

Competencias ciudadanas y civilización

Fredy Leonardo Reyes Albarracín

Universidad Externado de Colombia.

Correo electrónico: fleonardoreyes@gmail.com

Introducción

Luego de conseguir la emancipación de la corona española y de proclamar en el Congreso de Angostura (diciembre de 1819) la creación de la República de la Gran Colombia, las altas esferas sociales e intelectuales criollas experimentaron la imperiosa necesidad de insertarse en el “proceso de civilización”. De acuerdo con María Fernanda Lander (2002), las carencias en torno a los desarrollos tecnológicos y de conocimiento científico no fueron obstáculo para que las elites americanas se sintieran dignas de vivir la “civilización”, puesto que las incipientes naciones encontraron en los manuales de urbanidad y de las buenas maneras el instrumento perfecto para labrar a unas sociedades que tenían por molde las refinadas y glamorosas costumbres parisinas y londinenses (2002, p. 83)¹. Los manuales –que pululan por el siglo XIX y comienzos del XX– se constituyen en la herramienta que fija las normas de conducta social y moral de la población americana.

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

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

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

De acuerdo con la ley 115 de 1994, que fija los lineamientos generales de educación, el proceso formativo en los niveles básico y medio distingue entre los valores éticos, estéticos, morales, ciudadanos y religiosos², abordados en asignaturas tan disímiles como “democracia”, “valores”, “ética y valores humanos”, “educación religiosa”, “ciencias políticas”, entre otras. La variedad de materias

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

² La Constitución Política de 1991 garantiza, a través de su artículo 19, la libertad de culto. El artículo es reglamentado por la ley 133 de 1993. En tal sentido, los estudiantes no están obligados a recibir formación en valores religiosos.

se debe a que la ley le otorga a las instituciones educativas la autonomía para organizar sus áreas de conocimiento y estructurar sus planes de estudio (definiendo áreas obligatorias, áreas fundamentales y áreas optativas) de acuerdo con sus objetivos, intereses y realidades particulares. No obstante, las instituciones deben, por un lado, ceñir la formación de valores éticos, morales y ciudadanos a los lineamientos que contemplan las competencias ciudadanas y, por otro, deben incorporar proyectos que complementen dicha formación, buscando que los estudiantes ahonden en lo que la ley denomina "educación para la justicia y la paz". Es claro, entonces, que el sistema educativo colombiano busca trascender el propósito de moldear ciudadanos que se desenvuelvan en el marco de principios como la convivencia, la diversidad y la democracia, apuntando a que los estudiantes construyan en sus prácticas cotidianas relaciones que contemplan los traumatismos sociales que provocan el conflicto interno armado y el narcotráfico³.

Si los intelectuales del siglo XIX asumieron los manuales de urbanidad – entre ellos el de Manuel A. Carreño– como instrumentos para "civilizar" a la sociedad, ¿es factible pensar las competencias ciudadanas como un instrumento que contribuya a reafirmar comportamientos y conductas "civilizadas", cuando las preocupaciones ya no están relacionadas con la etiqueta y las buenas maneras, sino en interiorizar valores sociales que dignifiquen la condición humana en un escenario en el que la violencia se convirtió en una manifestación social cotidiana?

La civilización desde la perspectiva de Norbert Elias

De acuerdo con Norbert Elias (1987), "civilizar" es ante todo un proceso en el que los individuos generan sus propios mecanismos de control y regulan sus comportamientos. En tal sentido, resulta

³ Un sólo ejemplo basta para demostrar la complejidad del conflicto armado interno: de acuerdo con la Comisión de la Memoria Histórica, en los últimos 26 años se han perpetrado más 2.500 masacres.

