

Diálogos

de Derecho y Política

NÚMERO 18 // AÑO 7 // SEPTIEMBRE - DICIEMBRE DE 2015 // ISSN 2145-2784



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Revista electrónica de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas
Universidad de Antioquia - Medellín, Colombia

Revista electrónica *Diálogos de Derecho y Política*

© Universidad de Antioquia
Facultad de Derecho y Ciencias Políticas
ISSN 2145-2784

Rector

Mauricio Alviar Ramírez

Decana

Clemencia Uribe Restrepo

Director-editor para este número

Olga Lucía Lopera Quiroz

Comité Científico

Juan Antonio García Amado
Roberto Gargarella
Antonio Carlos Wolkmer
Rodolfo Arango Rivadeneira
Juan Guillermo Gómez García
Francisco Cortés Rodas

Comité Editorial

Fabio Humberto Giraldo Jiménez
William Fredy Pérez Toro
Manuel Alberto Alonso Espinal
Juan Oberto Sotomayor Acosta
Gloria Patricia Lopera Mesa
Gloria María Gallego
Mario Alberto Montoya Brand
Julio González Zapata
Lina Claudia Adarve Calle
Rafael Rubiano Muñoz

Diagramación

Oficina de Comunicaciones, Facultad de Derecho y Ciencias Políticas
Universidad de Antioquia

Contacto

revistadiálogos@udea.edu.co
<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/derypol/>

Contenido

La paz: un escenario para el fortalecimiento de la formación ciudadana Carlos Andrés Restrepo Arango	4
Lo que esconde el día, el habitante de calle en la ciudad de Medellín (una pesquisa jurídica) Julián Eduardo Henao Tapasco	37
La gubernamentalidad según Michel Foucault: secularización del poder pastoral y gestión biopolítica de la población Didiher Mauricio Rojas Usma	51
Principio constitucional de la no reforma en peor en el reglamento estudiantil de la Universidad de Antioquia frente al caso del segundo calificador David Alexander Gómez Cadavid	66
Los aportes de Jürgen Habermas a la comprensión de la sociedad contemporánea. A propósito de la lectura de su libro <i>Problemas de legitimación en el capitalismo tardío</i> Catalina María Tabares Ochoa	91



La paz: un escenario para el fortalecimiento de la formación ciudadana¹

Carlos Andrés Restrepo Arango²

¹ Sociólogo de la Universidad de Antioquia. Correo electrónico: carlosandresrestrepo0525@gmail.com

² Trabajo de grado con el cual se obtuvo el título de Especialista en Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad de Antioquia. Fue asesor Gabriel Ignacio Gómez Sánchez, profesor de la misma Facultad e investigador del grupo Derecho y Sociedad.

Citación de este artículo con el sistema APA: Restrepo Arango, C. A. (2015). La paz: un escenario para el fortalecimiento de la formación ciudadana. *Diálogos de Derecho y Política*. (18). 4-36

Resumen

La sociedad colombiana se encuentra inmersa en un proceso de paz entre el Gobierno colombiano y la Guerrilla de las FARC, actores entre los que ha perdurado durante más de 50 años un conflicto armado que ha traído una violencia que no ha permitido el fortalecimiento de la ciudadanía y así mismo, se ha arraigado a la forma de vivir, convivir y resolver las situaciones de conflicto al interior de la sociedad. Teniendo en cuenta el escenario del post acuerdo que pueda lograrse entre los dos actores, el papel de la educación aparece como instrumento importante para fortalecer la construcción de una sociedad democrática, reconociendo la diversidad de pensamientos que permita fortalecer la formación ciudadana como una apuesta para consolidar un nuevo modelo de sociedad.

Sin embargo, se problematiza el carácter formador de la educación, cuestionando la orientación de un modelo educativo basado en competencias que termina por alargar expresiones de confrontación, basándose en la relación que posee el modelo educativo al servicio del mercado. Por eso, la violencia simbólica, acaba construyéndose en un instrumento materializado a través de la educación, como una herramienta en donde se trasmite la ideología dominante, legitimando un orden establecido, poniéndolo a los ojos de los educandos, como algo natural. ¿A qué responde entonces la cátedra de la paz?

Palabras clave: Formación ciudadana, conflicto armado, ciudadanía, violencia simbólica, cátedra de la paz.

La paz: un escenario para el fortalecimiento de la formación ciudadana

*“si el hombre es formado por las circunstancias,
entonces es necesario formar las circunstancias humanamente”*

K. Marx

Introducción

Este trabajo identifica el papel de la educación en un eventual post acuerdo entre la Guerrilla de las FARC y el Gobierno colombiano; esto teniendo en cuenta la estrecha relación que se da entre proceso educativo y formación ciudadana. Con tal fin, el texto se divide en tres partes. En la primera, daremos un breve recuento del nacimiento del conflicto armado en Colombia, se mantienen presentes aspectos como el problema agrario, la inequidad y los espacios cerrados para la participación política, así como algunas de las justificaciones en torno al comienzo de la violencia armada. Partiendo de ese acercamiento al conflicto, se problematiza la consecuencia que tuvo la violencia en la formación ciudadana y su incidencia en una incipiente formación de sociedad civil. Resaltaremos la oportunidad que se presenta desde la salida negociada al conflicto armado, como una propuesta de democratizar la sociedad y reconfigurar el papel central que tiene el ciudadano para materializar, no solo los acuerdos en la mesa de negociación, sino también la formación de un nuevo ciudadano más crítico y reflexivo.

En la segunda parte, comenzaremos a adentrarnos al papel formativo que tiene el sistema educativo en torno a la formación ciudadana. Para esto plantearemos las perspectivas modernas acerca de la ciudadanía, teniendo en cuenta qué concepción ciudadana dialoga con el sistema de enseñanza de nuestro país y cómo se configura con el modelo educativo basado por competencias. Desde esta perspectiva mostramos la necesidad de identificar a qué tipo de ciudadano se le desea apostar desde la política educativa y su currículo.

Por último, sugerimos proponer la postura en donde la sociedad contemporánea le presta mayor atención a identificar cómo resuelve la violencia directa, dejando de lado otros tipos de violencia, como la estructural y la simbólica, las cuales, no se solucionan fruto de una negociación política, sino que viven arraigadas a la cotidianidad de la cultura. Entendiendo esto, problematizaremos el papel de la educación para contribuir a la formación de ciudadanos críticos, o por el contrario, a formar ciudadanos domesticados. Por esto, se dará una especial mirada a la cátedra de la paz, como una política educativa que va dirigida a la formación de un tipo de ciudadano, que surge como respuesta a un momento coyuntural del

país, pero que desconoce que pensarse la paz, no puede ser algo coyuntural de una cátedra formativa, sino algo que debe ser transversal a todo el currículo educativo.

1. Conflicto armado en Colombia: la formación ciudadana en un contexto de guerra

Aquí intentaremos explorar la relación entre violencia directa como parte de una guerra extendida entre el Gobierno colombiano y la Guerrilla de las FARC y la formación ciudadana. Buscaremos poner en discusión la dificultad que existe para el ejercicio pleno de la ciudadanía el querer desarrollarse en un contexto marcado por las prácticas de la violencia; para esto propondremos darle una mirada general al conflicto armado colombiano, resaltando las múltiples causantes del origen de la violencia y su efecto en la formación de una sociedad definida por la desigualdad y exclusión social, elementos que no solo alimentan o se convierten en el combustible de diversas confrontaciones, sino que limitan la capacidad de que la ciudadanía pueda organizarse y pensar los problemas de su cotidianidad de manera reflexiva. Luego intentaremos resaltar la idea de que en un contexto definido por la violencia armada, el ejercicio de la ciudadanía y la participación como parte de la acción política no puede desarrollarse plenamente llevando de manera progresiva a formar ciudadanos pasivos y sumisos determinados por su contexto y condiciones de vulnerabilidad, pero también, nutriendo y reproduciendo las prácticas de violencia que la guerra entre las partes en conflicto dejaba. Por último, propondremos resaltar la coyuntura política que vive nuestro país producto de las negociaciones de paz entre el Gobierno y las FARC, como un escenario en donde se podría avivar la formación de una sociedad más democrática que permita identificar que los conflictos políticos y sociales, deberían resolverse por la vía civilizada y no por las vías de hecho, dando un paso para la democratización de la sociedad colombiana.

1.1 Un breve contexto del nacimiento del conflicto armado en Colombia

El texto básico para esta propuesta fue el informe de la *Comisión histórica del conflicto y sus víctimas*, desarrollado como parte de las negociaciones adelantadas por el Gobierno nacional con la Guerrilla de las FARC. Los diferentes argumentos que embozan los autores del informe son amplios y contextualizados, pueden pasar por mencionar el problema agrario, la exclusión política y social, hasta la contradicción entre el sistema económico y las expresiones políticas. Uno de los aspectos más relevantes en el informe, además de narrar el surgimiento del conflicto armado, son las consecuencias o manifestaciones que de él emergen y que son en parte objeto de esta discusión.

Se plantea el contexto del nacimiento del conflicto armado solo para identificar la violencia y la confrontación armada padecida por la sociedad colombiana entre dos actores

principales (el Gobierno de Colombia y la Guerrilla de las FARC)³ y cómo ésta, se ha fecundado y reproducido en las prácticas más cotidianas de la sociedad llevando a tener como imaginario colectivo que la cultura colombiana, es una cultura violenta y que las relaciones sociales se han desarrollado en relación a lo que Carl Schmitt (1963) define como una visión del amigo – enemigo.

Proponer identificar los inicios del conflicto armado desde una mirada diversa y heterogénea y no, lineal y homogénea, permite clarificar el origen y las posibles alternativas que ayuden a construir un camino para la formación de un acuerdo importante entre el Gobierno de Colombia con la Guerrilla de las FARC después de más de 50 años de guerra directa y prolongada.

Según De Zubiría las causas del conflicto varían en causas políticas, socioeconómicas, institucionales, psicológicas, culturales y raciales (2015); una de las más debatidas es la ausencia de una solución al problema agrario que ha sido determinante para entender la violencia armada. Pues como lo menciona Estrada “la forma que ha prevalecido en el proceso de la acumulación capitalista a lo largo del conflicto ha sido la de la violencia y el despojo” (2015, p. 5). Esta forma de violencia ha tenido como resultado la formación de una sociedad desigual y su principal característica es la recurrente concentración de la riqueza y de la propiedad en muy pocas manos.

El uso de prácticas privadas de justicia y la conformación de ejércitos irregulares (Paramilitares, Bacrim, Combos, Sicarios, etc.) como lo menciona Gutiérrez (2015), ha resultado también ser muy importante para explicar el fenómeno de la violencia en Colombia. En donde la tendencia del proceso de acumulación de riqueza y de las formas de organización del poder, han generado que la violencia se exprese en la confrontación armada que hoy conocemos y que se desborde hasta tocar todas las esferas de la sociedad, siendo la exclusión y la desigualdad la expresión de una sociedad con fuertes barreras materiales que impiden pensar poner fin a un conflicto armado cuando este se viene materializando en otras formas y cuerpos, como la pobreza de la población y la exclusión social a la cual muchos vienen siendo sometidos por su credo, religión, posición económica u orientación sexual.

La violencia directa desencadenada a raíz del conflicto armado, ha generado un número incalculable de desplazados y asesinados en Colombia y ha hecho que la violencia penetre en las relaciones más cotidianas de la sociedad, llevando a gran parte de la población a ver

³ Solo mencionamos a éste actor armado por el interés del artículo de identificar el tipo de ciudadano que debe emerger como consecuencia del proceso de paz que se adelanta actualmente entre las FARC y el Gobierno Nacional.

en la violencia física y directa, una forma de tratar o resolver los problemas sociales que vienen siendo fecundados y reproducidos por los contextos de inequidad y poco acceso a oportunidades que permitan el desarrollo de las capacidades individuales; es por esto que como lo menciona Estrada (2015, p. 5) que:

Al ocuparse de los impactos del conflicto, sin dejar de lado sus dramáticas dimensiones y el horror causado por la guerra sobre el conjunto de la organización social, debe proponerse la tesis de que la violencia, cuando se considera en forma estructural y sistemática, se ha orientado principalmente a la contención y destrucción (incluido el exterminio físico) de las expresiones políticas, reivindicativas y organizativas del campo popular, y de manera principal contra las proyectos que han representado una amenaza frente al orden social vigente.

En definitiva, lo que ha representado la violencia en Colombia es el acallamiento de múltiples expresiones sociales, persecución a líderes sociales y asesinato de miles de participantes directos del conflicto y ha llevado a que la violencia sea reconocida e implementada en la sociedad por diferentes actores como método de mantenimiento de un orden social establecido que forma un ciudadano pasivo, domesticado a raíz del miedo a expresar libremente sus ideales que permitan reconocer que el ejercicio pleno de la ciudadanía se desarrolla en una sociedad donde el ejercicio de la violencia no sea la principal herramienta para tramitar los problemas y diferencias que cotidianamente vive una comunidad, en fin último, el no respeto por la diferencia es la principal justificación de la violencia.

1.2 El conflicto armado como debilitamiento de la formación ciudadana

La Constitución Política de Colombia de 1991 le otorga a los sujetos la condición de ciudadanos, que les permite relacionarlos con los derechos individuales y con una noción de vínculo con una comunidad. La carta magna se convierte pues en la base de las distintas formas como las personas y el Estado va creando condiciones necesarias para el ejercicio de la ciudadanía. Esta constitución abriría la esperanza de que la participación ciudadana permitiera transformar el poder del Estado y la construcción de una sociedad civil más activa y propositiva que permitiera hacerle frente a las necesidades sociales de exclusión y abandono de la cual grandes comunidades venían siendo parte de ella.

Sin embargo, ese ciudadano que se pensó la Constitución desde su campo de reconocimiento de derechos y espacios para participar, nunca se materializó, o como dice Uribe (2002), ese ciudadano no se incorporó porque era carente de virtudes cívicas y porque no se construiría en un contexto de violencia. Por esto, si se pensaba (por lo menos en la narración) que la participación como forma de la acción política y elemento central de

la formación ciudadana podría ayudar a combatir y superar la ausencia de cultura política y de sociedad civil, no pudo efectuarse en la realidad gracias al conflicto armado perpetrado históricamente por diferentes actores en Colombia.

Teniendo en cuenta que antes de la Constitución de 1991 el sistema político estaba cerrado a la participación ciudadana, colocando como puente entre la ciudadanía y la institucionalidad el sistema clientelista como interlocutor, pero a su vez, cerrando los espacios democráticos y participativos para la formación de ciudadanos críticos y conscientes, generó la reacción de sectores que no encontraban espacios para la participación política que los indujo a tomar las armas como forma de resistencia ante un sistema cerrado y cooptado por el Bipartidismo.

El propósito loable de formar ciudadanos más activos y críticos no se logró desde la Constitución del 91 hasta nuestro tiempo. Según Uribe (2002) esto se explica “porque la narrativa participativa, no podía situarse en el registro de la guerra y las dinámicas que le son propias y, por el contrario, acorde con los diagnósticos sociopolíticos, se continuo poniendo el acento sobre las carencias de los órdenes normativos, éticos, económicos y sociales” (p. 196), por esto el conflicto y la violencia mantuvieron al margen la participación ciudadana, lo que contribuyó en el ideal de que, en situaciones de guerra y confrontación armada el ciudadano desaparece de la acción política y permite la consecución del orden social establecido.

La confrontación armada después de la Constitución de 1991 demostró que esta no constituyó un escenario o pacto de paz, ni que la participación tomaría como bandera desarrollar una cultura política que permitiera confrontar la violencia y las hostilidades ejercidas por diferentes actores, lo que produjo fue una colonización de la guerra a los espacios participativos y las diferentes organizaciones colectivas, convirtiendo a la esfera de la acción participativa en un campo de disputa por la violencia armada. (Uribe, 2002, p. 197), bien sea para quitar del camino a enemigos políticos, dominar las organizaciones o incorporarlas a sus intereses bélicos.

Es así, como el fenómeno del narcotráfico (por destacar un ejemplo) y sus múltiples actividades alrededor de él, han generado como lo menciona Angarita, no solo la inserción de mucha población en la cultura del “mercado de las drogas”, sino también que “trascendió e influyó importantes esferas políticas del Estado, expandió el consumo en todos los estratos sociales, y dejó una inmensa huella en los hábitos y costumbres de la sociedad, y en la forma de ver el mundo y de convivir” (2004, p. 116). Esta postura permitió identificar cómo la violencia ejercida por actores armados generó acciones colectivas que pretendían resguardarse u organizarse en torno a la prestación de servicios

de seguridad, de vigilancia o en muchos casos de partición de justicia, es así, como la participación fue contaminada totalmente por la lógica bélica y permitió perpetrar la violencia como mecanismo de tramitar los conflictos y diferencias en una sociedad o comunidad. Por esto, entendemos que en un contexto de guerra y creciente hostilidad la participación como esfera de la formación ciudadana queda debilitada para promover la construcción de ciudadanos críticos y no domesticados por ella.

Sin embargo, aunque es cierto que hoy vivimos un momento favorable para que dos partes del conflicto armado que ha vivido Colombia durante 50 años puedan superar sus diferencias por la vía del diálogo y los acuerdos políticos, la violencia que padece nuestra sociedad se ha desbordado, la violencia no es un asunto único de la Guerrilla de las FARC frente al Estado colombiano, la confrontación se ha generalizado y extendido a la vida cotidiana de la sociedad, el gran problema es que “esto nos acerca peligrosamente a una despolitización que minimizaría ciertas condiciones objetivas de producción de algunas violencias, y lo que es más grave aún, a una violencia como no política y en consecuencia, no negociable” (Blair, 1999, p. 62). Hoy solo hay visibles dos grupos armados que tienen una violencia política frente al Estado (FARC y ELN), que no se compara con la violencia no política que vive y desangra cada rincón de Colombia. Es precisamente, la degradación de la violencia la que llevaría a pensar que hoy, aunque existan dos grupos armados enfrentados al Estado, la guerra que se libra, es una guerra más profunda, “una guerra de la sociedad consigo misma; es el suicidio colectivo” (Sánchez, citado por Blair, 1999. p. 63). ¿Qué pasa entonces con la confrontación armada que se libra en los barrios de las ciudades colombianas y cómo esta ha afectado no solo la participación ciudadana, sino que tampoco ha permitido que se forme una sociedad civil más profundamente activa y propositiva?

Como ya lo mencionamos, el fenómeno del narcotráfico en los años ochenta desde la percepción de Blair, desborda los límites de la confrontación política (1999) y va afianzándose desde sus ritos, costumbres y actitudes en los actos de la vida cotidiana de la población. Ya las armas no son un asunto del conflicto armado entre las guerrillas y el Estado, sino que conviven en medio la sociedad civil y esto genera un debilitamiento de la formación ciudadana pues, el peligro es latente para la participación, el recurso a las armas no es un medio exclusivo de los actores políticos, sino que se vuelve un recurso para solucionar problemas barriales y personales, para generar fronteras entre barrios aledaños, minimizar a los jóvenes a organizarse y controlar la población mediante el miedo colectivo que produce la violencia. Además, esto ha llevado a que no se aclare qué tipo de lucha se vive en la sociedad civil, la violencia al interior de la sociedad civil desdibujaría el carácter político de la confrontación armada en Colombia.

Es importante identificar que si la guerra afecta la condición de ciudadanía, pero aún más, si gran parte de la violencia se libra al interior de la sociedad y no contra el Estado, ¿por qué siempre se menciona que se debe fortalecer a la sociedad civil para formar ciudadanos más activos y críticos?⁴ La sociedad civil es fuerte en ejercer la violencia. Pues como lo menciona Blair. “son en buena parte en el caso colombiano, grupos de la sociedad civil los que están haciendo la guerra” (1999, p. 64). Esto conllevaría, a replantear el escenario de la confrontación armada partiendo de que solo se estaría negociando la dejación de las armas con una parte mínima del conflicto, pues aun así, aunque la violencia en un gran porcentaje no sea de carácter político, no tendría sentido un proceso de paz si la sociedad civil no se moviliza en torno a construir escenarios de paz y reconciliación. ¿Cuál sería entonces la sociedad civil a fortalecer?

Ahora, si la influencia de la violencia y la guerra ha dejado una huella en los hábitos y costumbres de la sociedad y en la forma de ver el mundo, nos preguntamos ¿cuál es y sería el papel de la educación para comenzar a superar estos conflictos teniendo en cuenta que pasamos un momento histórico de lograr acordar una solución negociada con un actor armado ligado a los conflictos y violencias estructurales de nuestra sociedad? ¿Cuál sería el papel de la educación para la formación de ciudadanos con actitudes de paz?

1.3 La salida negociada: un escenario para democratizar la sociedad

Desde el informe de la Comisión histórica del conflicto y sus víctimas, el conflicto armado en Colombia debe ser entendido no como un conflicto lineal, sino como consecuencia de múltiples causas, por eso el entendimiento de este debe conllevar varios análisis que soporten una visión amplia y estructurada de la guerra en Colombia.

Por ejemplo, para Fajardo (Cit. por Pizarro), el causante del surgimiento del conflicto tiene que ver con los nacientes conflictos agrarios, para él la “excesiva concentración de la propiedad rural, un hondo desorden en las formas de apropiación de tierras baldías, una débil legitimidad de los títulos de propiedad y la persistencia de formas de autoridad arcaicas en el seno de la propiedad sin ningún apego a la normas laborales” (2015, p. 13), terminaron por desencadenar la conformación de guerrillas que determinaron combatir estas expresiones de exclusión y violencia por medio de las armas.

⁴ Planteamos la pregunta no queriendo desconocer el importante papel de la sociedad civil para construir una comunidad más participativa en torno a la paz. Sino más bien con el ánimo de problematizar que gran parte de los individuos de toda esa gran sociedad civil, han recurrido o recurren a mecanismos de violencia física, verbal, simbólica y de género no solo para solucionar sus problemas cotidianos, sino también, como forma de manifestar su posición e ideología ante determinada situación. Con esta reflexión que se desarrolla a lo largo del texto se le está haciendo precisamente un llamado a la sociedad civil a ser protagonista de un momento histórico ineludible para construir una mejor comunidad.

No solo los problemas de acceso a la participación política, acceso a la propiedad rural o la concentración de la misma, han sido factores determinantes para la confrontación armada en Colombia, sino también, la inequidad social, como condiciones que han venido nutriendo la violencia a lo largo de más de medio siglo alimentando el espíritu de confrontación entre las diferentes partes, que hacen o vienen haciendo parte del conflicto armado.

Si la inequidad había sido un combustible para el conflicto armado, y la guerra a su vez, ha contribuido al debilitamiento de la formación de ciudadanos activos y críticos, en la medida que limita o dificulta la construcción de sociedad civil organizada y participativa, ¿qué puede esperarse en un momento coyuntural en donde la Guerrilla de las FARC y el Gobierno colombiano puedan acordar un proceso de paz? ¿Qué puede suceder en torno a la formación ciudadana, si los acuerdos promueven que los conflictos sociales se tramiten por la vía de los procedimientos políticos legítimos y civilistas?

