “que despliega una intensa energía de apropiación, que lo absorbe todo y le da una forma capitalista” (Han, 2013, p. 97). Es una forma de violencia implosiva que, careciendo de una entidad exterior, actúa desde adentro.

Indudablemente, según lo expuesto por Sandra Guido (2010), abordar la diversidad plantea ciertos riesgos. Guido sostiene que la diversidad tiende a ser interpretada desde una perspectiva de hegemonía cultural, donde se reconoce la pluralidad dentro de un marco preexistente. En esta dinámica, cuando se encuentran individuos de distintos orígenes, surge la necesidad de incorporarlos, asimilarlos y normalizarlos, unificándolos bajo una única corriente de pensamiento. 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). En este sentido, los diversos serían los indígenas, las personas con “necesidades educativas especiales”, los campesinos, los afrocolombianos, etc.; y estos grupos serían objeto de normalización, presionados a ajustarse a la norma hegemónica. Según Guido (2010), la educación se convierte en la responsable de trazar el camino y facilitar la inclusión de estos grupos en el colectivo. De hecho, según la autora, en las políticas educativas colombianas se refleja claramente esta intención: la educación asume el rol de reconciliar, calmar y unificar las diferencias mediante el diálogo, la tolerancia y la inclusión. Rol que, por supuesto, siempre puede ser abordado desde una distancia crítica.

CONCLUSIONES

En este estudio he identificado lo que he llamado una tensión discursiva entre los aspectos temporales modernos y contemporáneos en el contexto de los discursos estatales sobre la FC en Colombia. Basándome en las ideas de Biesta, he explicado que esta tensión surge de dos perspectivas diferentes de la FC, la social y la política, que generan dos concepciones distintas de ciudadanía: una arraigada en el paradigma nacional liberal y otra influida por las lógicas neoliberales actuales. Además, he argumentado que esta tensión se origina en una forma intrínseca de violencia anclada en la subjetividad moderna y que encuentra nuevas manifestaciones en la subjetividad contemporánea impregnada de neoliberalismo. He demostrado cómo cada una de estas concepciones de la subjetividad política aborda el problema de la comunidad política de manera diferente. En el caso de la comunidad global, en lugar de superar la violencia inmunitaria inherente al enfoque mítico de la comunidad nacional, parece germinar una nueva forma de racionalidad violenta que no niega las diferencias, sino que las integra y celebra. Y, precisamente, un objetivo fundamental de este trabajo ha sido identificar cómo esta racionalidad de la violencia se manifiesta en los discursos de las políticas educativas sobre la FC, los cuales de alguna manera moldean la subjetividad política de los jóvenes colombianos en el contexto del conflicto interno en Colombia.

En lo que respecta a la apuesta teórica de esta reflexión, es claro que la mencionada tensión modernidad-contemporaneidad está en el corazón mismo de toda reflexión sobre la educación escolarizada. Esa naturaleza paradójica de la institución escolar que parece derivarse de semejante tensión se manifiesta, en la configuración discursiva de la subjetividad política en

Colombia, en una paradoja que podría plantearse a partir de tres grandes interrogantes: en primera instancia, ¿es posible que una institución que pretende cumplir una función de socialización fundamentalmente normalizadora y homogeneizante llegue a configurar una subjetividad política abierta a la alteridad? O, dicho de otra manera, ¿una experiencia de la alteridad radical es posible en la escuela? En segundo lugar, ¿podemos esperar que una institución que parece configurarse como comunidad bajo el paradigma inmunitario apunte a la configuración de una comunidad abierta a la alteridad y las diferencias? En otras palabras, ¿podemos pensar en la escuela como productora de la experiencia de una comunidad abierta a la posibilidad del disenso? Finalmente, ¿es deseable que una institución que pretende formar ciudadanos que contribuyan a conservar y reproducir un determinado orden social busque formar una subjetividad política capaz de cuestionar y transformar ese mismo orden social? Las respuestas a tales interrogantes parecerían obvias. Pero, justamente, esta reflexión ha apuntado a mostrar que no lo son.

Creo que comprender y explorar estas paradojas abre un vasto horizonte de posibilidades para pensar la acción educativa de otro modo, para decirlo foucaultianamente. En esa medida, esta reflexión no se propuso responder de manera categórica a esas preguntas, sino más bien destacar que esas interrogantes son relevantes y pueden ser objeto de reflexión. En otras palabras, este trabajo no tiene un afán prescriptivo ni busca plantear soluciones reconfortantes a las tensiones expuestas, sino que adopta una postura fundamentalmente crítica, en el sentido de un *ethos* filosófico que busca diagnosticar el presente, con miras a transformarlo.

No he tratado de afirmar que la subjetividad política configurada por nuestros discursos educativos esté irremediablemente atravesada por una racionalidad de la violencia, sino de evidenciar que, en el ámbito de la formación, el riesgo de incurrir en lógicas de violencia contra la alteridad y la comunidad siempre está presente si no examinamos de manera crítica y reflexiva esos discursos. Esto me lleva a lo que considero la apuesta política de esta reflexión: rechazar de manera categórica los discursos y las narrativas que, de manera explícita o implícita, legitiman y naturalizan la violencia, directa o indirecta, como medio para mantener el orden social e instaurar la paz en Colombia, y que, de alguna manera, han llegado a configurar la subjetividad política de nuestra sociedad.