interesante la relación que establece Elias entre la emotividad social y la emotividad interior, puesto que "*es la estructura social la que exige y fomenta unas pautas determinadas y un dominio de las emociones*" (1987: 239), estableciéndose una correspondencia entre esa estructura social y la estructura emotiva de las personas (configuración de las emociones y pautas de los afectos). Desde esa perspectiva, el proceso de civilización no es racional o irracional, "*no es producto de la 'ratio' humana*" como tampoco es el "*resultado de una planificación que prevea largo tiempo*" (1987: 449); responde a las dinámicas propias de una red de relaciones en las que se suscitan cambios en la forma como los hombres viven. Las regulaciones sociales se van inculcando, y las coacciones sociales externas se interiorizan, permitiendo que los individuos generen un autocontrol de sus acciones frente a lo socialmente aceptado y permitido. De ahí la importancia que reviste lo que Elias denomina "*umbrales de la vergüenza*" como mecanismo que posibilita el avance gradual en el proceso civilizatorio, transformando tanto las costumbres como los comportamientos de los individuos. Es mediante el establecimiento de nuevos "*umbrales de la vergüenza*" que se suscitan reformas y prohibiciones de conductas que en adelante serán considerados como inapropiados o inaceptables.

Entre las conductas que el proceso considerará como manifestaciones "incivilizadas" están la agresividad y la combatividad. Mientras en la estructura social de la edad media la lucha, la vendetta, la rapiña y la caza al hombre se consideraban manifestaciones normales del comportamiento (actividades asumidas, incluso, como parte de la alegría de vivir), el hombre del mundo civilizado debe contener sus sentimientos y placeres, incluyendo el combate y la muerte en la guerra.

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

Por otra parte, en el proceso de civilización es tan importante la autoacción psíquica como la consolidación de Estados que monopolicen la violencia física. Es en el monopolio de esa violencia física donde los Estados crean aparatos formativos que cultivan en los individuos (desde temprana edad) costumbres y comportamientos permanentes para dominarse, formando en ellos un aparato de autocontrol más estable que funcione de manera automática. En ese contexto, *"el aparato de control y vigilancia social se corresponde con el aparato de control que se constituye en el espíritu del individuo"* (1987: 458), tratando de regular la totalidad de los comportamientos y las pasiones. De acuerdo con Elias, el miedo y el terror que el hombre inspira al hombre disminuye, como también las posibilidades de aterrorizar y torturar, pues el *"individuo se ve obligado a reformar toda su estructura espiritual en el sentido de una regulación continuada e igual en su vida instintiva y de su comportamiento en todos sus aspectos"* (1987: 458). De este modo, la violencia queda reducida al control que ejercen grupos especializados, alejándola de la cotidianidad de los individuos. Por el contrario, aquellas sociedades donde el monopolio de la violencia física no es estable, *"la división de funciones"*, será para Elias, *"relativamente escasa y las secuencias de acciones que vinculan a los individuos, relativamente breves"* (1987: 454).

Para Elias el proceso civilizador se suscita en la actualidad de un modo ciego, dado que en la estructura individual se consolida un aparato de costumbre manifiesto en todas las relaciones con los otros individuos. Ahora, pensar el concepto de "civilización" desde la perspectiva de Norbert Elias en unos procesos sociales atravesados por las múltiples manifestaciones de violencia que se desprenden del conflicto interno armado y del narcotráfico resulta interesante⁴, porque

⁴ Para Teresa Porzecanski el concepto de Elias de "civilización" resulta revolucionario y diametralmente opuesto a los conceptos trabajados por otros pensadores. Comte, por ejemplo, lo vincula con las nociones de "progreso" y "racionalidad". Desde la perspectiva evolucionista, Morgan concibe tres estadios o etapas (salvajismo, barbarie y civilización) diferenciadas por los avances tecnológicos y los niveles de organización social. Por su parte, Lévy-Bruhl entiende la "civilización" desde la transición de una "mentalidad prelógica" a una mentalidad "lógica".

permite una mayor comprensión tanto de los objetivos que las competencias ciudadanas persiguen (interiorizar valores éticos, morales, sociales y ciudadanos basados en la convivencia, la participación democrática y la diversidad) como los obstáculos para cumplirlos.