La reproducción de la confrontación armada y la afectación de los espacios de participación para la construcción de una sociedad civil, deben permitir el surgimiento de un movimiento social y ciudadano que promueva una salida negociada ante el conflicto armado y se configure la formación de una ciudadanía más fortalecida por un proceso de paz en marcha, por esto, citando a Mesa y Benjumea (2011, p. 3), entendemos que la Formación Ciudadana se concibe como un proceso en que el sujeto adquiere una serie de conocimientos y desarrolla habilidades que entran a formar parte de su ser, en un terreno más allá de lo instituido, que son exhibidos en su accionar cotidiano y es esto lo que le confiere a su ejercicio el carácter práctico, que constituye sin más el ejercicio político de la ciudadanía, cuya complejidad escapa a cualquier pretensión de objetivación, tal y como puede suceder con los conocimientos derivados de la instrucción cívica o del desempeño de roles que derivan en competencias. Sin duda, la formación ciudadana escapa del carácter institucional y va permitiendo que en un escenario de negociación entre dos actores que históricamente se han confrontado, surja un ciudadano más activo, propositivo y democrático fruto de las características de la coyuntura política.

Para un sector de la sociedad la construcción de la paz es entendida solo en la medida que la guerrilla sea juzgada, entregue sus armas y no haya más confrontaciones violentas, mientras que para otra, la construcción de esa paz, va más allá de eso y tiene que ver con poder transformar las realidades sociales de exclusión e inequidad. Pero entonces. ¿Cuál sería el papel del ciudadano y la sociedad civil en este proceso? Según Zuluaga (2001). Para una parte de la población

La sociedad no tiene cabida en la negociación y ésta debe estar es en manos del gobierno y los alzados en armas, acorde a la concepción de que la paz es la ausencia de la guerra, sin embargo para otros, la sociedad debe participar proponiendo y diciendo sobre el contenido de las reformas por adoptar, este nuevo campo de expresión política ofrece la ventaja de haber propiciado el acercamiento entre sectores que hasta hace poco era inimaginable que se pudieran encontrar compartiendo espacios y objetivos (...). En este sentido se construye una escuela de democracia como forma de resistencia de una sociedad que no se resigna a dejarse derrotar por la fuerza de las armas (p. 78).

Esta expresión, identifica que la sociedad civil puede reclamar espacios de participación y el fortalecimiento de la movilización ciudadana que permita quitarle espacios a la violencia, que ha dejado como consecuencia una incipiente ciudadanía crítica y consciente de las realidades y las necesidades colombianas, esta participación ciudadana debe desarrollarse con miras a promover la organización y buscar enfrentar como tal toda expresión de violencia que cierre el camino a la democracia social.

Este proceso de paz podrá generar la capacidad de pensarse una utopía parcial (Amartya Sen, cit. por Gaviria) que permite acercarse a un estado de cosas, las cuales no se tienen, pero se desea llegar (2013, p. 11). La paz entonces, sería esa utopía que como resultado de una negociación política, puede un nuevo modelo de sociedad y una ciudadanía más consciente que promueva como iniciativa social, fomentar la materialización de los acuerdos pactados, pues, aunque esto sea un proceso definido entre dos partes, la naciente sociedad civil es quien debe velar por que tome forma y vida en la realidad las reformas sociales, como una coyuntura que expresa una insatisfacción social la cual se desea superar.

Según Gaviria (2013) “La propuesta de las FARC en la Habana no es más, a que se rija en Colombia la Constitución del 91, o sea, en Colombia hay que hacer una revolución para que la Constitución tenga vigencia, lo que parece ser absurdo” (p. 16) pues, más que absurdo, resulta vergonzoso decir que Colombia, no ha podido ni siquiera superar los desigualdades que su propia Constitución pretendió combatir y erradicar como un acto de paz ante la violencia política del momento, por el contrario, el acercamiento del ciudadano al acceso a la justicia (vía tutela), el protagonismo de las comunidades culturales de Colombia, como pueblos autónomos y soberanos, y la participación ciudadana como parte de la acción política, arraigaron la idea de que la diversidad cultural y de pensamientos, son un obstáculo para la clase política, que ve en la libertad individual un asunto que se debe controlar, imponiendo mecanismos de discriminación que son propias de una sociedad que desea proteger y prolongar el *statu quo*.

Por eso, la construcción de una nueva ciudadanía fruto de la coyuntura del proceso de paz, debe generar espacios de formación ciudadana, como foros, debates abiertos, marchas

y construcción de iniciativas comunitarias que permitan conformar una visión alternativa de la subjetividades políticas, buscando combatir la idea de que el enemigo es quien piensa diferente a mí y así, no reproducir nuevas discriminaciones.

Gaviria (2013) define que uno de los grandes problemas de Colombia, es que “es una sociedad que tiene vocación unanimita y ortodoxa y cuando una persona se aparta de ese pensamiento unánime de la expresión mayoritaria, entonces a esa persona la estigmatizan, la tratan de hereje; cuando no hay nada más enriquecedor en una sociedad que escuchar los puntos de vista del otro” (p. 17), correspondiendo a identificar que una persona que discrepa del pensamiento político imperante, o que utiliza la proposición en contra de un ideal establecido, es una persona indeseada. Desdibujando el deber ser de la ciudadanía y de una sociedad democrática, que es precisamente el reconocimiento de la diversidad y la semejanza. Esa utopía parcial a la cual se desea llegar.

Por tanto, el escenario de un proceso de negociación debe permitir la resignificación del sujeto, que se piensa por construir ciudadanía desde el reconocimiento en la diferencia, permitiendo la problematización de las diferentes formas de violencia directa o simbólica que viven en la cotidianidad de la sociedad, conllevando esto a que la sociedad civil responda de manera creativa y propositiva ante las situaciones que puedan emerger como nuevas formas de discriminación social y así, esperar el surgimiento de un sujeto consciente de las realidades sociales.

No deja de ser tentativo pensar que la educación cumplirá un gran logro para formar a este ciudadano apto para la participación política y la construcción de una sociedad más democrática. Sin embargo. ¿Cómo entender la formación de ciudadanos críticos en espacios educativos cuando los estudiantes son apáticos a los temas políticos y por consiguiente, a los temas públicos? ¿Podrá la cátedra de la paz resolver las dificultades del reconocimiento del otro como sujeto de derechos y que se respete la diferencia y la diversidad de pensamientos en los espacios educativos?

2. El papel de la educación para la formación ciudadana

A la educación siempre se le ha dado un papel principal para el desarrollo de la sociedad, dejando en sus objetivos la construcción de ciudadanos y a su vez, de sociedad, por eso, en este apartado se analizarán las concepciones modernas acerca de la ciudadanía. Aunque se puede inferir que toda sociedad ha tratado de formar un tipo de ciudadano, solo tomaremos el concepto de ciudadanía como elemento central de la era moderna, pues es en los relatos de la modernidad en donde el individuo solo logra su plena realización cuando contribuye al buen funcionamiento de la sociedad (Pimienta, 2012).

Luego plantearemos el análisis sobre el concepto de *formación ciudadana* procurando diferenciarlo de la *educación para la ciudadanía* como dos posturas diferentes, el primero gira en torno a las capacidades del individuo de ser autónomo, crítico y ser ciudadano en su ejercicio en la vida pública; el segundo, es el proyecto político educativo para la ciudadanía, como un instructivo formativo que busca convertir el currículo y los programas institucionales como plataforma para la construcción de ciudadanos, en este caso, teniendo presente el papel del sistema educativo en la construcción de sociedad. Por último, analizaremos en forma breve las implicaciones del modelo educativo colombiano claramente definido por competencias en torno a la formación ciudadana, poniendo en debate si nuestro modelo actual estaría en condiciones de responder a las necesidades coyunturales para formar ciudadanos enfocados o encaminados a construir una sociedad más tolerante y predispuesta a la paz.

2.1 Perspectivas modernas acerca de la ciudadanía

Dentro de las perspectivas modernas de ciudadanía analizaremos brevemente el modelo Republicano, el modelo Liberal y la Propuesta Comunitarista como posturas políticas que identifican la formación ciudadana como elemento fundamental para la construcción de la sociedad. Estas tres perspectivas abrirán la concepción en donde se desenvuelve el ciudadano actual y ayudarán a identificar que el ejercicio de la ciudadanía ha sido una constante puja por construir una sociedad derivada del pensamiento político imperante. Así pues, para la perspectiva Republicana, el bien común, se encuentra por encima del bien individual y es la acción de los sujetos al interior de esa comunidad en donde se conciben como ciudadanos, por eso, la construcción de sociedad se basa en el reconocimiento del otro como miembro de la comunidad. Según Urcuyo (1999),

El ciudadano republicano es activo y participativo, aunque no se diluye en la idea del bien colectivo. El republicanismo considera al ciudadano como un participante activo en la dirección de la sociedad mediante el debate y las decisiones públicas. Toma la concepción liberal de los derechos y le suma la idea de que un ciudadano se identifica con su comunidad política y se compromete con la promoción del bien común, sin que esto implique adherir a una concepción sustantiva del bien común (p. 14).

Jurgen Habermas (Cit. por Urcuyo, 1999) resume el sentido de la unión entre los derechos garantizados y la necesaria participación política, al señalar que:

El modelo republicano de la ciudadanía nos recuerda que las instituciones de la libertad, aseguradas en términos de derecho constitucional, tendrán o no valor, conforme a lo que haga

de ellas una población acostumbrada a la libertad, acostumbrada a ejercitarse en la perspectiva de primera persona del plural, de la práctica de la autodeterminación. (p. 14)

Esta idea incide entonces en el papel del ciudadano institucionalizado jurídicamente, pues según este planteamiento, ha de quedar un ciudadano inserto en el contexto de una cultura política consolidada en el ejercicio de las libertades.

En síntesis, la visión Republicana de la ciudadanía tiene como objetivo ideal formar en ciudadanía en el ámbito de la participación, activa y los valores patrióticos, en donde la construcción de lo público esté mediado por el bien común, y que esté por encima el cumplimiento de deberes ciudadanos, que el goce de Derechos de los mismos.

Por su parte el enfoque liberal “*parte del concepto de libertad negativa; libertad del individuo frente al Estado*” (Urcuyo, 1999, p. 10). Es aquí la idea central de la concepción ciudadana para este enfoque, pues se entiende que el individuo podrá realizarse plenamente en su ejercicio de derechos sin que se deteriore el bien común. Alejándose del ideal republicano de ciudadanía. En ese sentido, la maximización de la libertad exige la minimización del Estado. Éste último ya no se presenta como eje central de la sociedad pues el individuo establece su identidad en oposición a la sociedad y considera a la ley y al Estado como los principios de renuncia a su voluntad individual.

Así, el ideal formativo de la ciudadanía liberal, es proponer darle valor a la autonomía y el libre desarrollo de la persona en su individualidad individual, sin la necesidad de oponerse al desarrollo de la sociedad en su conjunto, lo que conllevaría a identificar que el desarrollo de la libertad individual se da en la protección de la propiedad privada como derecho principal de la perspectiva liberal. “En esta perspectiva, se plantea la necesidad de tener un Estado mínimo y con formas de proteger al individuo frente a los abusos del poder político” (Pimienta, 2012, p. 79), pues se tiene latente la idea de que hay una opresión constante de los gobiernos, frente a la realización de los individuos como sujetos de Derechos.

Desde la posición planteada por Rawls (Cit. por Orcuyo, 1999). *La tarea principal para consolidar una sociedad abierta y pluralista consiste en la articulación de elementos mínimos para mantener la justicia y lograr la felicidad* (p. 12), O sea, debe haber una coherencia entre la justicia como elemento construido por el derecho. Y la realización plena de la felicidad humana, pues se considera un elemento fundamental del ideal liberal, el predominio de la Justicia, sobre la concepción del “Bien”. Es por esto, que el liberalismo político se debe interesar por el ciudadano, quien espera que la sociedad le haga justicia al

suministrarle los bienes necesarios para llevar adelante, por sí mismo, su proyecto de vida feliz. (p. 11)

Por tanto, el ciudadano liberal se plantea como un sujeto de derechos, diferenciado del republicano en relación a que su realización como ciudadano no está expuesta a quitar libertad a sus derechos y entregarse al bien común. La propiedad privada se convierte en el escenario ideal para la formación de los ciudadanos liberales pues se concibe desde esta posición, que solo se alcanza la libertad del individuo en su relación con la posesión de la propiedad.

Por último, el modelo comunitarista que aparece como planteamiento político en los años ochenta, en un contexto de crisis política de la sociedad actual, plantea la necesidad de diferenciarse del enfoque liberal partiendo del hecho de que los sujetos no son individualistas, sino seres sociales, por su propia naturaleza (Mouffe, 1999, p. 82). El modelo Comunitarista o Neoconservador como algunos lo llaman, basa su planteamiento en criticar al modelo liberal como un enfoque ahistórico, lineal e individualista, partiendo de la premisa que el hombre es un ser por naturaleza, vinculado a redes sociales, concretas, y capaz de sacrificar los intereses egoístas en bien de la comunidad (Pimienta, 2012, p. 83). De esta forma, va reconfigurando una nueva relación del ciudadano con su entorno y eventualmente con el ideal de su formación, pues ésta tendencia va reivindicando el proceso de unión entre el individuo y su comunidad.

La mejor forma de identificar al ciudadano Comunitario, se expresa en concebir al sujeto en su relación con su comunidad, no necesariamente mediante la participación, sino por su sentido de pertenecía hacía ella. Una forma de identificar al ciudadano comunitarista es hacer una analogía con un equipo de fútbol, pues se entiende que cada jugador es responsable por su labor y todos los jugadores, colectivamente, no se oponen, sino que constituyen el equipo para lograr el objetivo, comúnmente. Por tanto, lo que diferencia a ésta postura de las demás, es que, la esencia del ciudadano comunitarista se encuentra en el grado de pertenencia que este tiene por su comunidad, y no el grado de privilegios individuales ni su participación lo hacen ciudadano en sí.

Estas tres visiones nos permiten identificar el ideal de ciudadanía, como vínculo entre el sujeto con el poder político, sin embargo, el discurso de la ciudadanía aunque haya penetrado a la formación ciudadana, hoy en día, se encuentra inmerso en una crisis de consolidación de un ciudadano autónomo y coherente con la realidad, lo que ha tenido por consecuencia latente, que haya un abismo entre el **ser y deber ser de la ciudadanía**.

2.2 ¿Se debe educar o formar ciudadanos?

Aunque la pregunta por si sola es compleja, solo pretenderemos responderla en la medida que permita identificar que la formación ciudadana es un proceso que conlleva la construcción de un sujeto relacionado con la vida pública, con la realidad local y su desenvolvimiento en ella.

La educación para la ciudadanía es el proceso educativo que se lleva a cabo en las instituciones educativas desde un periodo escolar hasta los niveles de la educación media, que a través de sus programas y objetivos pedagógicos, pretende formar en ciudadanía a sus educandos. Sin embargo, la formación ciudadana es un proceso inacabado, que trasciende la institución educativa y que en cuanto acción, es imposible realizarse en el aislamiento, necesita la presencia de otros y sólo se da en el espacio público (Pimienta, 2008, p. 4). La formación ciudadana para nuestro planteamiento, es un proceso formativo que trasciende el proyecto educativo curricular formal, ya que la formación ciudadana pensaría poder problematizar si la educación para la ciudadanía ha logrado formar sujetos más activos y propositivos entendiendo las realidades y coyunturas políticas de nuestro país, o solo ha servido para dar una instrucción cívica que ilustra a sus educandos que son sujetos de derechos, mas no ciudadanos en su ejercicio como tal; pues como lo menciona Gutiérrez (2009) “El ser ciudadano no es una categoría que viene dada, ésta se puede alcanzar mediante la lucha cotidiana, individual y colectiva: no se nace ciudadano, se hace, se educa o se forma” (p. 3).

La educación para la ciudadanía, más que ningún otro ámbito, tiene como una de sus funciones cruciales la de formar ciudadanos. Es decir, desarrollar en las personas la creencia en el ideal democrático y promover su puesta en práctica (Jaramillo, 2008). Esto básicamente tiene como intención propia constituir los espacios y escenarios para irlo ejecutando paulatinamente no solo en los espacios académicos sino también, por fuera de ellos. Es por esto, que la educación escolar puede contribuir (decisivamente o no) a construir en la población estudiantil unas capacidades propias a las prácticas ciudadanas como, la participación y el respeto por el otro, que le es propio a las acciones políticas ciudadanas. Sin embargo, esta formación instructiva en ciudadanía no solo debe promover formar ciudadanos responsables y cívicos, respetuosos de las normas o como muchos piensan *fieles al sistema político dominante*, sino también, que les debe permitir promover prácticas reflexivas que le promuevan pensar en su participación al interior de su comunidad local y política dándole un comportamiento crítico ante lo que allí se encuentra socialmente establecido.

La formación ciudadana en su esencia o en su deber ser, debe ir más allá del mero hecho discursivo que lo define, generándole herramientas a los sujetos para que puedan hacer una

lectura de su contexto, definiendo claramente que el proceso formativo (pensándose en la institución educativa) debe estar orientado a que sus educandos, problematicen y reflexionen sobre sus realidades. No solo como producto del sistema educativo, sino también, de poner en evidencia la relación que pueda existir entre proceso formativo y realidad social. O sea, ¿para qué sirve lo aprendido en un currículo educativo en la vida cotidiana? ¿Cuál es su relación con el contexto? ¿Cómo estos contenidos le permiten reflexionar sobre la realidad social del estudiante?

Las políticas públicas en torno a la educación siempre han jugado un papel central en la formación en ciudadanía, sin embargo, hay posturas políticas que defienden la idea de que el sistema educativo y sus políticas educativas deben estar completamente alejadas de la realidad inmediata de los estudiantes, es decir, debe estar despolitizada, argumentando que la educación es la fuente de conocimiento de valores sociales que debe permitir la adaptación de los jóvenes al medio social, más no su interpretación. ¿Qué tan pertinente es para Colombia que vive un momento coyuntural importante como lo es las negociaciones de paz, pensar en un sistema educativo alejado de las realidades sociales a las cuales debe no solo conocer, sino responder? ¿La educación para la ciudadanía está logrando transformar a los estudiantes en seres más activos, conscientes y autónomos, o simplemente están recibiendo una instrucción básica, sin ninguna profundidad frente a las reales necesidades del sujeto y de la sociedad?

Como lo mencionábamos en el anterior capítulo, “*la formación ciudadana se concibe como un proceso en que el sujeto adquiere una serie de conocimientos y desarrolla habilidades que entran a formar parte de su ser, en un terreno más allá de lo instituido, que son exhibidos en su accionar cotidiano y es esto lo que le confiere a su ejercicio el carácter práctico que constituye sin más el ejercicio político de la ciudadanía, cuya complejidad escapa a cualquier pretensión de objetivación, tal y como puede suceder con los conocimientos derivados de la instrucción cívica o del desempeño de roles que derivan en competencias*” (Mesa y Benjumea, 2011: 3). Es así como la formación ciudadana tiene que ver con las diferentes formas en cómo nos reconocemos los unos a los otros, teniendo en cuenta, que la diversidad de pensamientos, aunque generen conflictos, deben ser necesarios para la construcción de una sociedad más plural y democrática. Ahora ¿el sistema educativo pensado para un eventual post acuerdo está diseñado para la formación ciudadana? Según Alejandro Pimiento (Cit. a Delval, 2008): “El discurso que habla de la necesidad de formar ciudadanos, de la importancia de la formación cívica y moral, de educar para la convivencia y la democracia” (p. 2) desde este planteamiento, se entiende que se ha constituido en un discurso común, y no es infundada la importancia que se le está dando, ya que hay una relación muy estrecha entre lo que es el ciudadano, como producto social, y lo que ha sido su proceso formativo en la educación formal.

Es por esto, que la *formación ciudadana*, no solo se debe plantear la necesidad de re-politizar la educación en su ejercicio formativo (Pimienta, 2008), sino también, identificar que para llevar a cabo un ejercicio adecuado de la ciudadanía, los sujetos (estudiantes para nuestro caso) no solo deben promover prácticas y aptitudes referentes al respeto por la diferencia del otro, sino que, el proceso formativo debe conllevar, no solo a un proceso de socialización, sino de construcción de su conciencia política.

Si compartimos con Hanna Arendt quien definía que un elemento fundamental para la condición humana es que el sujeto se desenvuelva y participe de la vida pública activamente, entendiendo esto como, la acción política (1994) cuando leemos esta posición a la coyuntura política colombiana ¿Cuál sería entonces el papel de la educación para formar ciudadanos aptos para pensar en la transformación del país por las vías democráticas y no por el uso de la violencia? ¿Cómo entender un proceso de paz en Colombia cuando el sistema educativo está alejado de pensar las realidades sociales del país?

2.3 El modelo educativo basado en competencias

La consolidación del modelo neoliberal como modelo económico en nuestro país ha llevado a que el sistema educativo haya sufrido una transformación de fondo a nivel formativo y curricular, poniendo como finalidad cumplir con los objetivos de eficiencia, eficacia y productividad propios de la política económica Neoliberal. Según Naranjo citando a Gentili:

Los neoliberales definen un conjunto de estrategias orientadas a transferir la educación de la esfera de los derechos sociales a la esfera del mercado. Para ellos, la crisis educacional es, antes que nada, una crisis de eficiencia, eficacia y productividad derivada del inevitable efecto perverso al cual conduce la planificación y el centralismo social (2014, p. 68).

Esto define que la educación responde no necesariamente a la formación de sus educandos en valores constitucionales y principios democráticos, sino a funcionar y establecer sus relaciones en pro del mercado y la productividad. Por eso, la política educativa debe orientarse paulatinamente a las políticas económicas desarrollando en la comunidad estudiantil habilidades y competencias propias para adherirse al mundo del mercado laboral.

En definición el Programa de Competencias Ciudadanas promovido por el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2004) son las estrategias dirigidas a todo el sector educativo, que busca fomentar en el establecimiento educativo innovaciones curriculares y

pedagógicas basadas en “prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación ciudadana” (Const., 1991, art. 41), con el fin de “formar al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia” (Const., 1991, art. 67). Es por esto que la política pública educativa para la ciudadanía tiene una virtud de darle al carácter participativo de la comunidad educativa, el camino más fácil de lograr los fines para la consolidación de un ciudadano democrático. Pero teniendo en cuenta que se es ciudadano, cuando el estudiante ha logrado adquirir la competencia ciudadana, es decir “lo que significa que sabe y sabe hacer” (Pimienta, 2008, p.5). Reiterando la idea, se define que se es ciudadano, mientras se es competente y adquiere una serie de habilidades que lo diferencian de los demás, o que lo ponen en competencia con los demás.