REFERENCIAS

- Aguilar-Forero, N., Díaz-Marín, J. S. y Velásquez Niño, A. M. (2023). Trayectoria, prácticas y aportes de la educación para la ciudadanía mundial en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, (88), 278-298. <https://doi.org/10.17227/rce.num88-13725>
- Arias, D. (2015). La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia: lugar de las disciplinas y disputa por la hegemonía de un saber. *Revista de Estudios Sociales* 52:134-146.
- Baudrillard, J. (2002). La Violence du Mondial. En *Power Inferno*, 63-83. Paris: Galilée.
- Bauman, Z. (1998). *Modernidad y Holocausto*. Madrid: Sequitur.
- Benavides Franco, A. (2020). El problema de la alteridad en los discursos de la Formación Ciudadana en Colombia: Subjetividad política y racionalidad de la violencia. *Ixtli. Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación* 7(14): 173-201.

- Benavides Franco, A. (2022). Educación, sujeto y violencia en la tensión de lo moderno y lo posmoderno. *Perfiles Educativos*, 44(178), 165-179. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.178.60747>
- Benavides-Franco, A. (2023). La formación ciudadana en Colombia como tecnología de gobierno de la subjetividad: entre el ciudadano obediente y el ciudadano competente. *Ixtli. Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*. 10(19). 31-53.
- Biesta, G. (2016). Democracia, ciudadanía y educación: de la socialización a la subjetivación. *Foro de Educación* 14(20), 21-34. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.003>
- Castro-Gómez, S. (2000). Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la invención del otro. En *La colonialidad del saber, eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, 88-99. Buenos Aires: CLACSO.
- Esposito, R. (1996). *Confines de lo político*. Madrid: Trotta.
- Esposito, R. (1999). Enemigo, extranjero, comunidad. En *Los filósofos y la política*, compilado por M. Cruz, 69-83. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Esposito, R. (2006). *Categorías de lo impolítico*. 1ª ed. Buenos Aires: Kata.
- Esposito, R. (2007). *Communitas. Origen y destino de la comunidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Foucault, M. (1982). *La imposible prisión: debate con Foucault*. Barcelona: Anagrama.
- Foucault, M. (2001). Post-scriptum. El sujeto y el poder. En *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica*, editado por Hubert Dreyfus y Paul Rabinow, 241-259. Buenos Aires: Nueva visión.
- Guido, S. (2010). Diferencia y educación: implicaciones del reconocimiento del otro. *Pedagogía y saberes* 32: 65-72.
- Grupo de Memoria Histórica (GMH). (2013). *¡Basta ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Han, B-C. (2010). *La sociedad del cansancio*. Barcelona: Herder editorial, S.L.
- Han, B-C. (2013). *Topología de la violencia*. Barcelona: Herder editorial, S.L.
- Hardt, M. y Negri, A. (2002). *Imperio*. Barcelona: Paidós.
- Herrera, M. (2014). Políticas públicas en educación ciudadana en Colombia y América Latina. La arena de lucha del campo intelectual en la historia reciente. *Perspectivas Pedagógicas. Lecciones inaugurales*, 11-22.
- Mèlich, J-C. (2000). “El fin de lo humano. ¿Cómo educar después del holocausto?” *Enrahonar, Universidad Autònoma de Barcelona* 31: 81-94.
- ObandoCabezas, A. (2020). Ciudadanía y comunidad política en la globalización. En: Obando Cabezas, A. (eds. científico). *Filosofía práctica en Iberoamérica. Comunidad política, justicia social y derechos humanos*. (pp. 19-34). Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali; Asociación Iberoamericana de Filosofía Práctica. DOI: <http://dx.doi.org/10.35985/9789585147188.1>
- Ortega, P., Castro, C., Merchán, J. y Vélez, G. (2015). *Pedagogía de la memoria para un país amnésico. Trabajos de la memoria*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Quintana, L. (2021). *Rabia: afectos, violencia, inmunidad*. Barcelona: Herder.
- Rancière, J. 1996. *El desacuerdo. Política y filosofía*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Restrepo, J. (2006). Estándares básicos en competencias ciudadanas: una aproximación al problema de la formación ciudadana en Colombia. *Papel Político* 11 (1): 137-175.
- Skliar, C. y Téllez, M. (2008). *Conmover la educación: ensayos para una pedagogía de la diferencia*. 1ª ed. Buenos Aires/México: Noveduc.
- Téllez, M. (2001). Reinventar la comunidad, interrumpir su mito. *Foro Interno* 1, 13 – 37.

Veiga-Neto, A. (2006). Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de Império. En *Figuras de Foucault*, organizado por Margareth Rago y Alfredo Veiga-Neto, 13-38. Belo Horizonte: Autêntica.

.....

Alexander Benavides-Franco

Doctor en Educación de la Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Brasil), magíster en Filosofía de la Universidad de los Andes (Colombia) y Licenciado en Filosofía y Letras de la Universidad de Nariño (Colombia). Docente de la Facultad de Educación de la Universidad Antonio Nariño y miembro del grupo de investigación Conciencia de dicha Facultad. Publicaciones recientes: Benavides Franco, T. (2022). Educación, sujeto y violencia en la tensión de lo moderno y lo posmoderno. *Perfiles Educativos*, 44 (178), 165-179. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.178.60747>. Benavides Franco, T. (2020). El problema de la alteridad en los discursos de la formación ciudadana en Colombia: subjetividad política y racionalidad de la violencia, *Ixtli - Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*, vol. 7, núm. 14, pp. 173-201.