Civilización y ciudadanía

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

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

Por otra parte, el proceso de autoacción (que envuelve condicionamiento psíquico y adaptación del y al control externo de la violencia) se constituye en un control moral de la personalidad (2003: 30). Aunque

Araujo aclara que no está interesado en explorar los mecanismos inconscientes del proceso, asume la noción de *sensibilidad* como "fuerza emocional de esa racionalidad en una personalidad sometida al proceso civilizador. En ella, la racionalidad moral se vuelve un motivo para actuar, menos intenso tal vez que otras fuerzas emocionales, pero más continuo y estable" (2003: 31).

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

Es desde allí que Araujo establece el diálogo entre el *proceso civilizador* de Elias y la *razón moral* de Hume, puesto que los ensayos de éste último en torno al comercio y a la opulencia en la Europa moderna indican una transformación de la *comunidad política* por una maquinaria institucional, que se despolitiza sin que se pierda del todo la idea de comunidad. Hume habla, entonces, de comunidad de *buenas maneras*; comunidad configurada en una aristocracia que cultiva el comercio, las artes, la política y se desenvuelve en conductas sociales adecuadas. Señala Araujo que: "Este grupo aparece como aquel que detenta la responsabilidad de controlar la calidad moral del conjunto de la sociedad y servir de mediador entre la plebe y la autoridad política (el Estado)" (2003: 30). A partir de allí Araujo establece la relación entre *ciudadanía* y un *proceso civilizador* que tendrá un sentido positivo en términos normativos si permite un crecimiento en el control de la violencia, mediante la renuncia al empleo unilateral de la fuerza y la aceptación de un arbitraje imparcial del elemento político (2003: 39).

Competencias ciudadanas y civilización

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

"Si estas habilidades y conocimientos se desarrollan desde la infancia, los niños y las niñas podrán ir construyendo los principios que fundamentan los derechos humanos y así los tendrán como horizonte para su acción y su reflexión. Al entender su verdadero sentido y al incorporarlos en la vida cotidiana, aprenderán, de verdad y no sólo en teoría, a promoverlos, a respetarlos, a hacerlos respetar y a buscar apoyo cuando éstos estén en riesgo" (2003: 6).

De igual forma, el documento recalca la importancia de que las competencias ciudadanas no sólo se vinculen con la vida cotidiana de los estudiantes, también propugna por una aplicación que contribuya a transformar los contextos sociales (escuela, familia, comunidad) a partir de un desarrollo moral en el que los estudiantes ejerzan su autonomía, siendo capaces de "realizar acciones que reflejen una mayor preocupación por los demás y por el bien común" (2003: 10). La implementación de las competencias ciudadanas en el escenario educativo cruza, entonces, los tópicos *construcción de convivencia, participación democrática y valoración de la diversidad*, con cuatro tipos de competencias (cognitivas, emocionales, comunicativas e integradoras), buscando en los estudiantes una serie de estándares, entendidos como criterios que permiten, ante

todo, determinar niveles básicos de calidad. El siguiente cuadro resume los principales estándares que los estudiantes deben alcanzar en cada uno de los niveles de formación:

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

Si la incorporación de los manuales de urbanidad en el siglo XIX y comienzos del XX tuvo como objetivo fomentar principios de buen comportamiento entre los individuos, asumiendo dichos principios

como expresiones “civilizadas”, vuelvo a la pregunta formulada al comienzo: ¿es factible pensar las competencias ciudadanas como un instrumento que contribuya a reafirmar comportamientos