“El concepto de ciudadanía que está en la base de los estándares básicos de competencias ciudadanas parte de la premisa básica de que es característica de los seres humanos es vivir en sociedad” (MEN, 2004, p.149) Pero que a su vez, la sociedad debe abordar un conjunto de normas para que sea eficaz su convivencia, por tal, el concepto de ciudadanía que se promueve desde los estándares básicos de competencias ciudadanas:

La relación de los integrantes de la sociedad con el Estado, la exigibilidad y ejercicio de los Derechos Humanos y constitucionales, y la acción del ciudadano en la vida pública son fundamentales. Es lo que se denomina la dimensión pública de la ciudadanía, en donde los intereses personales pueden ser también intereses comunes (MEN, 2004, p. 150).

Sin embargo, el objetivo que forma a la escuela bajo la lógica económica, implica la formación de estudiantes en función de las lógicas del mercado, teniendo en cuenta que en este al no ser regulado por el Estado convierte a la mano calificada, competente y especializada en la población más apta para sobrevivir laboralmente, desencadenando la reproducción del orden social y viendo a quienes compartieron espacios educativos, no como compañeros de formación, sino como eventuales competidores del mercado laboral. Lo que prolongaría el alejamiento de una sociedad más solidaria y que reproduce la guerra por otros medios, en este caso: la educación como modelo por competencias.

¿Pero cómo se leen las prácticas políticas en el programa de competencias ciudadanas? Cuando se plantea la idea que se es ciudadano cuando se es competente, es decir, porque ha identificado que sabe y saber hacer (en un sentido mucho más práctico) dentro del proceso educativo, puede entenderse que la educación para la ciudadanía no cumple un papel fundamental en valores políticos, guiados por la noción de lo público, en donde el carácter mismo sea la formación en una conciencia política. Pues así mismo, el papel de la educación para la sociedad se reduciría a su expresión más mínima, en donde los estudiantes solo serán un puente para la reproducción del sistema social y cultural, sin una

conciencia política que le ayude a identificar las dificultades de su entorno y así, mínimamente poder comprenderlo, y después transformarlo.

Desde 1994 no se le hace una reforma profunda al modelo actual de educación, lo que genera, sin duda, una descontextualización de la política pública, con las realidades y las necesidades sociales que vive la sociedad actual. ¿El modelo educativo responde a las necesidades locales y regionales pensadas para construir una sociedad más incluyente y solidaria? Según Giroux (2005) si la educación no tiene su esencia en la realidad, pierde todo carácter emancipador. Por eso, las políticas públicas no solo deben estar orientadas a conjugar la relación conocimiento – realidad, sino a permitir el libre desarrollo de una conciencia plena sobre la realidad en donde se desenvolverá el educando, por esto, si el modelo por competencias asume que las habilidades de los educandos deben formarse para adaptarse a la vida en sociedad, ¿cómo entender que esa adaptación puede ser leída no como un escenario de formación ciudadana, sino de domesticación ciudadana? ¿Qué tan competentes son los estudiantes para asumir aptitudes de paz y reconciliación?

Sin duda, desde el nacimiento de la Ley General de Educación (1994) la cual surge en un contexto político de apertura económica (Neoliberalismo), la educación no puede ser entendida por fuera de los lineamientos económicos de producción, consumo y acumulación. Por eso, el modelo educativo colombiano basado por competencias no es ajeno a contribuir que la educación debe permitir el desarrollo de habilidades aptas para el desarrollo económico y no necesariamente para un desarrollo social. Sin embargo, debemos pensar, que el concepto de competencia, no solo hace parte del discurso gubernamental para fomentar la productividad económica, sino también, que debe ser leído como una expresión que genera desconfianza, si de paz y solidaridad se quiere hablar. ¿Es la competencia una forma de ver como adversario a quien se forma bajo las mismas condiciones que ofrece el mercado laboral? Si es así, pensando en la coyuntura actual y en un proceso de paz que se adelanta actualmente en favor de construir una sociedad formada en los valores como la paz y la solidaridad ¿puede pensarse que el modelo por competencia educa para la paz o educa para la guerra?

Desde el modelo por competencias parece imponerse que la función principal de la educación es ir enmarcada hacia las dinámicas del mercado y la producción, en donde la capacitación y el desarrollo de competencias más que fomentar habilidades profesionales o laborales dejan en entredicho el tipo de ciudadano que se pretende formar desde la política pública, pero también, determinan que la educación al ser asociada como un instrumento solo de ascenso social, pierde su función liberadora de formar ciudadanos críticos y reflexivos, sobre todo entendiendo que no puede pensarse en la construcción de una sociedad más equitativa y democrática si la educación guarda en sí, brechas de exclusión

que ponen en un contexto de combate a sus educandos, para que el tren del progreso no los deje por fuera. Hoy en Colombia se habla constantemente de la paz como proyecto de sociedad ¿pero se educa para la paz? Cuando se define que la competencia lo que genera es ver al otro, no como compañero sino, como competidor ¿no se estaría educando para la guerra, entendiendo que la competencia genera el no reconocimiento del otro como sujeto de derechos?

3. ¿Puede la educación contribuir a la firma de los acuerdos de paz?

Este último aparte de nuestra reflexión se centra en tres momentos importantes del análisis, en el primero, pretendemos identificar las implicaciones de la violencia simbólica en la estructura de la sociedad, determinado que la violencia simbólica es una forma de imprimir agresión de un actor a otro, como formas imperceptibles, pero que tienen efectos reales en la mentalidad y cotidianidad de quien la padece. Para eso, contextualizamos el concepto en torno al modelo educativo y proponemos identificar sus efectos en la imposición de una forma de ver y sentir la composición de la sociedad, de una clase dominante, sobre una clase dominada. En un segundo momento, proponemos analizar la naciente “cátedra de la paz” como un currículo que responde a una coyuntura puntual, proponiendo su análisis en torno a qué tipo de ciudadano quisiera responder dicho currículo formativo. Por último, desarrollamos a modo reflexivo el por qué es importante la formación crítica en los contextos escolares para lograr la transformación de los individuos y de la sociedad, entendiendo, obviamente, que debe responder al marco de la terminación del conflicto armado que se avecina en el país.

3.1 La violencia directa como preocupación de la sociedad ¿y la violencia simbólica?

Es evidente que la violencia ha dejado un sin número de fallecidos y desplazados a lo largo del conflicto armado interno que vive Colombia en su actualidad, la firma del acuerdo de paz, no necesariamente implicaría un descenso en la violencia armada que se vive, pues ya hemos mencionado que gran parte de las armas se encuentran en la sociedad, y es ella, en gran medida, la que sigue produciendo un gran número de muertos. Sin embargo, un resultado positivo sería la inserción en la vida política y la dejación de armas del grupo insurgente más importante de Colombia (FARC) a la espera que el otro gran grupo que continúa la lucha armada, (el Ejército de Liberación Nacional. ELN) pueda iniciar igualmente un proceso de paz con el Gobierno nacional, que tenga por objetivo, la formación de una ciudadanía más participativa, en donde la construcción de sociedad se valga por valores democráticos y no, por contextos de violencia armada.

Sin duda, entender la transformación del Estado y de la sociedad por las vías del diálogo y el uso de la participación política, como herramienta para lograrlo, es un claro ejemplo que pueden esperarse resultados positivos que alienten a la ciudadanía, a tomar posición en pro de los valores democráticos antes mencionados. Sin embargo, el valor de la paz, no solo es un asunto de procesos de diálogo entre dos adversarios, el valor de la paz, es también un asunto que se debe fecundar desde la libertad de expresión, la libertad de conciencia y la autonomía individual, por eso, la educación es un instrumentos social e institucional que puede ayudar a fecundar dichos valores, o por el contrario, minimizarlos y oponerlos a la formación ciudadana.

Según Durkheim (1991, p. 55) “La educación tiene como fin crear este nuevo ser social a partir del ser egoísta del recién nacido. Su objetivo final es conseguir que el individuo se asemeje al ideal de hombre labrado por la sociedad”. Esto no podría lograrse si la sociedad no tuviese en sí misma como dice el autor, *un cierto grado de homogeneidad*, lo que le permitirá garantizar a esa sociedad, la reproducción de sus prácticas, por eso, el sistema de representaciones que mantiene en cada sociedad la idea y el sentimiento de la convivencia, de las normas y de la disciplina (interna y externa) se logra según Durkheim, por medio de la imposición de una generación adulta a otra menor, la introyección en las conciencias ese sentimiento de adaptación (1991, p. 56)

La educación para la adaptación a la vida social, más que para su transformación, es una forma de violencia no directa, es de carácter simbólica. La violencia simbólica según Bourdieu (1998, p. 18) “*es exactamente la acción pedagógica que impone significaciones y las impone como legítimas*”, o sea, es una relación social, en donde la cultura dominante por medio del sistema educativo, transmite un modo de violencia indirecta contra los dominados quienes no identifican o no evidencian el carácter opresor del mensaje arbitrario que se trasmite, que legitima el orden establecido como algo dado y no como algo que se construyó por la intensión del hombre, de dividir a la sociedad en estratos y clases sociales. Una clase con oportunidades, la otra, buscando la suerte de encontrarlas. Según el autor,

Cada acción pedagógica tiene, pues, una eficacia diferenciada en función de las diferentes características culturales preexistentes de los sujetos y que son de naturaleza social; la escuela que sanciona estas diferencias como si fueran puramente escolares, contribuye al mismo tiempo a la estratificación social y a legitimarla asegurando su interiorización y persuadiendo a los individuos de que ésta no es social, sino natural (Bourdieu, 1998, p. 17).

Por esto, un ciudadano domesticado, en el sentido de la política pública (por ejemplo, el modelo educativo basado por competencias) que no genere discordia con el orden social establecido y que pueda desarrollar cierto grado de diferenciación, demostrando que *sabe* y

sabe hacer con el conocimiento adquirido en el proceso educativo, implicaría un encaje armónico de los individuos en la sociedad, sin temor a la perturbación social, legitimando el orden establecido, como algo natural y no social.

El hecho de que la escuela, como la define Bourdieu (1998, p.17), “sea una institución investida de la función social de enseñar y por eso mismo, de definir lo que es legítimo aprender, imponiendo la ideología de la clase dominante”, deja entrever que uno de los principales obstáculos que encuentran los estudiantes en su vida escolar son más de tipo cultural que de tipo económico. Por esto, aunque se le haya dado un carácter despolitizador al sistema educativo, este no es neutro, y responde a un interés de formar ciudadanos y sobre todo, de formar un tipo de sociedad. Ahora ¿a qué tipo de sociedad se le está apostando formar en tiempos de una negociación política? ¿Nuestro sistema educativo apunta a construir la paz como valor supremo de la sociedad?

Sin duda, desde que el modelo educativo se encuentre regido por estándares funcionales al mercado y se centre en contribuir a que los educandos adquieran una competencia para lograr su inserción en el medio laboral, puede esperarse que la población estudiantil naturalice las desigualdades sociales producidas por el modelo económico imperante, como parte de la cultura dominante, lo que implicaría la reproducción de las desigualdades sociales a través del proceso educativo, “las cuales no son cuestionadas, sino consideradas como escasez de habilidades y destrezas de cada individuo” (Naranjo Segura, 2014, p. 71). Esto conllevaría a pensar que la cultura dominante se impone en la medida que la acción educativa garantizaría la interiorización en los estudiantes, de que el fracaso escolar es solo de carácter individual y no del sistema, fecundando en la mentalidad del educando que este fracaso se debe a la falta de habilidades y competencias que no le permitieron adaptarse a las dinámicas propias del mercado y la sociedad.

Así pues, si se entiende que una de las causas del conflicto armado que se vive en Colombia, se relaciona con la inequidad y la desigualdad social, y que esto ha conllevado a que se prolongue la violencia armada como una expresión de estos factores ¿cómo pensar en la superación de la violencia directa, cuando se ejercen formas de violencia indirectas, que siguen reproduciendo la desigualdad social? El problema no radica en que la escuela legitime la arbitrariedad cultural, sino, en que sus educandos no logren percibir su carácter opresor, o peor aún, que vean la composición de la sociedad como un efecto incomprensible para sus capacidades, definiendo que el único camino legal para combatir precisamente esas desigualdades, está lleno de prejuicios y valores enmarcados en ver a un compañero, como un competidor, a construir en su formación, un nuevo imaginario del enemigo.

La guerra y la violencia entonces, no solo se expresarían por mecanismos objetivos como asesinatos, maltrato y atentados a la integridad física, sino también, como formas cotidianas, disfrazadas en discursos demagógicos que muchas veces no responden a la verdadera realidad, dejando en entredicho, que la función social de la educación en términos críticos ha sido incapaz de crear, como lo menciona Naranjo Segura (2014, p. 72), “condiciones que favorezcan el desarrollo de una sociedad en la cual se fundamenten los valores de la igualdad, la justicia y la paz” y así, determinar que el curso de la sociedad, debería ser el superar las condiciones sociales que han perpetuado la violencia armada, y que la educación, como instrumento de poder, debe ser el camino para permitir que esas nuevas generaciones, identifique que el naufragio escolar no es un asunto de falta de habilidades, sino de voluntades políticas. La educación no puede permitir reproducir y arraigar en la mentalidad de los estudiantes, precisamente lo que ella en teoría desea superar: el fracaso del hombre como un fracaso de la sociedad.

3.2 La Cátedra para la Paz ¿un currículo para la formación ciudadana?

En el año 2014 el Congreso de la República de Colombia aprobó la ley que establece la enseñanza obligatoria de la Cátedra de la Paz en las instituciones educativas de preescolar, básica, media y superior del país para garantizar la creación y el fortalecimiento de una cultura de paz en Colombia. Esta ley tiene como propósito promover un conjunto de valores y conductas que procuran una convivencia basada en la libertad, la justicia, la democracia, la tolerancia y la solidaridad, que rechazan la violencia y previenen los conflictos atacando sus causas mediante el diálogo y la negociación (Ley 1732, 2014). ¿Se puede hablar de cultura de paz sin ciudadanos críticamente formados? ¿Cómo pensar el respeto por la diferencia desde una cátedra magistral, no debería ser la esencia misma del sistema educativo y no de una cátedra en particular?

La Constitución Política establece que “*la paz es un derecho y un deber de obligatorio cumplimiento*” (Const., 1991, art. 22), razón por la cual, “*la educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia*” (Const., 1991, art. 67). Sin embargo la misma construcción y forma de pensar su aplicación ha tenido cierta divergencia, pues la misma ley de Educación ha tenido varias reformas al sistema en sus apenas 20 años de creación, ya claramente diferenciado por competencias ciudadanas y no por formación ciudadana. ¿Qué tanto le ayuda al proceso pedagógico otra nueva cátedra?

Una de las problemáticas o debates que pueden subsistir a la creación de la Cátedra de la paz es el carácter instrumental de la misma, pues solo hace parte de un mecanismo de transmitir un ideal sobre una coyuntura en especial (en este caso la guerra entre el Estado y

la Guerrilla), como parte de privilegiar un enfoque curricular que responda a una conveniencia del gobierno. Esto podría ser contraproducente con la esencia misma de la educación si se define que ella debe estar al servicio de la libertad de conciencia y de opinión, como parte fundamental de construir ciudadanos activos y propositivos, y no, a la promoción de una determinada ideología.

Además, puede pensarse la idea de que la cátedra de la paz aparte de ser un mero instrumento desde un espacio curricular, también, pueda tener un carácter implícito de adoctrinamiento a las nuevas generaciones del sistema educativo teniendo como idea que la paz y la reconciliación son en sí el fin último de la sociedad Colombiana y que el conflicto no sería un mecanismo viable, en cierta medida puede parecer muy coherente la intención de la justificación de la cátedra, pero esta exposición puede resultar peligrosa, pues, la cátedra solo es resultado de una coyuntura puntual que no tiene abierta la posibilidad de problematizar las actuales condiciones socioeconómicas de gran parte de la población, la inseguridad urbana y el conflicto interno. Según Montoya (2015, p. 5)

Es a partir de las situaciones de conflicto como parte del mundo de la vida, que los actores en tanto sujetos, se construyen y reconstruyen en un proceso permanente en el cual develen sus propias contradicciones y replanteen sus acciones, que en muchas ocasiones permiten negociar o variar situaciones, sentimientos, necesidades, intereses, percepciones y relaciones que pueden llegar a modificar el sentido dado al mundo de la vida.

Ahora ¿cómo se entendería el concepto de postconflicto ampliamente nombrado por el Gobierno nacional idealizando un acuerdo definitivo de paz? Cuando el Gobierno nacional define que Colombia debe prepararse para un eventual postconflicto, fruto de los acuerdos de paz, y a su vez, impone una cátedra curricular en las instituciones educativas para fomentar su contenido referido a ese escenario, podríamos identificar, que el discurso del postconflicto, reforzado por un programa institucional, conllevaría a fecundar en las mentalidades (por lo menos de las nuevas generaciones) que el único problema colombiano es la guerra directa contra las guerrillas insurgentes y que, como se firma un Acuerdo de Paz, la sociedad tendrá otra sensación y otro rostro frente a los conflictos, incurriendo en limitar los problemas estructurales del país, a un conflicto armado que por fin llega a su fin, después de 50 años de lucha.

Por esto, el discurso del postconflicto podría poner en cuestión que los conflictos inherentes de la sociedad moderna como acto de diferenciación, discrepancia o expresión de la diversidad humana, son problemáticas cotidianas, minúsculas y no de carácter estructural. O sea, la violencia y el conflicto social generados por esas “otras” condiciones

materiales de la sociedad colombiana, deberán ser reprochables si se hacen a través de vías de hecho o manifestaciones de descontento con el orden social y económico establecido.

La expresión postconflicto, a través del constante empuje que le dan los medios de comunicación, deja entrever que con la firma de los acuerdos de paz desaparecerá el conflicto en Colombia, lo que en sentido común, se va convirtiendo en un imaginario colectivo, que indica que al concluir la guerra, la sociedad entrará en un estado de sobriedad y calma, donde no habrá diferencias ni conflictos. Sin embargo, los mismos medios de comunicación y el discurso del gobierno, no han identificado que el conflicto es inherente a cualquier sociedad, hace parte de su vida cotidiana y que estos constituyen en últimas, la construcción de una sociedad más abierta, plural y democrática, siempre y cuando el conflicto a la hora de manifestarse, haya de ser resuelto con respeto y libertad por el pensamiento del otro. Un pensamiento que nace en la diversidad de la sociedad, una sociedad llena de virtudes y contradicciones.

Ahora ¿qué tipo de ciudadano pretende formar la Cátedra de la Paz? Aunque es difícil definir explícitamente cuál sería el ciudadano a formar desde este currículo educativo, lo que sí podemos proponer, es que esta acción educativa ejercida por la Cátedra de la Paz, está en constante relación con la construcción de un modelo de sociedad y país, teniendo una función social en la formación de ciudadanos orientados bien sea a mantener un orden establecido o, por el contrario, a transformar las relaciones de poder y de conflicto que dentro de los espacios educativos se dan. El ciudadano que formará esta cátedra ineludiblemente responde a una coyuntura actual, sin embargo, se debe cuestionar el hecho de que aparezca una cátedra en torno a lograr incidir en los espacios educativos una cultura de paz y reconciliación, pero ¿el logro de la materialización de la paz, pasa por una cátedra educativa? ¿En qué aporta al entendimiento del conflicto colombiano currículos educativos como matemáticas, lenguaje y ciencias naturales? ¿No será entonces una responsabilidad del sistema educativo en su conjunto promover la paz y la reconciliación?

La educación debe lograr permitir a sus educandos una lectura de su propio contexto, formando un ciudadano contextualizado con las necesidades de su realidad, atreviéndose a cuestionar si la paz es un asunto que solo se construye desde el aula de clase, o debe trascender a la familia, a las relaciones barriales y de vecindad. Este educando se convertirá en ciudadano activo en el momento como lo menciona Ovelar (2005, p. 193).

En que se pueda distinguir entre una educación que forma seres dóciles, conformistas, adaptados al status quo presente en un momento histórico-social dado o, por el contrario, una educación que forma para la libertad, para el pensamiento crítico y constructivo y para el ejercicio democrático de nuestra condición como seres libres.

Sin embargo, uno de los principales obstáculos para el sistema educativo actual, pasa por el hecho de que gran parte de la población estudiantil solo ve en la educación media (en donde tendrá más fuerza la Cátedra de la Paz) por un lado, un puente para pasar a los estudios superiores, y por otro, solo como forma de ascenso social, lo que pondría en cuestión el carácter reflexivo de la educación, y en especial, de la Cátedra de la Paz, pues la esencia misma de la educación (por lo menos desde la visión de la pedagogía crítica) es despertar la imaginación y la sensación por el aprendizaje y entendimiento con la realidad social de los educandos. Entonces ¿cómo lograr que la población estudiantil se movilice en torno a la construcción de espacios y actitudes de paz si la educación no logra seducir a sus educandos para construir su propio proyecto de vida? Quizás porque la educación no ha sido un proyecto propio de la sociedad colombiana, y más bien, ha sido una imposición de modelos educativos externos, buscando que generen los mismos excelentes resultados de los países de origen, desconociendo las particularidades colombianas, volviendo a la educación, un escenario para la socialización, más no, para la formación.

3.3 ¿En qué contribuye la formación crítica en los contextos escolares para la construcción de la paz?

Una de las preocupaciones de la conclusión del conflicto ronda en torno a la materialización de los acuerdos pactados en la negociación política. Sin embargo, a nuestro modo ver, la preocupación más latente que existe para la materialización de un proceso de paz que tiene por objetivo democratizar a la sociedad, es construir ciudadanía y combatir el estigma social que hay sobre la cultura violenta de la sociedad colombiana.

El problema sustancial radica, no en el uso de la violencia de los diferentes actores armados como parte del conflicto, sino en el uso de la violencia por parte de la sociedad como forma de resolución de conflictos y de destrucción del adversario por medio de la fuerza. A lo que Blair (1999, p. 66) “advierde que nos acerca a desdibujar los factores culturales que estarían incidiendo en la generalización del fenómeno, en su reproducción. ¿Es la nuestra una cultura violenta?”

Al menos, siguiendo esta idea, podemos identificar que el uso de la violencia por parte de la sociedad colombiana puede pensarse en dos sentidos, el primero como lo plantea Valencia, citado por Blair (1999, p. 68). Es que “no cabe hablar de una cultura de la violencia en términos éticos y antropológicos, sino en una política de guerra por cuanto la apelación a la violencia en general y a la conspiración y a la insurrección, como una práctica económicamente rentable entre nosotros”, y segundo, porque la violencia como expresión de intolerancia y medio para solucionar conflictos es aceptada socialmente, o por

lo menos, es un instrumento que se utiliza de manera regular como lo demuestra la cotidianidad de los medios de comunicación para establecer relaciones de poder e imponer políticamente ideas.

Una sociedad en donde sus producciones televisivas hablan un lenguaje de muerte y en donde los hombres aceptan y viven la violencia como algo cotidiano, puede incidir negativamente en la construcción de una sociedad más democrática, más plural y en paz, pues si el estigma de la violencia es un factor común de la sociedad colombiana, esto tendrá implicaciones políticas importante que se deben tener en cuenta en la coyuntura actual para pensar en poder superarlas.

¿Cómo generar más compromiso, diálogo y acuerdos por medio de la educación para construir una cultura de paz? En este sentido, consideramos que el análisis sobre el papel de la educación para la construcción de una sociedad democrática, implicaría la necesidad de evidenciar el carácter político de la educación y su tarea en la formación de ciudadanos (Ovelar, 2005). Pues el proceso educativo, no lo vemos como un proceso neutro, sin posición, ni solo centrado en su carácter técnico y metodológico frente a la formación de sus educandos. Sino también, ver que la educación, como forma de acceso al conocimiento, debe convertirse en una forma de resistencia a la cultura dominante y violenta, que permita generar un instrumento de acercamiento a la realidad críticamente, y así, poder comprenderla y transformarla.

No se trata de darle a la educación un papel omnipotente sobre los problemas de la sociedad colombiana, solo se trata de identificar que la educación es un instrumento de poder social, que puede impulsar el desarrollo del individuo invitándolo a ser un actor social, asumiendo un papel crítico frente a las realidades sociales, que le permita hacer rupturas desde su pensamiento y su comportamiento con las formas en que se relaciona y se estructura la cultura violenta y dominante.

Es crucial concebir la educación para formar ciudadanos como una práctica formativa que debe estar asociada con la capacidad de problematización que ella genere en los individuos (Ovelar, 2005, p. 195). Pero de igual forma, con una necesaria condición dialógica, teniendo siempre presente la práctica educativa como un modo de intervención en el mundo. Reconociendo a la escuela como una institución destinada a desarrollar la praxis educativa en términos de lo que Freire llamo una praxis política (1975). Que la constituya en un ámbito privilegiado de deliberación pública, constructora de ciudadanía y fuente esencial de la formación de generaciones, con amplias iniciativas de transformar la realidad social.

Por esto, la educación se vuelve un instrumento de poder en la medida en que le da a los educandos herramientas para cuestionar la realidad existente y la cultura en donde se desenvuelve, y así, para alcanzar la paz como el anhelo de gran parte de la sociedad, es necesario un proceso formativo que le permita a los estudiantes desarrollar una capacidad crítica, pero a su vez, una capacidad de proponer alternativas para la superación de conflictos, esto, por la vía del dialogo, el acuerdo y el compromiso, posturas que marcarán una nueva generación que se piensa el desarrollo de la sociedad.

¿Qué tanto el currículo formativo y la Cátedra de la Paz puede ayudar a fomentar un pensamiento crítico y autónomo en los educandos? La formación en perspectiva crítica, desde el postulado de la pedagogía crítica aumenta la posibilidad de generar un enlace fuerte entre educación y realidad social, en otras palabras, entre la escuela y la comunidad. Esta relación abre la posibilidad de generar vínculos entre el educando y su realidad local y permite que se dé un proceso constante de problematización de la cotidianidad social permitiendo una interiorización del proceso formativo, como un proceso constructivo y transformador, con una fuerte capacidad de reflexión y de proponer alternativas ante las dificultades que provengan de las realidades sociales.

En esto consiste, precisamente, la construcción de ciudadanía; en reconocer que hay fuerzas exteriores que quieren imponer sus formas de ver y sentir la vida social, que buscan legitimar la desigualdad social a través de procesos culturales y educativos, buscando adaptación de los educandos en esas realidades sociales, sin pensarlas, problematizarlas y comprenderlas.

Se trataría entonces, de ver la función de la categoría “crítica” dentro de los contextos educativos como una estrategia de formar personas autónomas y al mismo tiempo con conciencia de pertenencia a una comunidad, lo cual les permite involucrarse de una manera directa en la resolución de conflictos, apostando por una forma educativa con esencia en el reconocimiento de la diferencia, como lo es el diálogo y como a través de este, puede pensarse seriamente en la conciliación y la búsqueda constante de estrategias que permitan potenciar la cualidad humana de imaginarse una sociedad más equitativa y democrática.

Entendemos que la institución educativa que pretenda favorecer la construcción de una ciudadanía crítica y autónoma deberá generar escenarios de participación y concertación estudiantil, priorizando un constante diálogo entre padres de familia, estudiantes y directivos, buscando fortalecer la toma de decisiones al interior de ella como una expresión de relaciones horizontales y no verticales.

La participación es en sí misma, un aprendizaje, que no se puede adquirir en teoría, sino como una constante práctica. Esto permitiría ir construyendo desde la nascente escuela una sociedad civil propositiva y activa, si bien lo mencionáramos antes, la violencia limita la formación ciudadana pues no dejaba generar espacios de participación social, entonces, el papel de la escuela en un post acuerdo entre la Guerrilla de las FARC y el Gobierno de Colombia, es exigirle que haga una frecuente reflexión sobre sus propias prácticas educativas, buscando distinguir las situaciones que limitan la participación y la formación crítica; esto permitiría, contribuir a generar espacios de formación de ciudadanos más propositivos, construyendo desde la escuela una sociedad más abierta al diálogo, a la constante autocrítica y autorreflexión, como proceso evidente, de una educación que le apuesta a lograr una sociedad más justa, y por ende, con mayor concentración hacia el desarrollo de la paz.

Sin embargo, y para finalizar esta perspectiva, es evidente que la calidad de la educación aún sigue siendo un obstáculo para lograr un desarrollo social y político que se piense, un escenario viable para construir la paz. Según Marta Ruiz:

La educación no ha sido el camino elegido por nuestra clase dirigente para llevarnos por la senda de la anunciada prosperidad. El Gobierno pasado apostó por convertirnos en una potencia militar con el mayor gasto bélico de la región y nos dejó de herencia un pie de fuerza cercano al medio millón de soldados y policías. Y Santos apuesta a seguir creciendo económicamente a punta de exportar minerales y materias primas. ¿Educación como prioridad? Claro que no. ¡Qué tal que eso genere movilidad social, mayor equidad, una clase media deliberante! (Ruíz, 2014).

Dentro de las prioridades del Gobierno nacional se le ha dado un papel importante a la educación como un instrumento para el desarrollo económico e inserción a la vida laboral, más no, como base del desarrollo social y comunitario.

No existe una educación para el conocimiento, el progreso de todos, la libertad y el crecimiento individual y colectivo, sino para la bobada y la uniformidad en la mediocridad. El gobierno actual, por ejemplo, les da más importancia a la minería, a los tratados de libre comercio, a las gabelas para las transnacionales, que a una educación científica y democrática. (Spitaletta, 2014)

Por eso identificamos que en Colombia, en donde se está firmando un acuerdo de paz para contribuir a construir una sociedad más diversa y políticamente más activa, la educación no puede seguir siendo manejada como una bolsa de valores, en donde los educandos son tratados como cifras de cobertura que aparentan ser excelentes, y recibimos por parte del Gobierno nacional palmaditas en la espalda ante el bajo desempeño del país a nivel educativo, como queriendo decir, que si los resultados demuestran otra realidad diferente a lo que se esperaba, fue cuestión del azar; sin embargo, la suerte no tiene nada

que ver en esto. Educar es una decisión política y brindar una pésima educación, también lo es ¿Si lo que se busca es consolidar un proceso de paz estable y duradero, a quién le interesa que la educación permita combatir la inequidad y la desigualdad como formas de contribuir a esa paz? En todo caso, pareciera ser en la realidad, que no a nuestra clase dirigente.

Conclusiones

Concebir el proceso de paz como una oportunidad de democratizar la sociedad es una idea real, que se percibe en el sentir de la gente, independiente de si su postura está a favor o en contra de él. Lo interesante de esto, es que el proceso pueda contribuir a que la sociedad deje sus posturas ortodoxas que no permiten encontrar en la palabra del otro, una postura como aprendizaje, como una real consecuencia de un proceso no de paz, sino en contra de la violencia.

Es entendido que, aunque el proceso de paz tenga un fin positivo, no se puede hablar de construcción de paz en sentido amplio, pues solo se está negociando con un actor armado (dejando por fuera a otros), y tampoco se espera que el proceso resuelva las condiciones de inequidad, exclusión y marginalidad a la que ha sido sometido gran parte de la sociedad colombiana. Pues la violencia estructural y simbólica, terminan siendo, un obstáculo más para pensar la transformación social, desde la política, el diálogo, la educación y la cultura.

La educación por su parte como modelo educativo y curricular, ha sido utilizada como un instrumento para transmitir la ideología dominante, evidenciando que las actuales condiciones que presenta nuestro modelo educativo no favorecen a la construcción de paz, por lo menos, desde el ámbito educativo y curricular, porque la educación actual no se presenta como un factor de transformación, sino de adaptación social. De ahí que se utilice el concepto de violencia simbólica como un mecanismo para interpretar las formas como se acepta culturalmente la estructura social, marcada por una gran división de oportunidades para la ciudadanía.

Por consiguiente, es difícil pensar que un modelo educativo basado por competencias, que posee un vínculo directo con el modelo económico neoliberal, tenga intenciones de contribuir a la formación de ciudadanos capaces de pensarse críticamente su entorno, contribuyendo a la construcción de una sociedad civil, más activa y participativa. Que comprenda una transformación paulatina de las fobias, sesgos y discriminaciones que dejan como consecuencia, la reproducción de otro tipo de violencias. Muchas de ellas, no negociables, que pretenden justificar la imposición de un orden dominante.

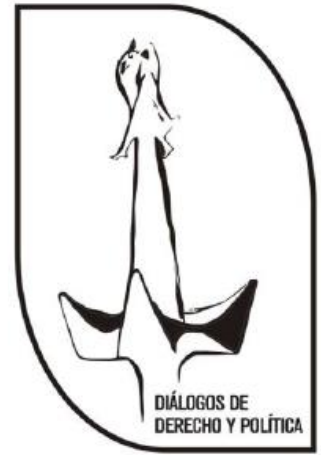
Pensarse críticamente los procesos formativos como procesos de formación ciudadana, es comprender que la educación como un verdadero instrumento de poder, puede contribuir a generar en los educandos herramientas que les permitan, entenderse como actores sociales, y así, contribuir a generar rupturas con las formas tradicionales de pensarse la estructura de la cultura. En la medida en que se piense críticamente la realidad, posiblemente se podrán pensar en su comprensión y transformación.

Para alcanzar la paz, se necesita un modelo educativo que no responda a una coyuntura política (como la cátedra de la paz) sino más bien, que pueda ayudar a desarrollar un pensamiento crítico como capacidad del ser humano de contribuir a vivir en una sociedad más incluyente y menos autoritaria en su pensamiento.

Referencias

- Angarita, P. E. (2003). Conflictos urbanos en un país en guerras: miedo, satanización y realismo trágico. En: *Violencias y conflictos urbanos un reto para las políticas públicas*. (v.1) p.113 -158.
- Blair Trujillo, E. (1999). *Conflicto armado y militares en Colombia*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Bourdieu, P. (1998). *La Reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Editorial Laia S.A
- Constitución política de Colombia (1991). 2ª ed. Bogotá: Legis.
- Estrada Álvarez, J. (2015). Acumulación capitalista, dominación de clase y rebelión armada. Elementos para una interpretación histórica del conflicto social y armado. En: *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia. Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas*. 1- 62. La Habana.
- Durkheim, É. (1991). *Educación y Sociología*. 3ª ed. México, Ed. Colofón.
- Fajardo, D. (2015). Estudio sobre los orígenes del conflicto social armado, razones de su persistencia y sus efectos más profundos en la sociedad colombiana. En: *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia. Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas*. 1- 55. La Habana.
- Gaviria, C. (2013). Se trata de convertir enemigos armados en adversarios políticos. *Revista Debate*. (66), 11- 19.
- Gutiérrez, A. L. (2009) Educación y formación ciudadana. Reflexiones para el debate latinoamericano. *Revista Uni-pluri/versidad*. 9(3), 1- 11. Recuperado de <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/view/5289/4650>
- Jaramillo, O. (2008) La formación ciudadana en la obra de Freire. *Revista Uni-pluri/versidad*. 8 (3) Suplemento. 1-9 Recuperado de <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/view/1816/1484>

- Ley 1732, Sobre la Cátedra de la Paz. Bogotá, Republica de Colombia, 1 Septiembre de 2014.
- Mesa Arango, A. & Benjumea Pérez, M. (2011). La Educación para la ciudadanía en la Educación Superior. *Revista Uni-pluri/versidad*. 11 (1). Recuperado de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/view/10581/9712>
- MEN (2004) *Formar para la ciudadanía..! sí es posible!. Lo que necesitamos saber y saber hacer*. Serie Guías (Nro. 6): Estándares básicos de competencias ciudadanas. Bogotá. 148- 183.
- Mouffe, Ch. (1999). El retorno de lo político: comunidad, ciudadanía, pluralismo y democracia radical. Barcelona: Paidós.
- Montoya, B. (2015). *El conflicto en su contexto: El mundo de la vida*. Manuscrito no Publicado.
- Naranjo, J. C. (2014) La educación como un medio para alcanzar la Paz. *Revista Reflexiones*. 2 (93). 67-77.
- Ovelar, N. (2005) Educación, Política y Ciudadanía Democrática a través de la especial mirada de Paulo Freire. *Revista de Pedagogía*. XXVI (76), 187- 206. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65913205002>
- Pimienta Betancur, A (2008) Formación Ciudadana en Colombia. Hacía una necesaria re-politización. *Revista Uni-Pluri/Diversidad*. 8 1). 1-10
- Pimienta Betancur, A. (2012) *Formación ciudadana, proyecto político y territorio*. (Tesis Doctoral), Universidad de Antioquia. Medellín.
- Pizarro Leongómez, E. (2015). Una lectura múltiple y pluralista de la historia. En: *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia. Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas*. 1- 94. La Habana.
- Ruiz, M. (14 de Enero de 2014.) La decisión de NO educar. *Revista Semana*. Recuperado de <http://www.semana.com/opinion/articulo/la-decision-de-no-educar-por-marta-ruiz/369914-3>
- Spitaletta, R. (7 de Enero de 2014) *Educar para la bobada*. *El Espectador*. Recuperado de <http://www.elespectador.com/opinion/educar-bobada-columna-467172>
- Urcuyo, C. (1999). Ciudadanía. *Revista Documentos de trabajo en Ciudadanía*. (11). 1 - 19.
- Uribe, M. T. (2002). *Las promesas incumplidas de la democracia participativa: Debate a la Constitución*, Bogotá. Universidad Nacional de Colombia, pp. 190- 215.
- Zuluaga, J. (2001). La solución política negociada: Una oportunidad para la democratización de la sociedad. *Revista Reflexión Política*. 03 (05). 67-82.



Lo que esconde el día, el habitante de calle en la ciudad de Medellín (una pesquisa jurídica)¹

Julián Eduardo Henao Tapasco²

¹ Solo una pesquisa, aunque del tema pudieran salir abundantes trabajos, que hasta el momento la investigación académica se ha encargado de omitir. Por tanto, esta es una pequeña aproximación al complejo tema del habitante de calle, que tan solo quiere dejar inquietudes y generar debates, frente al también complejo panorama de la paz en lo rural y en lo urbano.

Citación de este artículo con el sistema APA: Henao Tapasco, J. E. (2015). Lo que esconde el día, el habitante de calle en la ciudad de Medellín (una pesquisa jurídica). *Diálogos de Derecho y Política*. (18). 37-50

² Abogado de la Universidad de Antioquia.

Resumen

Este artículo pretende ser reseña de los intentos de la administración local dirigidos al tratamiento de la población habitante de calle. A través de él queremos dar cuenta de un problema estructural, dentro del panorama que se presenta en la actualidad colombiana: la paz y sus retos para la ciudad. Para su elaboración se han tenido en cuenta dos trabajos de censo realizados sobre esta población y algunas de las medidas de política pública elaboradas por la administración.

Palabras clave: habitante de calle, política pública.

Lo que esconde el día, el habitante de calle en la ciudad de Medellín (una pesquisa jurídica)³

Introducción

Quizá la era de lo urbano haya dejado para nosotros un reto: la observación y el estudio de las ciudades, de sus formas endógenas y de sus relaciones exógenas bien con lo rural, bien con lo supraurbano⁴. En esta línea de pensamiento, pareciera ser que la comprensión del fenómeno urbano resultara ser contradictoria: fenómenos que se nos aparecen a simple vista permiten a veces emitir juicios categóricos sobre situaciones que apenas llegan a presentársenos en su forma más superficial; en lo profundo, por otro lado, se desatan fuerzas traslapadas unas entre otras, difícilmente verificables, haciendo que el análisis urbano resulte laborioso y obligando a quien se acerca a su entendimiento a la emisión de juicios respaldados por evidencias.

De un lado el habitante de la calle, su surgimiento como producto urbano, sus estados y sus modos de habitar la ciudad, sus etiquetamientos normativos y sociales, sus subjetivaciones, su consumo y su lucha por el consumo; en otras palabras, el estudio de individuos que se encuentran inmersos en la ciudad del modo más excluyente, que hacen parte del sistema, pero son incluidos por este anulando su participación. De otro lado, la calle, lugar de paso y circulación, no solo de gente sino también de automóviles. La ciudad como espacio diseñado inicialmente para el paso de transeúntes, y posteriormente invadido por el coche y el mercado. La calle, como lo advirtiera Lefebvre (1980), lugar de encuentros, aunque superficiales, en el que el espectador es observado, allí “todos los elementos de la vida humana, inmovilizados en otros lugares por una ordenación fija y redundante, se liberan y confluyen (...), y alcanzan al centro a través de ellos; [en la calle] todos se dan cita, alejados de sus habitáculos fijos. [...la calle es] un desorden vivo, que informa y sorprende” (p. 26).

³ Solo una pesquisa, aunque del tema pudieran salir abundantes trabajos, que hasta el momento la investigación académica se ha encargado de omitir. Por tanto, esta es una pequeña aproximación al complejo tema del habitante de calle, que tan solo quiere dejar inquietudes y generar debates, frente al también complejo panorama de la paz en lo rural y en lo urbano.

Citación de este artículo con el sistema APA: Henao Tapasco, J. E. (2015). Lo que esconde el día, el habitante de calle en la ciudad de Medellín (una pesquisa jurídica). *Diálogos de Derecho y Política*. (18). 1-14

⁴ Entendido como los modelos de ciudad que de cuando en vez van transformando la percepción urbana al ser implantados en el espacio citadino, ya sea por la vía del consenso o por la de la violencia. Estos modelos de ciudad suelen ser implementados bajo lógicas de copias, y de copias de copias. Se trata, sin duda, de modelos de ciudad que nos llegan de ciudades modelo. Otra es la realidad, y la geografía, y el crecimiento demográfico que cada ciudad va teniendo. Sus flujos y reflujos, y las causas de estos; los ciclos de vaciado y llenado de las ciudades; las amplias oleadas que van y vienen, y llevan sobre sí (y solo a quien sepa llevarlas), millones de gentes del campo a la ciudad o viceversa. Habrá qué pensar en esta época de los neocampesinos ...

El análisis territorial, aquel que dirige su mirada a la interacción entre los cuerpos y los espacios, aquel que resalta la idea de territorio a fin de definir fronteras espaciales y culturales, de identificar ideas que fluyen al interior de un campo espacial determinado, pero que es imposible que fluyan del mismo modo en otro diferente. Territorios habitados y deshabitados, territorios poblados, semipoblados, superpoblados. Las calles de la ciudad adecuadas como hábitats abiertos a la lluvia y al sol, a la intemperie y al transeúnte desprevenido o quizá desensibilizado por la “naturalidad” del fenómeno de la indigencia. Hombres y mujeres habitantes de verdaderas heterotopías ciudadanas, haciendo parte del paisaje urbano. Espacios habitados sin estar habilitados para tal fin, espacios recorridos pero no reconocidos, espacios de intercambio y también de desplazamientos violentos. La distribución de los espacios dentro del territorio urbano, la geopolítica de los pensamientos, de las filosofías, de las metáforas vitales que alientan y alienan una población determinada, tan solo por el hecho de habitar las calles. Y también los sitios: aquellos lugares percibidos ya no desde la mera razón, esas cesiones indulgentes al desencanto por la explicación racional de los fenómenos percibidos, esa merma energética de sentido, esa alienación que por ser única no da pie a otras versiones explicativas de fenómenos. La calle y su juego de miradas y de sentidos de la mirada.

Etiquetados no solo por el aparato estatal sino además por la sociedad, el habitante de la calle divaga entre un pasado que le persigue y un no-futuro que lo obliga a vivir en su presente, consistente en la búsqueda de su sustento diario. Acaso exista también la versión del autoexcluido: de aquel que ha decidido habitar la calle por su negativa a sentirse parte del sistema, por su anarquismo visceral, situación que niega la del vencido por el consumo de estupefacientes, la del desplazado sin techo o la del paciente psiquiátrico, o aquellas situaciones vinculadas con el sistema socioeconómico y el modelo de desarrollo urbano, entre otras. Sin embargo, “Cualquiera sea el caso, la calle se constituye para ellos en una respuesta o en una opción donde la sobrevivencia se convierte en el elemento que transversaliza toda su vida. El futuro ya no importa pues al día siguiente se puede estar muerto. Lo importante ahora es hacer del día a día una experiencia que permita ser aprovechada al máximo” (Orozco Salazar, 2007). En este artículo se presentan algunas reflexiones en torno al tema del habitante de calle, las posibilidades de participación y organización de los sujetos a esta condición y las políticas públicas dirigidas a los mismos.

1. Se sabe que los lineamientos generales de política pública para la población habitante de calle fueron dados por la Ley 1641 de 2013⁵, y que tal ley otorgó cierta autonomía para la

⁵ Allí, en su artículo 20 la ley define al habitante de calle como aquella “Persona sin distinción de sexo, raza o edad, que hace de la calle su lugar de habitación, ya sea de forma permanente o transitoria y, que ha roto vínculos con su entorno familiar” (lit. b). Aquella norma propone también la elaboración de un concepto de habitabilidad, y sugiere que debe ser entendido como “las sinergias relacionales entre los habitantes de la calle

reglamentación que se expidiera sobre este tema a nivel local. Se sabe además, que el problema del habitante de calle fue regulado en la ciudad de Medellín a partir de la expedición del Decreto 1500 de 22 de septiembre de 2014. Por medio de esta norma se trató de establecer una ruta de atención al habitante en situación de calle farmacodependiente y con discapacidad mental absoluta.