y conductas “civilizadas” en el devenir histórico colombiano actual? La lectura de los estándares, resumidos en el cuadro, permitiría pensar que sí, porque ¿quién puede dudar, por ejemplo, que es importante que los estudiantes acepten el conflicto como parte integral de la condición humana, sin que ello implique el ejercicio de la violencia como expresión? No obstante, la formación por competencias resulta limitada para erigir ciudadanos y fomentar procesos que incidan en los objetivos que se persiguen; entre otras razones, por tres aspectos que quisiera destacar: primero, el documento que define las competencias ciudadanas se desarrolla desde postulados que no ofrecen ningún sustento epistemológico; segundo, desde una dimensión pedagógica las competencias ciudadanas no conducirían a una interiorización de valores éticos y sociales, dado el carácter instrumental que posee la formación; tercero, la formación en valores ciudadanos requiere de paradigmas sociales que legitimen comportamientos y conductas, aspecto problemático en una sociedad cuyas instituciones y autoridades, precisamente, padecen de una aguda crisis de legitimidad política.

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

define las mismas? Por otra parte, el documento invoca una serie de conceptos capitales en la formación ciudadana –incluyendo la misma noción de ciudadanía– que, no obstante, no remiten a ninguna perspectiva filosófica o política. ¿Desde dónde entender, entonces, la participación, la democracia o la pluralidad? En la práctica ese vacío es resuelto por los maestros, por lo que no debe sorprender que en muchas instituciones educativas colombianas la “urbanidad de Carreño” siga siendo lectura obligatoria para niños y niñas, que terminan creyendo que ser ciudadanos es tener un buen comportamiento en la vida pública.

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

En cuanto al tercer aspecto, la formación en valores ciudadanos

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

"Las declaraciones de los jefes paramilitares (...) han venido a corroborar lo que todo el mundo sabía: que en esa región se gestó una alianza entre dirigentes políticos, militares activos, compañías multinacionales, empresarios y paramilitares para imponer un régimen de terror y consolidar una nueva forma de gobernar. El modelo se lo inventó Carlos

Castaño, quien se encontró con una justificación nada desdeñable: en la región se había puesto en práctica, desde mediados de los años 80, la 'combinación de todas las formas de lucha' por parte de la guerrilla. Estas fuerzas a la vez que combatían con las armas ejercían su influencia en los sindicatos y en las alcaldías para demandar reivindicaciones salariales y desarrollar su poder político a través de la Unión Patriótica y el Frente Popular. El experimento de Castaño tendría un padrino muy especial: el general Rito Alejo del Río, quien llegó a la brigada XVII a finales de 1995 durante la gobernación de Álvaro Uribe Vélez⁵. En apenas cuatro años arrinconaron a las Farc, diezmaron a la Unión Patriótica, recuperaron las 10 alcaldías logradas por la izquierda y pusieron a los sindicatos a desarrollar una política congruente con los patronos. Luego este modelo se trasladaría a otras regiones. El horror se multiplicó hasta el infinito. Tanto, que hoy la Fiscalía habla de 10.000 desaparecidos y 3.800 fosas comunes, y las estadísticas oficiales registran cerca de tres millones de desplazados. Mediante esta alianza conquistaron en 2002 una tercera parte del Congreso y en 2003 alcanzaron 251 alcaldías, nueve gobernaciones y más de 4.000 concejales. Después vendrían las negociaciones de paz"⁶ (2008: 2).

Ante este panorama y sin entrar en más detalles, resulta evidente la contradicción entre una formación que trata de promover unos ideales ciudadanos, y la crisis de legitimidad de las instituciones colombianas. Dadas así las cosas, las competencias ciudadanas

⁵ Como gobernador del departamento de Antioquia (1995 – 1997), Álvaro Uribe Vélez promovió las *Cooperativas Convivir*, como asociaciones campesinas de autodefensa frente a la insurgencia.

⁶ A comienzos del mes de septiembre de 2008, la Fiscalía General de la Nación llamó a indagatoria al General por sus vínculos con grupos paramilitares. Por su parte, la Corte Suprema de Justicia ha vinculado entre el 2006 y el 2008 a más de 50 congresistas a investigaciones por apoyar grupos paramilitares. De igual forma, la primera presidencia de Álvaro Uribe Vélez adelantó una ley que permitió la desmovilización de los principales grupos paramilitares, conocida como "Ley de Justicia y Paz".

termina siendo una perspectiva pedagógica limitada que se aleja del mundo social que envuelve la escuela, y ese alejamiento va más allá de su inscripción al modelo económico y empresarial que impone el discurso liberal. Y es que la formación ciudadana desde el escenario educativo tiene un reto a superar todavía más problemático: las dos claves que expone Elias para que el *proceso civilizador* avance (especialización de funciones e individualización de la vida social, procesos interdependientes ligados al control de la violencia física) son relativos en Colombia, puesto que el Estado no posee el total monopolio de la violencia. A la obviedad que implica que los paramilitares y las guerrillas (FARC y ELN) se disputen con la Fuerza Pública el control territorial de las zonas rurales y urbanas del país, un verdadero desafío social está en controlar entre las 2.3 y las 3.9 millones de armas de fuego que las autoridades estiman están en posesión de civiles (se calcula que alrededor de 710 mil armas poseen permisos de porte de tenencia). El asunto no es de poca monta, pues el Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses revela que sólo en el año 2008 fueron perpetrados 16.318 homicidios, un 80 por ciento de ellos cometidos con arma de fuego (2008, p. 22). Tan importante es interiorizar desde el escenario educativo conductas, comportamientos y sensibilidades que lleven a la renuncia de la violencia como respuesta cotidiana, como el control de la violencia física por parte de las instituciones especializadas. Mientras ello no ocurra, en muchas zonas del país no habrá ni reconocimiento ni legitimidad social de dichas instituciones para dirimir los conflictos cotidianos, como tampoco procesos individuales de autocontrol. Las competencias ciudadanas no puede ser un estándar a evaluar desde el hacer; la formación ciudadana requiere de personas que estén en la capacidad de reflexionar sus comportamientos y actitudes, desnaturalizando la violencia que caracteriza la cotidianidad en Colombia.

Bibliografía

Forensis. Datos para la vida (2008), Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses, Bogotá.

Araujo, C. (2003), "Civilización y ciudadanía", En *Filosofía política contemporánea. Controversias sobre civilización, imperio y ciudadanía*, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), Buenos Aires, pp. 27–42.

Elías, N. (1989), *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*, Fondo de Cultura Económica, México.

Ministerio de Educación Nacional (2003), *Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas: formar para la ciudadanía*, MEN, Bogotá.

Lander, M. F. (2002) "El manual de urbanidad y buenas maneras de Manuel Antonio Carreño: reglas para la construcción del ciudadano ideal", En *Arizona Journal of Hispanic Cultural Studies, volumen 6*, pp. 83–96.

Londoño, J. C. (2008), "La urbanidad en tiempos procelosos", En *El Espectador*, pp. 10A.

Marín Ardila, L. F. (2002), "Competencias: saber hacer, ¿en cuál contexto?", En *El concepto de competencia II: Una mirada interdisciplinaria*, Sociedad Colombiana de Pedagogía & Alejandría Libros, Bogotá.

Mockus, A. (2002), "Convivencia como armonización de ley, moral y cultura", En *Perspectivas, volumen XXXII*, No. 121, pp. 19-37.

Porzecanski, T. (2004), "Norbert Elias: «civilización» y «ciudadanía»", En *Relaciones*, n° 93, disponible en <http://www.chasque.apc.org/frontpage/relacion/0412/civilizacion.htm>

Restrepo, J. C. (2004), "Estándares básicos en competencias ciudadanas: una aproximación al problema de la formación ciudadana en Colombia", En *Papel Político, volumen 11*, n° 1, pp. 137-175.

Valencia, L. (2008), "Relaciones entre mafias y política han sido el factor dinamizador y perturbador de la vida pública", En *Corporación Nuevo Arco Iris*, disponible en <http://www.nuevoarcoiris.org.co/sac/?q=node/193>

Vanegas, C. (2005), *La cofradía de los civilizados*, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.