Esta política vinculó al ICBF y a los Defensores de Familia para iniciar procesos de interdicción ante el juez competente. La ruta de atención comprendió tres fases: atención inicial en fase aguda y estabilización, fase de regulación emocional, fase de entrenamiento para la reinserción social y familiar⁶. En este sentido, por medio de la norma se crearon los Centros de Protección a la Vida, lugar al que, tras valoración médica, serían conducidos por la Policía Nacional los habitantes de calle que pusieran en riesgo su vida o la de los demás. Esta valoración sería realizada por la Policía Nacional, en primera medida, y en segunda por el médico especialista al cual debería ser conducida la persona. También se otorgaron facultades de internamiento en clínica o establecimiento especializado al médico tratante. Tal orden tendría como medida *“la salud y terapia del paciente o la tranquilidad y seguridad ciudadana”*. Igualmente, se vincularon los Defensores de Familia del ICBF, con facultades para verificar la garantía de derechos del habitante de calle, iniciar el Proceso Administrativo de Restablecimiento de Derechos –PARD-, y provocar el juicio de interdicción.

En cuanto a la población étnica habitante de calle, por medio de este Decreto se estableció un mecanismo de consulta a las autoridades indígenas, cuando se trate de aplicar medidas a sujetos con discapacidad pertenecientes a alguna de sus comunidades. En cuanto a los sujetos con discapacidad mental pertenecientes a Rom, Afros o Raizales se estableció que las autoridades tradicionales serían las encargadas de dirigir, adelantar y resolver el proceso de restablecimiento de derechos.

Pareciera ser, sin embargo, que la aplicación de esta norma no generó el impacto que buscaba en la población habitante de calle, pues para el año 2015 fue necesaria la expedición de una nueva norma de nivel local; es así como con la expedición del Acuerdo

y la ciudadanía en general; incluye la lectura de factores causales tanto estructurales como individuales” (lit. c).

⁶ Este modelo se hace latente en la forma en que se distribuyen los espacios y la especialidad que se le atribuye a cada uno de ellos en términos de tratamientos al habitante de calle. Espacios de tratamiento inicial y paliativo, espacios de regulación y espacios de resocialización.

332 de 2015⁷ (Política Pública Social para el Habitante de Calle) se ha venido tratando de hacer frente a un problema que cada día crece más.

2. Se sabe también sobre el incremento de la población que existen por lo menos dos censos realizados en la ciudad de Medellín para habitantes de calle, a partir de los que se han venido tratando de implementar medidas frente a la problemática. El primero de ellos fue realizado por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística –DANE- en el 2002, el segundo del año 2009 por el Centro de Estudios de Opinión –CEO-. Ambos censos parten de la diferenciación de habitantes *de* y habitantes *en* la calle, diferenciación que se realiza conforme a las relaciones que estos desarrollen con la calle: mientras los primeros han cortado todo vínculo familiar y habitan definitivamente en calle, los segundos aún cuentan con familia y techo dónde ser recibidos, y usan el espacio callejero como lugar de trabajo, habitando residencias u hoteles cercanos a sus labores. La suma de todos sería el total de “habitantes en situación de calle”.

Según el Censo del 2002⁸ se observaron para este año 6.913 habitantes en situación de calle: 3.483 habitantes *de* la calle y 3.430 habitantes *en* la calle. Se reconoció también que

⁷ En esta norma se continuó con el mismo concepto de Habitantes en la calle y el de habitabilidad, pero se agregó el concepto de habitanza, entendido como el establecimiento de hábitos de residencia en la calle y relacionado con los factores precipitantes que aceleran la entrada a la situación de calle

⁸ Se observó además que la mayoría de esta población es de origen antioqueño. El 81.5% en el caso de los habitantes de la calle y el 91.7% de los habitantes en la calle, declararon haber nacido en el Departamento. El 5.4% era originario de los departamentos de Chocó, Valle del Cauca y Caldas. Del resto de los departamentos del país proviene el 6.7%. No deja de llamar la atención que 15 personas declararon haber nacido en otro país (DANE, 2002, 28). De los nacidos en Antioquia, el 67.7% es nativo de Medellín; el 4.8% del resto de municipios del área metropolitana y el 27.4% restante, de otros municipios del Departamento.

En el aspecto educativo, el censo del DANE observó que en el caso de los habitantes de la calle, la no asistencia escolar, siendo muy elevada, se incrementa con la edad. Empieza con el 50% en los niños de 5 años, ascendiendo al 82.0%, aproximadamente, para los de 15 a 17 años de edad. Para los habitantes en la calle, la situación es menos crítica, aunque severa: para los niños de 5 años de edad, la no asistencia cubre a cerca del 67%, pero va disminuyendo entre los infantes jóvenes, llegando al 40% en el grupo entre los 9 y los 11 años de edad, para incrementarse progresivamente, llegando al 70% entre los adolescentes. Muy probablemente la falta de recursos en los hogares y la necesidad de trabajar para generar algún ingreso, están entre las causas que determinan esta elevada inasistencia. Para los habitantes en la calle, la situación no es muy diferente: el 11.3% no ha recibido ningún grado de educación, solo el 61.4% ha recibido educación primaria y el 25.2% ha alcanzado algún grado de educación secundaria. (DANE, 2002, 36).

En cuanto al tema laboral, se observó que en el caso de los habitantes de la calle, cerca de la mitad de ellos se dedican al reciclaje y a pedir o retacar: 25.9% y 29.7%, respectivamente. A las ventas ambulantes, solo el 14.6%. El resto de actividades, de carácter aún más ocasionales, son desempeñadas por cerca de la tercera parte restante de ellos. Para los habitantes en la calle, la situación es completamente diferente: el 60.5% de ellos están dedicados a las ventas ambulantes, lo que revela la disponibilidad de un espacio laboral aparentemente más estable y productivo, en comparación con la suma de ocupaciones restantes a las que se dedica el otro 40%. El reciclaje en este grupo no tiene mayor significación (4.2%) a diferencia del grupo de habitantes de la calle. Pedir o retacar, tiene cierta importancia (7.4%) y el resto de las actividades declaradas absorbe porcentajes muy bajos, lo que puede estar dando cuenta de su inestabilidad y ocasionalidad. (DANE, 2002, 39).

la mayor parte de esta población eran hombres, adultos jóvenes, en edades entre los 15 y 44 años de edad. Este censo brindó también la posibilidad de comprender el panorama en términos de menores habitantes de calle, pues reveló que para la fecha existían 31 de ellos entre las edades de 0 a 2 años, 119 entre los 3 y 5 años, 335 entre los 6 y 8 años, 725 entre los 9 a 11 años, 1.331 entre los 12 y 14 años, 1.507 entre los 15 y 17 años y 140 entre los 18 y 19 años, para un total de 4.188 habitantes de y en calle menores de edad. Debe decirse también que ese trabajo consideró posibles algunos subregistros respecto de la población de niños y adultos mayores.

Por su parte, el censo realizado por el CEO para el año 2009⁹ abarcó gran parte del territorio de la ciudad, notando la casi nula presencia de habitantes de calle en los

En el tema de salud, se observó que un 3.2 % de la población en situación de calle presentó alguna discapacidad física; se advirtió también sobre las condiciones de habitabilidad de la población en situación de calle, que fomenta las enfermedades. Entre estas se indagó por las más contagiosas: tuberculosis, hepatitis, enfermedades venéreas y sida, encontrando que entre los habitantes de la calle un 4.5% necesita medicamentos para el tratamiento de alguna de las 4 enfermedades consideradas. Para la tuberculosis se registró un 1.9%; para enfermedades venéreas un 1.6%; para VIH-SIDA un 0.9% y para hepatitis un 0.8%. Entre los habitantes en la calle, casi la totalidad (99.0%) declararon no requerir medicamentos para estas enfermedades y ello en gran medida puede estar relacionado con su temprana edad.

Se encontró también que las razones para estar en la calle son marcadamente diferentes entre los habitantes de la calle y los habitantes en la calle. Los primeros tomaron dicho camino como opción de vida, dados los rompimientos familiares, y los segundos, como resultado de los problemas económicos y sociales por los que actualmente pasa la sociedad colombiana.

Mientras en los habitantes de la calle se observa una diversidad de motivos que los llevaron a la calle, entre los que predominan en su orden: la droga (26.3%), los problemas económicos (18.9%), el maltrato (19.0%), y las malas amistades (8.0%), en los habitantes en la calle, aproximadamente las tres cuartas partes de ellos, están en la calle por problemas económicos (74.7%) si bien el abanico de otras razones es muy variado, su peso relativo es sumamente bajo. (DANE, 2002, 58-59). El Censo corrobora que la situación económica de los hogares de bajos recursos y la falta de oportunidades son las razones que explican este creciente fenómeno urbano.

Además, las razones por las que están en la calle no son muy diferenciales por sexo, pero sí según el tiempo que llevan en ella. El fenómeno de violencia que golpea a la sociedad colombiana, se ve reflejado entre las razones que más pesan para los habitantes de y en la calle. En efecto, para los habitantes de la calle, el motivo "Desplazado de otra región" pasa de 2.6% a 7.8% entre los que llevan 6 años y más en la calle y los que llevan menos de 1 año en ella, respectivamente; "violencia o amenaza en el barrio" pasa de 4.3% a 12.4%. Los "Problemas económicos", resultantes muy probablemente de dichas situaciones, se convirtieron en el principal motivo para irse a la calle, pasaron de 17.2% a 23.1%. El uso de drogas, por el contrario, ha perdido protagonismo entre las razones para irse a la calle, pasó de ser la principal razón con el 28.9% de los que llevan 6 años y más en la calle al 16.8% de los que apenas llevan menos de 1 año viviendo en ella. (DANE, 2002, 60).

⁹ Se encontró también que la mayoría de esta población es masculina y se hizo notal la vulnerabilidad del habitante Adulto Mayor en situación de calle, que se caracteriza por la habitabilidad precaria y por la falta de apoyo familiar. (CEO, 2009, 62). También se observó que la mayoría de los habitantes de calle en la ciudad son del departamento de Antioquia (2.771), encontrando una baja densidad de habitantes que llegaron de otros departamentos como Caldas (104), Valle del Cauca (104), Chocó (65), Córdoba (36), Cesar (67), Atlántico (71), Bogotá (62), Santander (24) y Bolívar (30), y ocho personas llegadas de otros países. El censo concluye que "Al analizar el registro censal total de los adultos mayores nacidos en el departamento de Antioquia se aprecia lo siguiente: solo uno de cada tres habitantes es originario de Medellín (32.1%). Los adultos mayores nacidos en los otros municipios del Área Metropolitana, incluyendo Envigado, se registra solo el 4.6%. Se desprende de lo anterior que, 2 de cada 3 personas en situación de calle provienen de localidades ubicadas

corregimientos, y centralizando su observación en las zonas más críticas de Medellín (centro, oriental y nororiental), en donde, se indicó, existían para ese año 3.381 habitantes de la calle y 20.971 habitantes en la calle, para un total de 24.352 habitantes en situación de calle. Del total de los habitantes de calle, 153 fueron menores de edad, 258 adultos mayores, y 2.970 adultos. En comparación, los censos arrojados indicaron un aumento significativo de la población en situación de calle, pero no por el crecimiento del número de habitantes de la calle, sino por el del crecimiento de los habitantes en la calle. Desde esta fecha en adelante, no se han realizado en la ciudad nuevos estudios de caracterización social, pese a ya haberse generado la política pública que les será aplicada.

3. Algunos calculan que la actual población habitante de calle en Medellín ha superado la última de las estadísticas hasta duplicar su número. Estos resultan ser los más condescendientes en opinión de quienes ven el asunto aún más grave, calculando una triplicación de esta población. Sea de esto lo que fuere, lo cierto es que ahora son más visibles. Y no solo por su pública ubicación en un lugar tan recorrido de la ciudad¹⁰, sino también por la dirección que hoy toma la política de la paz en Colombia, por las alertas que se van dando de institución en institución: hoy es 19 de abril de 2016, dos días antes de escribir estas ideas el Centro de Memoria Histórica –CMH- ha publicado *limpieza social: una violencia mal nombrada*, o el reto de la paz en las ciudades. Es increíble que una

afuera del área metropolitana. Entre ellas se destacan algunas zonas del Departamento: el Suroeste, en donde sobresalen como localidades expulsoras de población: Andes, Fredonia, Cocorná, Jericó, Santa Bárbara, Salgar, Ciudad Bolívar, Támesis y Concordia” (CEO, 2009, 70).

En el aspecto económico, este censo indicó que la problemática de habitabilidad en calle se asocia a la dinámica socio-económica de determinados tipos de barrios o localidades en donde el habitante callejero al parecer es funcional a los variados procesos económicos y sociales que allí se producen. Así, la mayoría de habitantes de calle desarrollan sus actividades cotidianas en La Candelaria (2.706 habitantes de calle), Laureles (163 habitantes de calle), Castilla (53), Belén (64), El Poblado (57) y Aranjuez (45). Se pudo observar también “la gran atracción que ejerce el centro de la ciudad –léase Comuna 10 La Candelaria- sobre los niños, niñas y jóvenes en situación de calle: 7 de cada 10 tiene en esta comuna su vida. Allí trabajan y duermen, mendigan, retacan, hace sus actos circenses, ejercen la prostitución y roban. Todo el centro de la ciudad es su casa”. (CEO, 2009, 73). Se resaltó, también, que “en cuanto al sitio de ubicación, la población en situación de calle es una población itinerante y si bien algunos logran largos períodos de permanencia en un sector definido, cuando establecen lazos de solidaridad o satisfacción de necesidades básicas. El apego a un lugar no es una característica común en ellos” (p. 73).

En cuanto a los habitantes de calle pertenecientes a una etnia, el censo arrojó como resultado que 14 personas pertenecientes a grupos indígenas y 222 miembros de comunidades afros habitaban la calle. En cuanto a Rom no se indicó nada en dicho censo. En el aspecto educativo se reconoció el alto nivel de analfabetismo de la población habitante de calle, indicando una tasa mayor en la participación de las mujeres.

Entre las motivaciones que se observaron para habitar en la calle, se atendieron dos conjuntos de factores: los factores a nivel individual y las situaciones estructurales en el nivel societal. En el caso de la población estudiada, el factor individual fue identificado como la falta de apoyo familiar, el maltrato familiar, la dependencia al consumo de sustancias psicoactivas y la decisión individual de vivir en la calle. Resulta curioso dentro de estas motivaciones que no se haya evaluado el tema del desplazamiento, circunstancia que es apreciada en la conclusión 11 del informe, pero las nomina como situaciones de orden público.

¹⁰ En la ciudad de Medellín la Plaza Minorista representa un sitio por el que debe pasar quien quiera cruzar la ciudad de norte a sur y de oriente a occidente.

violencia tan sistemática haya sido tan poco estudiada. Pienso que en ello ha radicado toda su fuerza, en ser silenciada, en ser acallada.

¿Una paz que se pensó para la ruralidad, de qué manera funcionará en lo urbano? Porque una paz que se piensa solo para lo rural parte de la idea preestablecida de paz en lo urbano, idea que, pese a la modernización arquitectónica y a la conexión vial, fácilmente puede ser derribada en la ciudad de Medellín, en la que esta violencia silenciosa se ha mantenido durante tantos años. Se trata de una ciudad que también ha vivido en conflicto, una ciudad en la que la limpieza social¹¹ ha contribuido en la construcción de estructuras culturales de violencia. ¿Cómo se observan esas relaciones entre lo rural y lo urbano? ¿Cómo lo ha visto la sociología rural, cómo la urbana? ¿Puede el discurso de la paz servir como elemento de análisis al momento de dar cuenta de las relaciones entre lo urbano y lo rural? ¿Están diseñados los acuerdos de la Habana para permitir si quiera este análisis? ¿Cuál es la frontera entre lo urbano y lo rural? ¿Cuáles son sus conexiones? ¿Es que acaso puedan existir otras conexiones?

4. Los censos no muestran cuál es la relación entre estas dos grandes divisiones conceptuales del territorio. No existen preguntas dirigidas a indagar por el desplazamiento forzado como motivación del hábitat en calle. No nos habla nada acerca de la población rural habitante de la calle, ni sobre la población étnica, ni afro. ¿Será acaso que el fenómeno de desplazamiento forzado ha contribuido al crecimiento desproporcionado de la ciudad? ¿Será que tal fenómeno ha contribuido también con la generación de habitantes de calle actual? Si ello es así, estos censos nada nos dicen de este asunto, que puede ser incluso una de las razones para el aumento progresivo de la población habitante de calle durante los años posteriores al 2009.

Sumado a esto, los censos parten de una distinción que entorpece un poco la identificación de la población habitante de la calle. Como se advirtió, según la norma, un habitante de la calle es la persona sin distinción de sexo, raza o edad, que hace de la calle su lugar de habitación, ya sea de forma permanente o transitoria y, que ha roto vínculos con su entorno familiar (Ley 1641 de 2013, art. 2, lit. b). Al hacer una observación sobre las

¹¹ Término que confunde en vez de aclarar: he ahí el gran paradigma que encierra. Lo peor es que sea tan censurado, tan acallado. ¿Qué limpian? Nos preguntaría el niño ingenuo. Y es ahí cuando quisiéramos evitar toda esta inmundicia sensación de pensar la ciudad y con ello la sociedad en términos biologicistas, como cuerpo: supimos que el paradigma persiste, somos conscientes de la relación entre la carne y la piedra y de la apreciación de las ciudades como gran cuerpo y de cada una de sus partes como miembros de ese gran cuerpo. Pero, ¿qué naturaliza más una violencia sino aquella idea que la justifica a través de la existencia de una enfermedad social, de una enfermedad de ese cuerpo? Con todo, el problema de aceptar la enfermedad social también ha sido el problema de cómo tratarla. Soto Aparicio nos advirtió también sobre cómo se vive al interior de este tipo de poblaciones, resultado de un aparato económico mucho más amplio de lo que los sujetos al interior de éstas pueden apreciar.

razones que se tuvieron para realizar la distinción entre habitantes de y en la calle, supongo que tal distinción puede ser productiva en la medida en que dé cuenta de quiénes, bajo qué condiciones, en qué circunstancias, habitan la calle o, como dice la norma, “están en situación de calle”. Sin embargo, se debe hacer notar que tal elección implicó en gran medida la pérdida de especialización en los habitantes de la calle, tal como son tratados en la norma.

La sensación que queda luego de haber leído esos censos es la de opacamiento de la situación. Como si bajo un manto, el de los habitantes en calle, se quisiera esconder otro, el de los habitantes de calle. Sin duda hay una relación entre ambos, o más de una. Pero una política dirigida al habitante de calle debería estar muy centrada en su situación. A parte estarán los habitantes en la calle, sobre los que se dirigirán, si así se quiere, políticas laborales o de asistencia social diferenciadas, pues no se trata de negar este problema, sino también de reconocerlo pero por medio de otros instrumentos. Este tipo de diferenciaciones lo que hacen es confundir, pues no permiten generar la construcción de herramientas claras para la resolución de la situación problemática del aumento de habitantes de calle en la ciudad.

5. Con lo que llegamos al tema de la perpetuación del fenómeno en el tiempo ¿Por qué se mantiene o agrava la situación pese a la cantidad de inversión inyectada en su solución? ¿En qué sentido funcionan las políticas públicas que se aplican? ¿Cuál es el grado de compromiso del habitante de calle en las políticas que se dirigen hacia ellos y viceversa, cuál es el grado de compromiso de las políticas públicas frente a la recuperación del habitante de calle como tejido social, qué oportunidades se presentan para la reintegración, para la resocialización?

En primer lugar, decir que el tema de la resocialización es uno de los fines más discutidos de cualquiera de las terapias aplicadas a habitantes de calle. Las pedagogías encaminadas a la resocialización de los sujetos tienen años de aplicación. De hecho, las disciplinas “re”¹² hacen parte del discurso del castigo penal desde el apogeo del positivismo jurídico, a comienzos del siglo XIX, y a partir de allí han sido aplicadas sistemáticamente en población carcelaria, desde sistemas penales que adoptan principios garantistas. La grave crisis carcelaria actual demuestra que la implementación de tal fin de la pena en la normatividad interna no pasa de ser una buena intención. La resocialización se hace imposible en sistemas penitenciarios en estado de crisis, como el colombiano. Por el contrario, se ha demostrado suficientemente el hecho contrario: que la cárcel resulta ser universidad del hampón.

¹² Resocialización, rehabilitación, regeneración, recuperación

En la misma línea de la resocialización se hallan las políticas públicas dirigidas a habitantes de calle. Y parece ser que esto ha pasado con las políticas de ahora y con las de antes¹³. Pero la resocialización no ha funcionado. Muchos habitantes de calle no están dispuestos a dejar de consumir sustancias alucinógenas, menos aún bajo lógicas que no comparten o frente a instituciones públicas que rechazan de plano, casi instintivamente, debido a sus experiencias negativas con el aparato estatal.

Sumado a ello, el asunto del etiquetamiento, foco por el que se pueden observar otras realidades sociales de esta población, hace mucho más compleja la discusión de la resocialización, pues se trata, como se sabe, de comportamientos nominativos producidos desde la sociedad o del estado, que sin duda tienen unas consecuencias negativas en términos de la creación de significados y de identidades individuales en los habitantes de calle. Bien se vea como etiquetamiento normativo o como etiquetamiento social, esta teoría nos lleva a pensar en la manera en que se crean subjetividades en contextos fuertemente marcados por la violencia sistemática, el abandono estatal, social y familiar, y las complejas situaciones físicas y emocionales a las que se puede ver reducida una persona en la calle. Los trabajos existentes en este sentido se han enmarcado dentro del concepto de “representaciones sociales” (Navarro y Gaviria, 2009)¹⁴; a partir de ellos se ha buscado analizar la asimilación que la sociedad realiza frente a los habitantes de calle. Debe decirse, no obstante, que estos trabajos han dirigido su atención a las palabras y los significados usados por un grupo de personas (la mayoría de las entrevistas fueron realizadas a estudiantes de universidad) frente a los habitantes de calle. Con lo que nos encontramos frente a un problema que será tratado más adelante: no se indaga por las representaciones sociales que surgen desde los habitantes de calle con respecto al etiquetamiento social o estatal, del que podrían ser fruto muchas de sus acciones. De modo que se reitera en la problemática: la población habitante de calle vuelve a ser atravesada por representaciones

¹³ En los años sesenta, las medidas dirigidas a los vagos fueron la aprehensión y conducción al campo, a centros agrícolas en los que trabajaban, apartados de las drogas, en actividades agrarias. Pero también, antes de esto, muchos de ellos ayudaron en la construcción de grandes obras, como el ferrocarril de Antioquia, bajo políticas criminales que apropiándose de esta idea de resocialización, vieron en el vago la mano de obra gratuita necesaria para la construcción de obras públicas.

¹⁴ Para estos investigadores “las representaciones colectivas obedecen a contextos sociales extensos, en tanto que las representaciones sociales son restringidas, limitadas, propias a los grupos sociales; las representaciones sociales obedecen al consenso intra-grupo en oposición al consenso inter-grupos, propio de las representaciones colectivas (Moliner, Rateau & Cohen-Scali, 2002). Las representaciones sociales se construyen en la diferencia existente al interior de una sociedad en relación a un objeto social. Ellas nacen del debate, de las diferencias entre grupos que comparten un mismo contexto social, en función a la experiencia que ellos tienen de un objeto de representación. En ese sentido, las representaciones sociales están íntimamente relacionadas con la experiencia (social), en tanto que ellas influyen y orientan las acciones. Ellas definen la particularidad de un grupo” (Navarro y Gaviria, 2009, p. 346)

generadas “desde afuera”, representaciones sociales remachacadas en textos de investigación.

En segundo lugar, se dirá que entre los años 2002 a 2009 el problema permaneció igual en términos estadísticos, y que nada nos es posible decir sobre lo que ha pasado desde ese tiempo en adelante debido a que las posteriores administraciones brindaron poca atención a este asunto. Algo habrá sin embargo qué decir, debido en primer lugar a la manera en que desde el año pasado se vienen publicando una serie de asuntos noticiosos relacionados con la problemática, que vinculan el alto costo sostenido durante tanto tiempo en tratamientos que no han dado mayores resultados y relacionan los índices de criminalidad en la ciudad con esta población; en segundo lugar, debido a la manera en que la administración pública ha hecho frente al asunto, intentando, sin lograrlo, concentrar esta población en las afueras de la Plaza Minorista, y posteriormente adoptando programas que sacan de su contexto territorial a una pequeña parte de la población total para ubicarla en granjas fronteras al valle de Aburrá, lo que no resuelve de fondo el asunto.

Y he aquí el problema, pues las políticas públicas sí cumplen funciones, aunque de hecho no benefician, o lo hagan pobremente, a los grupos para los cuales fueron creadas y están dirigidas. En efecto, el historial de políticas públicas implementadas por la administración local en este aspecto, que es amplio, no resistiría un análisis económico sobre costos y beneficios, a menos que dicho análisis se observara en dinámicas propias del aparato burocrático del Estado, develando la posibilidad de que se haya venido creando una suerte de botín del recurso público y de plazas laborales, y por tanto de poder burocrático, que gira en torno a la atención y tratamiento del habitante de calle. Este tipo de dinámicas ha contribuido a que una gran parte del recurso destinado al tratamiento de habitantes de calle se invierta en el aparato que sostiene el tratamiento.

El último de los temas de este apartado es el compromiso del habitante de calle en su tratamiento y viceversa. Como hemos visto, las políticas públicas, los censos y los estudios dirigidos a la población habitante de calle han padecido de una constante, y es que se diseñan sin dar la mínima participación al mismo. Se parte del prejuicio de creer que por el hecho de ser consumidores de sustancias no tienen razón suficiente para participar en la creación de éstas iniciativas. Se dice que el habitante de calle está loco, porque divaga sin saber a dónde va o porque no reconoce el sistema, o lo rechaza; se resalta su invalidez mental, se le considera alguien que debe ser ayudado, que no puede ayudarse por sí mismo, y se le brindan unas oportunidades restringidas sobre las cuales éste decide someterse o no, en un juego de blancos y negros. Pese a que la normativa está diseñada para permitir la participación, no solo del Estado o de la sociedad sino de modo más importante del

habitante de calle, lo que claramente se ha observado es que su participación en la generación de las políticas públicas en la ciudad es totalmente restringida.

Toda la filosofía de las disciplinas “re” apunta hacia ese lugar. Y es que desde este pensamiento se da por sentada la enfermedad del otro, pero no se da participación a ese otro en su curación sino tan solo como objeto que habrá de ser experimentado, o como sujeto pasivo de las medidas que sobre su cuerpo se puedan tomar. Al respecto, algunos investigadores han observado que en el discurso preponderante que define la condición de habitar en la calle, no aparece la alusión al sujeto. Este se diluye en la búsqueda de los factores externos que ocasionan una problemática que aparece como constitutiva del ser: Ser Habitante de Calle y no como una condición de habitabilidad de un sujeto, ya que este es borrado en su posibilidad subjetiva, de manera equiparable al acontecer de los psicóticos (Báez, Fernández Jaimes & González Jiménez, 2012, p. 5). El resultado de esto, ha sido que:

(...) el sujeto en condición de habitante de la calle queda reducido a un lugar de objeto y toda la dinámica que lo envuelve se ubica a nivel de una problemática de necesidades básicas, o como se mencionó previamente, al resultado de una situación socioeconómica, en la cual se deja de lado aquello que le atañe al sujeto mismo. “El conflicto deja, podemos decir, un lugar de vacío, y en el lugar vacío del conflicto aparece una reacción, una construcción, una puesta en juego de la subjetividad” (Lacan, 2004, p. 50). De ahí que se considere importante trascender ese discurso social, partiendo de la concepción que permite la emergencia del sujeto que habita en las calles, más allá de su objetivación como Habitante de Calle. (Báez, Fernández Jaimes & González Jiménez, 2012, p. 5).

Una buena pregunta frente a este asunto es ¿cómo participan los habitantes de calle en la generación de las políticas públicas que los afectan directamente? Si el tema de la participación es algo más que lo pronunciado en la norma, deberá pensarse en espacios de construcción con estas personas, y no simplemente en ejecución de investigaciones a partir de las que se recopila información y se hacen análisis de caso, pero que después de realizadas no solucionan nada en términos reales. Que la participación sea la medida del compromiso.

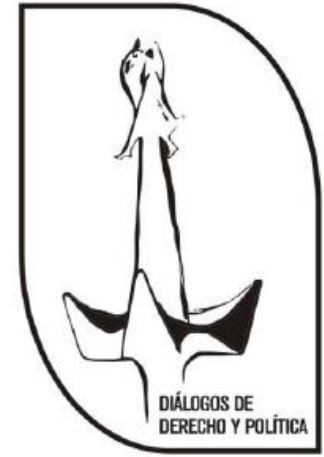
6. La criminalización del problema del habitante de calle en la ciudad de Medellín es grave. Las discusiones llevadas a cabo en el Concejo de Medellín para la generación del Acuerdo 332 de 2015, circularon principalmente frente al tema de las ollas o plazas de vicio de la ciudad, con lo que se relacionaron temas que, si bien sociológicamente tienen alguna relación, no serían los más aptos para la formulación de una política social para el habitante de calle, y sí para una política criminal que “democráticamente” siempre está dispuesta a acogerlos.

En esta dirección también han apuntado los medios de comunicación de la ciudad, que se han empeñado en mostrar la peligrosidad del grupo de habitantes de calle de diferentes sectores, pidiendo de la administración mayor seguridad en territorios específicos y con ello la aplicación de medidas penales, bajo el supuesto de que esto mejorará la condición del ciudadano de a pie. Pero también, los medios de comunicación han informado sobre los recursos destinados hacia esta población tras la venta de UNE y sobre amenazas de investigaciones de la Procuraduría con relación a este tema¹⁵.

Referencias

- Alcaldía de Medellín, Decreto 1500 de 22 de septiembre de 2014
- Báez, J.; Fernández Jaimes, C. & González Jiménez, A. M. (2012). El sujeto en condición de habitante de calle: investigación desde una perspectiva analítica. *Revista Perfiles Libertadores* (8)
- Centro de Estudios de Opinión – CEO (2009). *Censo de habitantes de calle y en calle de la ciudad de Medellín y sus corregimientos*, INFORME FINAL. Convenio Interadministrativo No. 4600020288 De 2009. Secretaría de Bienestar Social - Universidad de Antioquia.
- Concejo de Medellín, Acuerdo 332 de 2015. Por medio del cual se establece la política pública social para los habitantes de la calle del municipio de Medellín.
- Congreso de la República, Ley 1641 de 2013. Por la cual se establecen los lineamientos para la formulación de la política pública social para habitantes de la calle y se dictan otras disposiciones.
- Departamento Nacional de Estadística –DANE; Alcaldía Metropolitana de Medellín (2002). *Censo sectorial de habitantes de y en la calle*, INFORME FINAL. Departamento Nacional de Estadística –DANE. Bogotá.
- Lefebvre, H. (1980). *La revolución urbana*. Madrid: Alianza editorial.
- Navarro Carrascal, O. & Gaviria Londoño, M. (2010). Representaciones sociales del habitante de la calle. *Universitas Psychologica*, 9 (2), 345-355.
- Orozco Salazar, E. B. (2007). Habitantes en situación de calle y construcción territorial en el centro occidente de Medellín. *Revista Facultad De Trabajo Social*. 23 (23) 137 – 147.

¹⁵ Puede verse: <http://www.elcolombiano.com/antioquia/habitante-de-calle-un-alto-costo-para-medellin-EI3785754>;
http://caracol.com.co/radio/2016/04/09/judicial/1460215207_037198.html.



La gubernamentalidad según Michel Foucault: secularización del poder pastoral y gestión biopolítica de la población

Didiher Mauricio Rojas Usma¹

¹ Psicólogo y Magíster en Ciencia Política. Profesor de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad de Antioquia. Coordinador del pregrado en Ciencia Política. Integrante del grupo de investigación Gobierno y Asuntos Públicos. Correo electrónico: didiher.rojas@udea.edu.co. A.A. 1226. Dirección de correos U. de A.: calle 70 N°. 52-21, Medellín, Colombia.

Citación de este artículo con el sistema APA: Rojas Usma, D. M. (2015). La gubernamentalidad según Michel Foucault: secularización del poder pastoral y gestión biopolítica de la población. *Diálogos de Derecho y Política*. (18), 51-65

Resumen

La pregunta por la gubernamentalidad como grilla de inteligibilidad para el estudio y problematización de la política contemporánea, parte de la necesidad de acercarse a las reflexiones teóricas y metodológicas que tradiciones posteriores a los trabajos de Michel Foucault –la *anglofoucaultiana* por ejemplo- proponen alrededor del estudio del sujeto, la biopolítica y el gobierno. En ese sentido el presente artículo indaga por la relación entre dos tecnologías de poder: *la secularización del poder pastoral* y *la gestión biopolítica de la población*, frente al surgimiento de la gubernamentalidad como dispositivo de poder de las sociedades contemporáneas. Para ello, el artículo plantea en primer lugar una problematización del concepto en relación con algunas reflexiones sobre el gobierno en el mundo premoderno y moderno; segundo, analiza la emergencia de la gubernamentalidad como una nueva *mathesis* del poder orientado a la gestión productiva de la población y finaliza con una revisión de las relaciones entre el proceso de secularización del poder y la configuración de un tipo particular de sujeto político que emerge del dispositivo de gestión poblacional bajo la condición de *ciudadano gubernamentalizado*.

Palabras clave: Gubernamentalidad, Población, Secularización de la política, Poder pastoral, biopolítica

La gubernamentalidad según Michel Foucault: secularización del poder pastoral y gestión biopolítica de la población

“Gobernar puede significar “conducir a alguien”, sea en el sentido propiamente espiritual del gobierno de las almas –sentido muy clásico y que va a perdurar y subsistir durante muchísimo tiempo-, sea de una manera levemente desviada con respecto a la primera, cuando quiere decir “imponer un régimen”, imponer a un enfermo: el médico gobierna al enfermo, o el enfermo que se impone una serie de cuidados se gobierna. Así, un texto dice: “un enfermo que, después de haber dejado el hospital a causa de su mal gobierno pasó a mejor vida”. Siguió un mal régimen. “gobernar” o “gobierno” pueden referirse, entonces, a la conducta en el sentido propiamente moral del término: una muchacha que ha sido de “mal gobierno”, es decir, de mala conducta. “Gobernar puede aludir, además a una relación entre individuos capaz de adoptar varias formas, entre ellas las de mando y dominio: dirigir a alguien, tratarlo. O bien tener una relación con alguien, una relación verbal: “gobernar a alguien” puede querer decir “hablar con él”, “entretenerlo”, en el sentido de mantener una conversación. Así, un texto del siglo XV dice: “Dio un gran banquete a todos los que le gobernaban durante la cena”. Gobernar a alguien durante su cena es conversar con él. Pero la palabra también puede referirse a un comercio sexual: “un fulano gobernaba a la mujer de su vecino e iba a verla con mucha frecuencia” (Michel Foucault, 2006, p. 148).

Introducción

La pregunta por el gobierno en Foucault es ante todo una pregunta por la política. No solo una pregunta política que compromete al Estado, sino, como se enuncia en el epígrafe de este texto, un complejo y amplio campo de dominios que van, evocando uno de sus seminarios del *College de France*, de las condiciones del *gobierno de sí al gobierno de los otros*. Así, resulta muy interesante ver la forma como la pregunta por el gobierno se entrevé en las múltiples referencias de Foucault a pensadores políticos clásicos citados durante sus seminarios, en sus escritos o entrevistas: desde sus reflexiones a propósito de la *parrhesía* en el discurso de la antigua Grecia, a sus lecturas de cínicos y estoicos como Polibio (cabe recordar que para el pensamiento político clásico la tesis de la anacyclosis de Polibio resulta fundamental a la pregunta sostenida desde Platón a Los reformitas a propósito del mejor régimen de gobierno) y Cicerón (para quien el régimen mixto, no necesariamente el democrático –Roma como paradigma del mejor régimen de gobierno-, configura el mejor de ellos, en contraste con lo dicho después por Agustín, quien verá en el régimen de gobierno de la ciudad de Dios, Jerusalén vs. Babilonia, el único tipo de gobierno válido y justo). En ese sentido, implícita o explícitamente, las referencias a autores del pensamiento político clásico en las lecturas de Foucault sobre el gobierno, en este caso sobre el gobierno político, nos permitirán ubicarlo en un lugar que aparte de su ya reiterado rótulo de teórico de las relaciones de poder, lo pone en la línea de los pensadores políticos que se interrogan por el gobierno en occidente.

Asumiendo las condiciones de posibilidad de dicho lugar desde el cual pensamos la pregunta foucaultiana por el gobierno, nos interesa, un momento y una acepción particular de dicha pregunta: el de la gubernamentalidad y, con ella, de las nociones e ideas conexas a la pregunta por el gobierno, tanto en el escenario histórico analizado por Foucault, como en el escenario contemporáneo que tienen –en lecturas postfoucaultianas como las de los llamados anglofoucaultianos–, un interés por pensar las dinámicas del gobierno y las relaciones del poder en el mundo contemporáneo, teniendo a la gubernamentalidad como grilla de inteligibilidad para leer el presente. De ahí que la reflexión planteada en este artículo, tenga una doble motivación, a la vez que un doble objetivo: primero, un acercamiento a las condiciones de emergencia de la gubernamentalidad según Foucault y algunos de sus lectores posteriores, esto con el fin de identificar la definición propuesta por Foucault y el tipo particular de poder y saber asociado a esta forma de gobierno que resulta distinta de las nociones de gobernabilidad o gobernanza; y segundo, un interés por hacer visible la potencia explicativa de la gubernamentalidad y sus dispositivos para el análisis de fenómenos sociales y políticos contemporáneos, por citar algunos que resultarían de interés para las ciencias sociales, en un esfuerzo que no es para nada original, pues el crecimiento cada vez mayor de los estudios biopolíticos y los llamados *governmentality studies*, han demostrado ya, más desde la teoría que desde la práctica, las condiciones de posibilidad de dicho análisis de prácticas políticas contemporáneas desde Foucault. El propósito es, entonces, desarrollar algunos asuntos que apuntan al primer objetivo, para luego, introducir con una noción como la de *las ciudadanías gubernamentalizadas*, el debate a propósito del análisis de la política del presente con los ojos y la máscara de Foucault.

La gubernamentalidad: ¿Una nueva mathesis?

En *Las Palabras y las Cosas*, particularmente en ese célebre y comentado apartado sobre la génesis de las ciencias sociales, “el triedro de los saberes”, Foucault, entre otros elementos, contempla un acontecimiento particular que abre el camino a un tipo de saber, el de las ciencias del hombre, que según aquel no está dentro ni fuera de los saberes asociados a la triada: *Vida, trabajo y lenguaje*; analizada en la mayor parte de su texto. El lugar de las ciencias del hombre es el intersticio, dirá Foucault –término que utiliza también para nombrar aquel ámbito de la historia al que se dirige epistemológica y metodológicamente la genealogía²– y ese acontecimiento, para ser claros, no es otro que la emergencia del

² “Mientras que la procedencia designa la cualidad de un instinto, su grado o su debilidad, y la marca que éste deja en un cuerpo, la emergencia designa un lugar de enfrentamiento; pero una vez más hay que tener cuidado de no imaginárselo como un campo cerrado en el que se desarrollaría una lucha, un plan en el que los adversarios estarían en igualdad de condiciones; es más bien –como lo prueba el ejemplo de los buenos y de los malos– un no lugar, una pura distancia, el hecho que los adversarios no pertenecen a un mismo espacio. Nadie es pues responsable de una emergencia, nadie puede vanagloriarse; ésta se produce siempre en **el intersticio**” (Foucault, 1988, p. 16)

hombre como objeto de la ciencia y, de paso, de una analítica de la finitud que cuestiona toda pretensión explicativa desde los universales; esto es, desde esa *mathesis* o ciencia del orden calculable que se fracciona o estalla, según Foucault, en direcciones diferentes a partir del siglo XIX.

Es por eso que en *Las palabras y las cosas*, ese acontecimiento particular en el ámbito del saber supone una salida del hombre de la *mathesis*, y una entrada, aunque sin abandonar la primera, al ámbito de las representaciones complejas, al campo de la taxinomia para ser precisos, o si se quiere, al ámbito de los signos (todo lo que nuestra representación puede ofrecernos: percepciones, sentimientos, deseos, los cuales deben valer como caracteres, esto es, afirma el autor, deben articular el conjunto de la representación). No obstante, en términos de la pregunta por el gobierno, creemos que dicha salida de la *mathesis* no es absoluta, o para decirlo desde otro punto de vista, es parcial, en tanto la concepción del hombre como sujeto que vive, habla y trabaja encuentra en otra dimensión que pretende ordenarlo, un nuevo régimen, un nuevo orden que pretende obrar a la manera de cálculo y saber ordenado ya no solo en el ámbito del hombre como objeto positivo: sino en el ámbito de las cosas, de la población: “el gobierno [citando a Guillaume de la Perrière –uno de los “antimaquiavelos” abordados por Foucault en su texto sobre la gubernamentalidad–] es la recta disposición de las cosas, de las que uno se hace cargo para conducir las a un fin conveniente” (Foucault, 1999, p. 182). Gobierno de las cosas que es objeto de problematización en Foucault, al afirmar en una extensa cita:

Cuando La Perriere dice que el gobierno gobierna las cosas, ¿qué quiere decir? No creo que se trate de oponer las cosas a los hombres, sino más bien de mostrar que aquello a lo que refiere el gobierno no es, por tanto, el territorio, sino una especie de compuesto constituido por los hombres y las cosas. Es decir, [prosigue Foucault], que las cosas de las que el gobierno debe hacerse cargo son los hombres, pero en sus relaciones, sus vínculos, sus imbricaciones con esas cosas que son las riquezas, los recursos, las provisiones, el territorio por supuesto, en sus fronteras, con sus condiciones, su clima, su aridez, su fertilidad [...] son los hombres en sus relaciones también con esas otras cosas que pueden ser los accidentes o las desgracias, como el hambre, las epidemias o la muerte” (Foucault, 1999, p. 184)

La población, como ámbito y a la vez objeto de la biopolítica –ese tipo de poder sobre la vida llevada a cabo por la gubernamentalidad estatal, mas no sólo por ella si pensamos en aquellos contextos donde el poder local se expresa a partir de la gubernamentalidad de los señores de la guerra o de agentes informales de poder que se abrogan las funciones administrativas, de justicia o de policía–; configurará entonces un campo de saber semejante al de esa ciencia del orden nombrada por Foucault como *mathesis*; y a su vez un campo de poder –el de los dispositivos de gubernamentalidad– entendiendo éstos, en

primera instancia, como aquellos dispositivos que “hacen entrar” a la vida en los cálculos explícitos y productivos del poder. Un campo que si bien es nombrado por Foucault como *economía política o incluso como ciencia de la política*, no es para nada ajeno al ámbito problematizador de las ciencias sociales en tanto la disciplina y la gestión productiva de la población, para citar dos prácticas de gubernamentalidad, responden a una mecánica del poder que alejándose de la teoría del poder soberano configura, en palabras del autor, una de las grandes invenciones de la sociedad burguesa y a su vez una mutación tecnológica del poder en occidente que, evocando una frase expuesta por el autor en *la Voluntad de saber*, pretende el paso del “dejar morir, propio del modelo punitivo y del castigo, al hacer vivir de la gubernamentalidad”:

El discurso de la disciplina es ajeno al de la ley; es ajeno al de la regla como efecto de la voluntad soberana. Las disciplinas, en consecuencia, portarán un discurso que será el de la regla: no el de la regla jurídica derivada de la soberanía sino el de la regla natural, vale decir de la norma. Definirán un código que no será el de la ley sino el de la normalización, y se referirán necesariamente a un horizonte teórico que no será el edificio del derecho sino el campo de las ciencias humanas [...] (Foucault, 2000, p. 45).

La pregunta que aparece, entonces, luego de identificar eso que Foucault nombra como “una gran mutación tecnológica del poder en occidente”, esto es, el intento de crear, de un lado, un mecanismo continuo de poder, que ayudará a reducir los espacios por los que se fugan poderes que escapan a su control, y del otro, su implementación en un escenario que tendría por objetivo la gestión productiva de la población sin incurrir en el exceso de prohibiciones, apunta a identificar las razones históricas, políticas y epistemológicas de esa forma positiva y productiva del gobierno de las cosas, es decir de la gubernamentalidad y de la biopolítica como correlato de esa transformación de los procedimientos políticos de occidente:

En este preciso momento es cuando vemos aparecer problemas como los del hábitat, las condiciones de vida en una ciudad, la higiene pública, la modificación de la relación entre natalidad y mortalidad. Surge entonces la cuestión de saber cómo podemos hacer que la gente tenga más hijos, en todo caso cómo podemos regular el flujo de la población, cómo podemos regular igualmente la tasa de crecimiento de una población, las migraciones. Y a partir de aquí toda una serie de técnicas de observación entre las cuales está evidentemente la estadística, pero también todos los grandes organismos administrativos, económicos y políticos se encargan de esta regulación de la población. En la tecnología del poder han tenido lugar dos grandes revoluciones: el descubrimiento de la disciplina y el descubrimiento de la regulación y el perfeccionamiento de una anatomopolítica y del de una biopolítica (Foucault, 1999b, p. 246).

El contexto histórico del que nos habla Foucault es fácilmente identificable: “la vida llega a ser entonces, a partir del siglo XVIII, un objeto de poder: la vida y el cuerpo [...] El poder se hace materialista” (Foucault, 1999b, p. 246), de igual forma algunos de los acontecimientos y prácticas asociadas a dicha mutación tecnológica del poder y la emergencia de la población, los cuales, siguiendo algunos apartados del curso *Seguridad, territorio y población* y, en particular, del fragmento de dicho seminario publicado en sus obras esenciales como “la gubernamentalidad”, podemos, rápidamente, vincular a:

1. *El desbloqueo del arte de gobernar:* ¿Cómo se produjo el desbloqueo del arte de gobernar? Se pregunta Foucault, a lo que responde señalando la importancia de ciertos procesos generales, en concreto, la expansión demográfica del siglo XVIII, vinculada, comenta, a la abundancia monetaria; de igual forma, el vínculo de la primera como el aumento de la producción agrícola y, en mayor medida, aunque parezca reiterativo, a la aparición del problema de la población³. Pero, ¿qué quiere decir población? Se pregunta en otro momento Foucault: “No quiere decir simplemente un grupo humano numeroso, sino seres vivos atravesados, mandados y regidos por procesos y leyes biológicas. Una población, tiene una tasa de natalidad, un estado de salud, una población que puede perecer o que puede, por el contrario, desarrollarse” (Foucault, 1999b, p. 245) Dicho desbloqueo del arte de gobernar y con él, la aparición del problema de la población, no pueden entenderse por fuera de ese giro del poder que se nombra en el presente trabajo como crítica del modelo de soberanía que subyace tanto a las lecturas de Maquiavelo –los consejos al príncipe a propósito de la soberanía territorial– como de los Antimaquiavelos, entre ellos Guillaume De La Perriere como el más representativo, y la posterior configuración de aquellos mecanismos positivos del poder que conducen a que la gubernamentalidad, en palabras de García Fanlo:

[...] Consista en conducir conductas, y al mismo tiempo, conducir las de tal modo que sea el propio sujeto quien produzca sus propias sujeciones; más allá de la coacción o el consenso, el sujeto se hace así mismo en la creencia de que al hacerlo aumenta su libertad y autodeterminación (2008, p. 3).

³ En este punto llama la atención el argumento histórico de Foucault a propósito del desbloqueo del arte de gobernar en términos del aumento en la densidad poblacional y los procesos de poblamiento. Un argumento que Castro-Gómez parece tomar al pie de la letra en su análisis a propósito de la intelectualidad colombiana frente a la biopolítica en el primer tercio del siglo XX. Una reflexión que podemos encontrar en uno de sus artículos titulado haciendo uso de una pregunta ¿Disciplinar o poblar?: “Este artículo presenta el dilema de la intelectualidad hegemónica en Colombia (médicos, higienistas, abogados) durante las primeras décadas del siglo XX frente al problema de cómo gobernar la población. Mientras que unos creían que la población existente era ingobernable (por encontrarse sometida a un proceso de degeneración racial), otros pensaban que las falencias raciales podrían corregirse a través de medidas disciplinarias y biopolíticas aplicadas por el Estado. Unos y otros, sin embargo, reproducían el mismo imaginario colonial de la “limpieza de sangre” (blancura) que persistió durante todo el siglo XIX” (2007, p. 44).

El poder de la gubernamentalidad, en consecuencia, no responde a tesis represiva alguna, no acude mayoritariamente a la persecución, la punición o el castigo en tanto su tarea de hacer vivir y gestionar biopolítica y productivamente a la población le implica preservar la vida, solo que, administrándola, ordenándola y, como diremos más adelante, domesticándola.

A propósito de dicho ejercicio consentido de la gubernamentalidad estatal para poner un ejemplo –pues la gubernamentalidad, si bien reflexiona sobre el modo en que la población aparece como objetivo por excelencia del gobierno estatal, no solo es ejercida por el Estado– afirma Santiago Castro-Gómez en su “Historia de la gubernamentalidad”:

La población es un conjunto de procesos, y el arte de gobernar debe conocer estos procesos a fondo con el fin de generar técnicas específicas que permitan gobernarlos [...]. Lo que se halla en juego aquí es permitir el movimiento, hacer que las personas y las cosas se muevan, dejar fluir las circulaciones en lugar de prohibirlas [...] porque el “gobierno” no radica en imponer conductas por la fuerza (dominación) y tampoco en modificarlas a través del adiestramiento sistemático de los cuerpos individuales (disciplinamiento). En lugar de imponerles una ley, “dejarlos hacer”, permitiendo su iniciativa individual; en lugar de disciplinar sus rutinas, “dejar pasar” aquellas conductas que pueden romper con lo establecido y abrir campo a la creatividad económica (2010, p. 77).

2. El paso, no necesariamente ruptura, ***del gobierno de la familia a la administración doméstica de la población: el lugar de la estadística***. Idea que coincide en parte con la tesis sostenida por Hannah Arendt a propósito de la estructura de la sociedad moderna la cual, en su interesante obra *La condición humana*, se ordena a partir de la estructura del *oikos* mas que de la *isegoría* e igualdad propia de la esfera pública descrita por la autora a propósito del mundo antiguo. Antes de desarrollar el argumento de Foucault, vale la pena citar a Arendt:

La emergencia de la sociedad –el auge de la administración doméstica, sus actividades, problemas y planes organizativos- desde el oscuro interior del hogar a la luz de la esfera pública, no sólo borró la antigua línea fronteriza entre lo privado y lo político, sino que también cambió casi más allá de lo reconocible el significado de las dos palabras y su significación para la vida del individuo y del ciudadano (1993, p. 49).

Si se tratara de establecer una conexión entre ambos autores alrededor de la pregunta por el gobierno, encontraríamos tal vez una coincidencia parcial entre la emergencia de lo social en Arendt y el problema de la población en Foucault, ya que si bien, el segundo parte de la gestión poblacional como práctica que se distancia del gobierno del *oikos*, sus afirmaciones posteriores a propósito de la administración doméstica parecieran coincidir

con las consideraciones de Arendt a propósito de lo social y las sociedades modernas vistas como “una familia suprahumana” que excluye la posibilidad de acción y promueve conductas:

Es decisivo que la sociedad, en todos sus niveles, excluya la posibilidad de acción, como anteriormente lo fue de la esfera familiar. En su lugar, la sociedad espera de cada uno de sus miembros una cierta clase de conducta, mediante la imposición de innumerables y variadas normas, todas las cuales tienden a <<normalizar>> a sus miembros, a hacerlos actuar, a excluir la acción espontánea o el logro sobresaliente (Arendt, 1993, p. 48).

Si bien, la finalidad de la forma de gobierno pareciera ser la misma: una gestión de la conducta y la población; es necesario reconocer que en Foucault a diferencia de Arendt, la sociedad no impone de manera coactiva o coercitiva sus normas, por el contrario, pretende conocer, normalizar, supervisar, controlar y vigilar a la población promoviendo sus logros.

En ese sentido, y dejando en suspenso, la pregunta por los nexos y discontinuidades entre Foucault y Arendt a propósito de la administración doméstica de la población, Foucault ofrece dos pistas valiosas a propósito de la relación entre el gobierno de la familia, la gubernamentalidad y la población: en primer lugar, reconoce, cómo la primacía del modelo general de la soberanía, propio del poder del monarca, reducía a la economía (entendida como gobierno del *oikos*) a un campo demasiado estrecho y, aparte de ello, alejado de la política:

Se encontraba bloqueado por esa idea de la economía que, todavía en esa época (finales del siglo XVII, inicios del XVIII) siempre se refería sólo a la gestión de un reducido conjunto constituido por la familia y la gente de la casa. La gente de la casa y el padre de familia, por una parte, el Estado y el soberano por otra (Foucault. 1999A, p. 190).

En segundo lugar, el paso de una economía (administración doméstica) asociada a la administración del *oikos* a una economía asociada al gobierno de la población en términos ya no del *oikos*, sino de la estadística, que va a permitir el gobierno de la población en términos de una ciencia del gobierno. De allí que Foucault otorgue a la estadística el lugar de “factor técnico principal” de ese desbloqueo del arte de gobernar que dio paso al nacimiento de la gubernamentalidad:

La perspectiva de la población, la realidad de los fenómenos propios de la población va a permitir descartar definitivamente el modelo de la familia y volver a centrar esta noción de economía sobre algo distinto. De hecho, la estadística que había funcionado hasta entonces dentro de los marcos administrativos y por tanto del funcionamiento de la soberanía, esta misma estadística descubre y muestra poco a poco que la población tiene sus regularidades

propias: su número de muertos, su número de enfermedades, sus regularidades de accidentes (...). La estadística muestra igualmente que, por sus desplazamientos, por sus maneras de hacer, por su actividad, la población tiene efectos económicos específicos (1999A, p. 191).

La familia desaparecerá entonces como modelo del gobierno, en tanto se concibe como un marco demasiado reducido, pero, apunta Foucault, aquella no desaparece, todo lo contrario, se desplaza al interior de la población con el fin de replicar, repetir y promover las prácticas, racionalidades y tecnologías de la gubernamentalidad. De ahí que se torne agente de socialización política o, simplemente, una esfera de formación ciudadana: “Ya no es pues, un modelo; es un segmento, segmento simplemente privilegiado porque, cuando se quiera obtener algo de la población referente al comportamiento sexual, a la demografía, al número de hijos, o al consumo, no quedará más remedio que pasar por la familia” (Foucault, 1999A, p. 192). En pocas palabras, la estadística como modelo de una economía poblacional y la familia como instrumento para el gobierno de las poblaciones, son dos factores más asociados al nacimiento del poder de la gubernamentalidad.

3. *El tránsito de la analítica de la finitud a la analítica de la gubernamentalidad* de manera semejante a la genealogía del *objeto hombre* en el ámbito de las ciencias humanas, Foucault, planteará alrededor ya no del hombre sino de la población, un tipo de problematización similar que, como en el caso de las ciencias humanas, tendrá en el ámbito de la gubernamentalidad un acontecimiento del orden del saber que da cabida a preguntas propias de la política, el biopoder y la biopolítica. Nuestra hipótesis alrededor de dicho acontecimiento en el orden del saber sobre la política, se sustenta no solo en aquel “giro de la gubernamentalidad” según el cual Foucault, en palabras de Castro-Gómez, se distanciaría de aquellas ideas que le valieron el calificativo de “paranoico del poder” o de sus tesis punitivas y persecutorias acerca del mismo, para adentrarse en un análisis de las relaciones del poder; esto es, en una analítica de la gubernamentalidad que va del modelo del soberano al modelo del biopoder, para ser exactos. Un modelo donde el poder tiene, para Foucault, un carácter productivo y no solo represivo como lo piensa la teoría de la soberanía: “Por esta razón para Foucault se trata de ver cómo funcionan sus prácticas, cómo es que operan los procesos de subjetivación y cómo es que el poder en su propio ejercicio produce determinados efectos de verdad” (Karmy, 2009, p. 197).

El proceso de secularización del poder pastoral

[...] La confesión se convirtió, en Occidente, en una de las técnicas más altamente valoradas para producir lo verdadero. Desde entonces, hemos llegado a ser una sociedad singularmente confesante. La confesión difundió hasta muy lejos sus efectos: en la justicia, en la medicina, en la pedagogía, en las relaciones familiares, en las relaciones amorosas (...). El hombre, en Occidente, ha llegado a ser un animal de confesión (Michel Foucault, 1986, pp. 74-75).

Prosiguiendo con esta especie de genealogía del concepto de gubernamentalidad una nueva tesis sirve al núcleo de problematización del concepto: lo que Foucault llama gubernamentalidad es, desde el proceso de secularización del poder pastoral, una especie de producto híbrido entre dos racionalidades políticas propias de la *episteme* occidental: la primera, proviene del ámbito político-estatal heredado del mundo grecorromano; la segunda, de un paradigma que podríamos llamar según Karmy (2009), “económico-gestional” introducido por la tradición pastoral cristiana. Estos dos elementos constitutivos de la gubernamentalidad, histórica y conceptualmente, se corresponde con los dos procesos enunciados desde un principio como orientadores de este artículo: la secularización del poder pastoral como línea genealógica del Estado nación y la gestión biopolítica como línea de fuerza del dispositivo gubernamental orientado hacia la población (la ciudadanía gubernamentalizada será esa identidad política propia del dispositivo de gubernamentalidad descrito a lo largo del presente escrito).

De allí que, el proceso de secularización del poder pastoral en consonancia con la gubernamentalidad podría orientarse a partir de dos preguntas: la primera de ellas que interroga por la configuración del Estado moderno y su dinámica de gobierno a partir del giro ya enunciado, que va de la crítica a las tesis contractualistas propias del modelo general de soberanía a la emergencia del modelo del biopoder; en ese sentido advertimos sobre la manera como Foucault revierte el tipo de reflexión rousseauiana del Estado, al señalar que fue la existencia previa de poderes locales y regionales lo que permitió formar, poco a poco, grandes aparatos de Estado. Aparatos que, en esa lógica, tendrían entre sus objetivos “estrechar las mallas del poder”, no solo bajo el esquema de coerción y captura de poderes, sino desde un tipo de administración de la vida que tendría por objeto ya no solo el disciplinamiento de los cuerpos –propio de la anatomopolítica que se ejerce sobre espacios del encierro: la cárcel, la escuela, el manicomio–, sino sobre espacios abiertos como aquellos a los que se dirige la biopolítica de la población:

Esto es ser productores de una eficacia, una aptitud, productores de un producto [...] obtener un mejor rendimiento, una mejor producción, una mejor productividad [...] procedimientos de poder, como técnicas, es decir, como procedimientos que han sido inventados, perfeccionados y que se desarrollan sin cesar (Foucault, 1999b, p. 242).

Segundo, la pregunta por la forma en que dicho modelo del biopoder se articula al régimen de poder estatal por vía de una fuerte herencia y paulatina secularización del modelo pastoral (si creamos un nexo con la primera pregunta, nos interesaría saber, por ejemplo, la relación entre las técnicas y tecnologías de la gubernamentalidad y dichas

herencias de la *techné* pastoral), que tiene la tarea de “hacer vivir” bajo el esquema de la gestión biopolítica de la población.

Esta segunda pregunta a propósito del poder pastoral secularizado en asocio con las tecnologías que dan lugar al poder de la gubernamentalidad es abordado por Bröckling, Krasmann y Lemke (2011), en su texto *Governmentality. Current Issues and future challenges*, en tanto para Foucault, el Estado moderno es el resultado de un complejo nexo entre la política y el poder pastoral. Donde la forma del Estado se deriva de la mixtura entre la antigua *polis* ateniense, el ejercicio de la ley, valores como la universalidad y lo público y las tardías representaciones de un cristianismo centrado en una guía (orientación) comprensiva del individuo.

En ese sentido, el poder pastoral entiende la relación entre “las ovejas y el pastor” y los “seguidores y el líder” siguiendo las indicaciones de un gobierno de las almas: su instrucción, su guía individual de tal manera que la autoridad pastoral complementa la autoridad de la moral y las leyes religiosas. Ese poder pastoral, resulta importante saberlo, se lleva a cabo a partir de técnicas de reflexión y supervisión que intentan asegurar el conocimiento de sí de los individuos en conjunto con la obediencia moral y legal de las normas, parafraseando a Lemke (2011) aparece la autoridad del pastor quien permanente controla y cuida de los individuos en aras de mantener su camino a la salvación. En ese orden de ideas, afirma Lemke, Foucault identifica que las técnicas de guía pastoral experimentan, entre los siglos XVI y XVII, una ampliación y secularización que se complementa con acontecimientos de carácter social y político como la disolución gradual de las estructuras feudales y el desarrollo de grandes territorios y colonias imperiales que, en conjunto con los movimientos reformistas, conducen al poder pastoral más allá de su contexto eclesiástico original. De ahí que dicha secularización se entienda como ese proceso que va de las técnicas de la pastoral cristiana a las tecnologías políticas en tanto instrumentalización positiva de las primeras alrededor de instrucciones como *la obediencia y la regulación de sí*.

A manera de epílogo

El poder de la gubernamentalidad entendido entonces, como una nueva forma de expresión del poder pastoral, tendrá como objetivo no solo producir tecnologías biopolíticas para la gestión poblacional, sino modos de existencia coherentes con esos estándares predeterminados por la gubernamentalidad estatal . A propósito, comenta Castro-Gómez, con una frase que refuerza la consigna de la gubernamentalidad como forma de gobierno que se aparta, aunque no del todo del modelo punitivo:

Las tecnologías políticas de las que habla Foucault, y en particular las que operan en el liberalismo y el neoliberalismo, producen modos de existencia, pues a través de ellas los individuos y colectivos se subjetivan, adquieren una experiencia concreta del mundo. Su propósito es, por tanto, la autorregulación de los sujetos: lograr que los gobernados hagan coincidir sus propios deseos, esperanzas, decisiones, necesidades y estilos de vida con objetivos gubernamentales fijados de antemano (2010, p. 13).

Por eso, puntualizamos con Castro-Gómez, que las tecnologías de gubernamentalidad no buscan “obligar” a que otros se comporten de cierto modo, sino hacer que esa conducta sea vista por los gobernados mismos como buena, digna, honorable y por encima de todo, como propia, proveniente de su libertad (2010, p. 13).

Los anteriores ejes de problematización, si nos sumamos a los comentarios de autores como Deleuze y a los argumentos de Castro Gómez, tendrían que complementarse con un argumento que remite, antes que nada, a la metodología y la forma como se inserta epistemológicamente la pregunta por el gobierno y las relaciones de poder en Foucault luego de una fuerte autocrítica, nombrada en la obra de autores posteriores a Foucault como *impasse teórico*. A propósito, comenta Castro-Gómez en su Historia de la gubernamentalidad:

En la lección del 7 de enero de 1976 [Foucault] dice que sus investigaciones de los últimos años se inscriben en un modelo de análisis del poder que llama “el esquema lucha/represión” (...). Afirma que este modelo debe ser “reconsiderado”, pues la noción del enfrentamiento agonístico de fuerzas, en otras palabras, el modelo bélico de análisis, resulta insuficiente para comprender las relaciones de poder (2010, p. 23).

Dicho *impasse teórico* y su superación, por supuesto, evidenciaría entonces otra razón asociada a la emergencia de la gubernamentalidad como grilla de inteligibilidad de una analítica del poder que en Foucault ya no solo se presenta en las relaciones antagonistas entre saber y poder, sino entre las dos primeras y una tercera dimensión; esto es, el sujeto:

Estos tres ámbitos de la experiencia no pueden comprenderse sino unos en relación con los otros y no se pueden comprender los unos sin los otros. Lo que me perjudicó en los libros precedentes es el haber considerado las dos primeras experiencias sin tener en cuenta la tercera [...]. Se trataba, pues, de reintroducir el problema del sujeto, que había dejado más o menos de lado en mis primeros estudios (Foucault, 1999, p. 382).

El sujeto y con él, los procesos de subjetivación que están en la base de prácticas, racionalidades y tecnologías de la gubernamentalidad configurarían otro núcleo de

emergencia y problematización de la gubernamentalidad, a la que Foucault, sin rodeo alguno define como:

Por gubernamentalidad entiendo el conjunto instituido por las instituciones, los procedimientos, análisis y reflexiones, los cálculos y las tácticas que permiten ejercer esta forma tan específica, tan compleja, de poder, que tiene como meta principal la población, como forma primordial de saber, la economía política, y como instrumento técnico esencial, los dispositivos de seguridad” (1999A, p. 195).

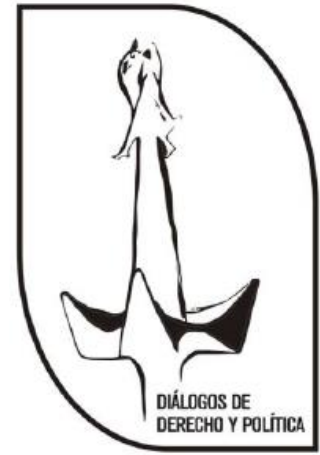
En síntesis, este artículo retoma una tesis que sirve de eje de problematización a la gubernamentalidad, y de paso al reconocimiento de Foucault como pensador político, no solo del biopoder, sino de la política. Tesis según la cual, lo llamado por Foucault como gubernamentalidad se constituye en una especie de híbrido entre dos racionalidades políticas propias de occidente: la primera, proviene del ámbito político-estatal heredado del mundo grecorromano; el segundo, de un paradigma que podríamos llamar según Karmy (2009), “económico-gestional”, introducido por la tradición pastoral cristiana. Estos dos elementos constitutivos de la gubernamentalidad, histórica y conceptualmente, se corresponden con los dos procesos enunciados desde un principio como orientadores de este escrito: la secularización del poder pastoral como línea genealógica del Estado nación y la gestión biopolítica de la población como tecnología del poder del ciudadano gubernamentalizado.

Referencias

- Arendt, H. (1993). *La condición humana*. Buenos Aires: Ediciones Paidós.
- Bröckling, U. et al. (2011). *Governmentality. Current Issues and future challenges*. New York: Taylor & Francis.
- Castro-Gómez, S. (2007). ¿Disciplinar o poblar? La intelectualidad colombiana frente a la biopolítica (1904-1934). *Revista Nómadas*. (26). pp. 44-55
- Karmy, R. (2009). Aporías de la gubernamentalidad. Elementos para una genealogía “teológica” de la subjetividad en el pensamiento de Michel Foucault. *Psicoperspectivas*, VIII (2), 193-223. Recuperado de <http://www.psicoperspectivas.cl>
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio y población*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- _____ (1968). *Las Palabras y Las Cosas. Una Arqueología de las Ciencias Humanas*. Siglo XXI Editores. Barcelona
- _____. (2000) *Defender la sociedad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- _____. (1988). *Nietzsche, la genealogía, la historia*. Valencia: Pre-textos.
- _____. (1999). El retorno de la moral. En: *Estética, ética y hermenéutica*. Buenos Aires: Paidós

_____. (1999a). La gubernamentalidad. En: *Estética, ética y hermenéutica*. Buenos Aires: Paidós.

_____. (1999b). Las mallas del poder. En: *Estética, ética y hermenéutica*. Buenos Aires: Paidós.



Principio constitucional de la no reforma en peor en el reglamento estudiantil de la Universidad de Antioquia frente al caso del segundo calificador ¹

David Alexander Gómez Cadavid²

¹ Artículo presentado para optar por el título de Especialista en Derecho Administrativo en la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad de Antioquia.

Citación de este artículo con el sistema APA: Gómez Cadavid, D. A. (2015). Principio constitucional de la no reforma en peor en el reglamento estudiantil de la Universidad de Antioquia frente al caso del segundo calificador. *Diálogos de Derecho y Política*. (18). 66-90

² Abogado de la Universidad de Antioquia, litigante, correo electrónico: davinci887@hotmail.com

Resumen

El problema objeto de estudio que se presenta en este artículo se fundamenta en la inobservancia en el reglamento estudiantil de la Universidad de Antioquia, de un principio constitucional que hace parte del núcleo esencial del debido proceso, conocido como “prohibición de reforma en peor”, el cual reviste importancia en el suceso de impugnación, por parte de un estudiante, de una actividad evaluativa, lo que se entiende como segundo calificador, pues conforme a este, los profesores que conozcan del asunto en la segunda instancia no podrían desmejorar la nota adquirida por el estudiante en la primera instancia.

Palabras clave: debido proceso, no reforma en peor, reglamento universitario.

Principio constitucional de la no reforma en peor en el reglamento estudiantil de la Universidad de Antioquia frente al caso del segundo calificador

Introducción

La Corte Constitucional colombiana sostiene en la Sentencia T-474 de 1992 que la *no reformatio in pejus* es un principio general del derecho procesal y una garantía constitucional que hace parte del derecho fundamental al debido proceso, el cual se encuentra en el artículo 29 de la Carta Política, y la mayoría de las legislaciones de Hispanoamérica coinciden en aceptar la interdicción de la reforma peyorativa como un elemento integrador y parte fundamental del debido proceso, en especial frente a todo el tema que tiene que ver con el derecho de contradicción y de defensa.

En la Sentencia T-741 del 22 de junio de año 2000, la misma Corte al referirse al debido proceso expuso lo siguiente: “Se trata de un juego limpio-que, en el fondo, tal es el debido proceso- que ninguna de las partes puede infringir y mucho menos el Estado a cuyo cargo está la guarda de la garantía (...)”.

La consagración del debido proceso tiende a luchar contra los abusos de autoridad y los tratos injustos y de esta manera se convierte en un pilar de la estructura procesal de un ordenamiento jurídico, ya que este concepto contiene las reglas de juego mínimas que deben tener absoluta observancia al interior de un proceso, bien sea judicial o inclusive diligencias administrativas, como bien lo ha establecido la Corte Constitucional en reiterada jurisprudencia, por citar algunas sentencias: T 145/1993, U-250 de 1998, C-653 de 2001, C-506 de 2002, T-1142 de 2003, T-597 de 2004, T-031, T-222, T-746, C-929 de 2005, C-1189 de 2005.

Partiendo de esta posición, en este artículo se abordarán las generalidades del principio de la no reforma en peor, sus antecedentes teóricos, fundamento, naturaleza jurídica, evolución constitucional en Colombia y se planteará su aplicación al interior de actuaciones administrativas no sancionatorias, verbo y gracia el tema del segundo calificador al interior del reglamento estudiantil de pregrado de la Universidad de Antioquia, para alcanzar tal cometido se hizo una revisión documental, por tanto, es este un trabajo cualitativo en el que se observan conceptos, se estudian y posteriormente se valoran.

1. Principio constitucional de la no reforma en peor

1.1 ¿Qué es la *reformatio in pejus*? Antecedentes, teorías y naturaleza jurídica

- Antecedentes

El maestro Enrique Vescovi, al estudiar esta institución en el año 1988, se refiere a Alfredo Buzaid, afirmando que no se conoce el momento preciso del origen de la institución, pero que esta se encuentra íntimamente relacionada con los orígenes del recurso de apelación en el derecho romano y Leone establece en el *Tratado de Derecho Procesal Penal*, (1963, 100-101) lo siguiente:

La expresión *reformatio in pejus* tiene su origen en un pasaje de Ulpiano": *Licet Enimnonunquam bene lastas sententias in peius reformat* –es ilícito en ocasiones reformar empeorando las sentencias bien pronunciadas-prohibición de pronunciar una nueva sentencia más desfavorable sobre el mismo objeto.

- Teorías del principio de la no reforma en peor

La institución que se estudia tiene tantos precursores como opositores a lo largo de su historia. Quienes critican este principio constitucional aducen que en el proceso penal no debe operar, pues el fin de dicho trámite es alcanzar la verdad material o real de lo sucedido, y por ende el juzgador, a la hora de dictar sus sentencias, no puede estar limitado o sujeto a formalidades. Además, esta posición se sustenta en el principio *iura novit curia*, que traduce: el juez conoce el Derecho; principio que es entendido como la libertad que tiene el juez en sus decisiones y se convierte en fundamento de lo que se conoce como independencia judicial. De esta manera, tanto el juez de primera, como de segunda instancia tiene amplitud de acción y total libertad para expedir sus fallos. Otro argumento de los críticos da cuenta del nacimiento de la figura a través del derecho civil, considerando que la intervención del Estado en los asuntos del Derecho privado es poca, por lo cual en esta área opera bien, mientras que en la del derecho penal, por ser derecho público, se exige toda la intervención estatal, sin límites, ni trabas, y es en esta donde no debe operar la interdicción de la reforma peyorativa.

Por su parte, quienes avalan la interdicción de la reforma peyorativa consideran que esta garantía es indispensable y fundamental en todo el régimen de los recursos y va en la protección de los derechos del procesado, derechos que son de rango fundamental, como lo es el debido proceso, pues de vulnerarse esta protección se estaría menoscabando el núcleo esencial de este. También proponen como argumento fuerte que no es lógico que al acusado se le dé la posibilidad de impugnar, pero al mismo tiempo este pueda ser sorprendido con

un fallo más perjudicial que el obtenido en primera instancia, pues esto sería un sorpresimiento injusto que se convierte en un generador de temor.

Los autores que apoyan la tesis de la prohibición de la *reformatio in pejus*, concuerdan en afirmar que esta es una garantía necesaria en los actuales sistemas jurídicos del mundo, y que como principio va de la mano del debido proceso. Tal como lo establece Muñoz (2008), al decir que si una de las partes recurre una decisión es con la esperanza de que el superior jerárquico mejore su posición, pero en ningún caso para que se le desmejore, y adicionalmente, el funcionario que reforma la decisión inicial estaría actuando en contra de la actitud de la parte no impugnante, que al no impugnar consideró que la decisión primera era la más justa. Cafferata (2000) también sostiene que:

Cualquier hipótesis de efecto “boomerang” de un recurso, directo o indirecto, inmediato o mediato, tanto por modificación, como por sustitución en su perjuicio del fallo recurrido, privará –a la decisión de recurrir– de la libertad y la tranquilidad necesarias, y esta tranquilidad solamente existirá cuando el condenado sepa que el recurso que intenta nunca podrá perjudicarlo más que la propia sentencia recurrida. (p.79)

- Naturaleza jurídica

Puede afirmarse que identificar la naturaleza jurídica de la *no reformatio in pejus* es un asunto problemático en Colombia, sobre todo debido al tratamiento desigual que la Corte Constitucional le ha dado en sus fallos a esta figura. La falta de uniformidad en su caracterización ha hecho confuso el asunto, pues en diversas sentencias le ha nombrado desde derecho fundamental, regla constitucional, principio procesal, garantía del proceso, hasta principio constitucional.

Frente al tema de la múltiple naturaleza jurídica de una figura, la Corte Constitucional, en la Sentencia de constitucionalidad 1287 de 2001, refiriéndose a la igualdad, expuso que esta era un derecho fundamental, un principio y un valor superior. Así, encontramos que en nuestra jurisprudencia, se permite la naturaleza jurídica convergente de determinados derechos o conceptos jurídicos.

La regulación jurídica del principio constitucional de la no reforma en peor en la materia que nos compete, parte del artículo 29 de la Carta de los derechos, el cual reza: “El debido proceso se aplicará a toda clase de actuaciones judiciales y administrativas”, y propiamente el estudio de la garantía nace del artículo 31 de la misma Carta, que dispone: “El superior no podrá agravar la pena impuesta cuando el condenado sea apelante único”, artículo que a partir de la Constitución de 1991 elevó este principio al rango de fundamental.

El reconocimiento de la fundamentalidad del derecho en 1991 fue expresado por la Corte Constitucional en la Sentencia T-575 del 10 de diciembre de 1993, donde se afirmó también que su propósito principal es posibilitar el libre ejercicio del derecho de defensa, el cual se coaccionaría en caso de que el superior pudiera incrementar la pena impuesta al apelante único.

Otra Sentencia que adquiere importancia en el asunto bajo examen es la T-291/06, ya que toma partido en la discusión frente a la naturaleza de la “*no reformatio in pejus*” y deja sentado que más allá de ser una regla técnica, o una mera garantía, es un principio constitucional, y de tal consideración se derivan las consecuencias que revisten los principios anteriormente mencionadas.

Con anterioridad a esta sentencia eran cruciales los pronunciamientos de la Corte Constitucional frente a la discusión de principio de legalidad vs reforma en peor, de los cuales se destacan las Sentencias T-406 de 1992 y SU-1772 del 2000, en las cuales se concluyó que la no reforma en peor no era una regla que simplemente se derivaba a la legalidad y se subordinaba a este, sino que era un principio constitucional que hacía parte del debido proceso, y que al contener prescripciones jurídicas generales limita el espacio de interpretación y se hace norma de aplicación inmediata. No obstante, además de ser un principio constitucional, la no reforma en peor, es también un derecho que tiene el rango de fundamental, tal como lo establece Ramírez (2006):

En consonancia con las enseñanzas del profesor Chinchilla Herrera, podemos concluir que la garantía constitucional a la “*non reformatio in pejus*”, es un derecho fundamental, de conformidad con los siguientes criterios identificadores: i) su inescindibilidad con el principio de dignidad humana, en tanto que, no es posible concebir una actuación administrativa sin la vigencia de un debido proceso y sin la existencia de las garantías que le conforman. Este derecho se vincula igualmente con el principio de seguridad jurídica, entendido este “en el sentido de predictibilidad y mantenimiento de las reglas de juego que sirven para la toma de decisiones del sujeto racional”. ii) con base en un criterio formal, por su expreso reconocimiento constitucional –Artículos 29, 31 y 85-. (p.132)

Una vez expresado que la “no reforma en peor” también es un derecho que tiene el rango de fundamental, es necesario plantear las consecuencias que trae consigo tal denominación, y estas son la prevalencia que adquiere este derecho por encima de otros, el respeto que debe haber a su núcleo esencial, el cual nunca podrá ser objeto de menoscabo, la vinculación general de este, puesto que su contenido se impone frente a cualquier órgano del Estado e incluso a particulares, en ciertas circunstancias específicas; su aplicación y

eficacia directa, su salvaguarda y protección mediante la acción de tutela, y la imposibilidad de su suspensión en estados de excepción.

1.2 Alcance y ámbito jurídico de la no reforma en peor

Frente al ámbito de aplicación de la prohibición de reformar en peor, en principio se conocía como un derecho del condenado en la esfera netamente del derecho penal, pero en la actualidad su espectro se ha extendido a todas las áreas del derecho, como por ejemplo al derecho civil, al administrativo, al régimen militar, a las materias disciplinarias, etc. Además, no solo opera frente a sentencias judiciales, sino que su aplicación funciona inclusive en sede administrativa y por ende dentro del procedimiento de expedición de los actos administrativos.

En tal sentido, Gordillo (2010) anota que la prohibición de “*reformatio in pejus*” es aplicable tanto a materias de multas administrativas de naturaleza penal, asuntos disciplinarios y otros procedimientos administrativos, ya que, de lo contrario, la reforma en peor sería un peligroso medio de coacción frente a las aspiraciones del recurrente y una vulneración del principio de defensa.

Por su parte la Corte Constitucional en la Sentencia de Tutela 233 de 1995 expresó que el principio constitucional bajo estudio no solo tiene aplicación en la rama penal, ni se encuentra limitado a las actuaciones en sede judicial, sino que por el contrario su actividad permea otras áreas del Derecho, haciéndose exigible en las actividades administrativas, y especialmente en las disciplinarias que son por excelencia de estirpe sancionatorio.

En materia disciplinaria para los funcionarios públicos el artículo 116 del Código Único Disciplinario Ley 734 de 2002 dice: “Prohibición de la *reformatio in pejus*. El superior, en la providencia que resuelva el recurso de apelación interpuesto contra el fallo sancionatorio, no podrá agravar la sanción impuesta, cuando el investigado sea apelante único”.

La Corte Constitucional trazó una línea jurisprudencial frente a la prohibición de la reforma peyorativa, cuando realizó el control constitucional de la Ley 906 de 2004, conocida como el nuevo Código de Procedimiento Penal. La Sentencia que realizó este ejercicio fue la C-591 de 2005, en la cual se expresa que:

En Colombia, se concluye que la Corte ha considerado que la prohibición de la *reformatio in pejus* (i) va más allá del ámbito estrictamente penal (al citar las sentencias C- 055 de 1993 y T 033 de 2002, estableció su plena vigencia, en un ámbito como el administrativo); (ii) su finalidad es aquella de asegurar el ejercicio del derecho de defensa en el apelante único; (iii) en una manifestación del

principio de congruencia de los fallos y constituye un límite a la competencia del ad quem; (iv) el término “pena” abarca cualquier sanción; (v) en algunos casos, el vocablo “condenado” ha cobijado la situación del apelante único, y en otros casos, ha aclarado que el mismo debe entenderse como el sujeto procesal integrado por todos los acusados o sus defensores debidamente reconocidos, sin importar su número; y (vi) a efectos de comprender el término “apelante único”, es necesario tener en cuenta el interés que tengan los sujetos procesales para recurrir y la situación jurídica en que se encuentren los apelantes, siendo indispensable distinguir entre la impugnación a favor y en contra del condenado.

1.3 Evolución constitucional en Colombia de la no reforma en peor

Partiendo de la Constitución de 1991, el principio de la no reforma en peor ha tenido un fuerte desarrollo a través de la jurisprudencia de la Corte Constitucional, la cual en varias de sus sentencias ha extendido su aplicación a todas las áreas del Derecho, y le ha considerado un principio constitucional que no puede ser menoscabado.

Iniciando con la Sentencia T-474 de 1992, en ella la Corte establece que la interdicción de la reforma peyorativa es una garantía procesal que parte del derecho de defensa, conforma el núcleo esencial del derecho fundamental al debido proceso, y que se relaciona directamente con el proverbio latino: *“tantum devolutum quantum appellatum”*, por lo cual la competencia del juez de segunda instancia se limita a las pretensiones del impugnante. En esta sentencia también se informa que esta garantía se extiende al Derecho civil. En este pronunciamiento de la Corte se destaca también como novedad la exposición de que el concepto de “apelante único”, que se encuentra estipulado en el artículo 31 de la Carta Magna, no se puede asimilar al número de recurrentes, sino más bien a la naturaleza de las pretensiones.

En la Sentencia C-055 de 1993, la Corte conoció de una demanda de inconstitucionalidad contra los artículos 430 y 434 del Código Penal Militar. En este fallo la Corte consideró que la expresión “pena impuesta”, del artículo 31 superior no puede asimilarse o extenderse solo al Derecho penal, ya que este hace referencia a toda sentencia sin diferenciar en las clases de proceso.

Después se expide la Sentencia unificadora 327 de 1995, donde la Corte Constitucional aduce que la no reforma en peor opera a favor del imputado y no de los demás sujetos partícipes del proceso. Posteriormente, la Corte Constitucional, en la Sentencia de tutela 533 de 2001, argumenta que la no reforma en peor es transversal al grado jurisdiccional de consulta, donde la competencia ilimitada del superior jerárquico no puede desmejorar o empeorar la pena ya obtenida por el condenado.

Asimismo, en la Sentencia de Tutela 033 de 2002, la Corte señala que la prohibición de

reformular en peor se extiende a la materia administrativa tanto en el agotamiento de la vía gubernativa como en el procedimiento ante la jurisdicción, por ser un principio general del Derecho y una garantía constitucional del debido proceso, conclusión a la que se llega mediante la interpretación armónica y sistemática de los artículos superiores 29 y 31.

La Sentencia de Tutela 408 de 2002, reitera la posición de que el principio opera indistintamente para todas las ramas del Derecho. Además amplía la acepción de “condenado” a la de apelante único y el término de “pena” lo sustituye por el de sanción, dándole así un mayor espectro.

En el año 2003 en la Sentencia T-105, la Corte analiza e interpreta el concepto de “apelante único” y el concepto de “condenado”, observando que en el segundo término este no significa o representa número singular, sino que reúne a todos los acusados y sus defensores. El primer concepto alude “al interés que tengan los sujetos procesales para recurrir y a la situación jurídica en que se encuentren los apelantes”.

La Sentencia C-591 de 2005 de la Corte Constitucional, que estudiaba la constitucionalidad de la Ley 906 de 2004, analizó las líneas jurisprudenciales del principio de la no reforma en peor y estableció las siguientes conclusiones:

La prohibición de la *reformatio in pejus*(i) va más allá del ámbito estrictamente penal; (ii) su finalidad es aquella de asegurar el ejercicio del derecho de defensa en el apelante único; (iii) en una manifestación del principio de congruencia de los fallos y constituye un límite a la competencia del *ad quem*; (iv) el término “pena” abarca cualquier sanción; (v) en algunos casos, el vocablo “condenado” ha cobijado la situación del apelante único, y en otros casos, ha aclarado que el mismo debe entenderse como el sujeto procesal integrado por todos los acusados o sus defensores debidamente reconocidos, sin importar su número; y (vi) a efectos de comprender el término “apelante único”, es necesario tener en cuenta el interés que tengan los sujetos procesales para recurrir y la situación jurídica en que se encuentren los apelantes, siendo indispensable distinguir entre la impugnación a favor y en contra del condenado.

Es así que a través de los años hasta llegar al momento actual, la figura de la no reforma en peor ha evolucionado, y desde que se le consagró en el texto constitucional de 1991 ha sido objeto de precisiones por parte de la Corte Constitucional, la cual ha ampliado su aplicación a todos los campos del Derecho y ha interpretado el término pena y apelante único de manera más amplia.

1.4 Elementos integradores y principios que se relacionan con esta institución

La no reforma en peor es una garantía que tiene el rango de constitucional y un principio general del proceso que se encuentra dentro del núcleo esencial del debido proceso y especialmente del derecho de defensa, de tal manera los principios que la engloban se encuentran claramente relacionados con estos derechos que son ineludibles al interior de un procedimiento bien sea judicial o administrativo.

- Derecho de impugnación

Es una manifestación del derecho de defensa y se materializa a través de los recursos. El concepto de recurso va de la mano con el principio de la no reforma en peor, pues este es el medio impugnativo mediante el cual la persona o la parte que se siente perjudicada o agraviada por una decisión pretende que esta se revise o se estudie nuevamente y de esta manera se consiga un pronunciamiento favorable o mejor al anterior.

En palabras de Maier (1996) “Si una operación aritmética da dos veces el mismo resultado, hay grandes posibilidades de que haya acierto en tal resultado” (p.713) Por ende, los recursos resultan ser garantes de eficacia y de justicia, y velan por concretar mayor legalidad en las actividades que se realizan en un Estado social de derecho, por tanto su uso o aplicación no puede verse mermada por el temor a que la decisión de primera instancia u obtenida como primera, resulte verse desmejorada o empeorada, con base a la decisión que se tome después de haberse recurrido.

- Principio de seguridad jurídica

Este principio se relaciona con la interdicción de la reforma peyorativa, dado que cuando se obtiene una decisión en primera instancia se entiende que hay un derecho adquirido, el cual no debe ser objeto de duda o imprecisión para desventaja. Si es un derecho que ya se tiene y se considera propio no debe perderse o desmejorarse tal situación en un fallo o decisión posterior, pues esto generaría inseguridad jurídica. En palabras de Garrido (2002):

El principio de la prohibición de la reformatio in pejus contribuye al desarrollo del principio de seguridad jurídica, puesto que al impedir que el tribunal de alzada, modifique, en perjuicio del recurrente, puntos que no han sido alegados, se protege al apelante en situación jurídica adquirida, brindándole seguridad en relación con la esfera de sus derechos y fomentando así mismo, el acceso a la segunda instancia, favorable a su pretensión, pero no una más gravosa. (p. 223)

Según Palacio (1998), la no *reformatio in pejus* parte de una fundamentación constitucional desde el derecho de defensa y el derecho de propiedad, ya que se entiende que la impugnación no va dirigida contra aquellos aspectos no impugnados, por lo cual estos generan ya un derecho adquirido y de tal manera una estabilidad jurídica.

De acuerdo con esto, quien recurre una decisión lo hace lleno de confianza en que mejorará su situación o cuando menos se mantendrá igual, pero si este interés no se encuentra protegido de tal manera, la inseguridad es tanta que utilizar los medios de impugnación sería un arma de doble filo que podría acarrear consecuencias nefastas para el recurrente.

- Principio de doble instancia

La Constitución consagra este principio en los artículos 29, 31 y 86, y se concreta en el derecho a recurrir una decisión en el efecto de alzada, lo que se traduce en un control frente a las decisiones y las autoridades. Este es un derecho que se fundamenta en la posibilidad de controvertir y defenderse contra una primera decisión.

- Principio de Congruencia

El principio de la no reforma en peor, al consagrar expresamente la prohibición de desmejorar la situación en la que se encontraba el apelante, y además al limitar estrictamente el poder de la segunda instancia tan solo a lo pedido por el apelante, muestra su relación insoslayable con el principio de congruencia, el cual condiciona al juez a decidir solo conforme a lo pedido, de manera que lo no solicitado por la parte no puede ser objeto de la decisión posterior.

Como lo indica Ramírez (2006):

Recurriendo a una institución del derecho procesal, la garantía a la “no reforma en peor”, es una expresión, entre varias, del principio de congruencia de las decisiones. Las pretensiones del recurrente único y su voluntad de interponer el recurso, condicionan la competencia del juez que conoce del mismo. (p. 152).

Este principio se recoge en el famoso aforismo: “*Tantum devolutum quantum apelatum*”, lo que se traduce como es devuelto lo que ha sido apelado, de donde se extrae la conclusión de que solo se puede analizar en el recurso de alzada lo que se ha apelado y la

decisión debe circunscribirse a ese entendido y no exceder su competencia. El principio de congruencia limita el área de acción de quien conoce el asunto en la segunda instancia, y hace que su obrar no incurra en excesos que lleven al menoscabo de una situación jurídica adquirida por el recurrente.

- Debido proceso administrativo

El debido proceso administrativo es un derecho fundamental que se extrae del artículo 29 superior y que en palabras de la Corte Constitucional en la Sentencia T-909 de 2009 comprende un grupo de cautelas tanto de índole sustantivo como procedimental, los cuales son imprescindibles para salvaguardar el estado social de derecho y la protección de los derechos constitucionales de los ciudadanos, siendo enfática la Corporación en aseverar que este derecho no se limita a acciones judiciales y que tiene total aplicación en sede administrativa, es decir en casos donde la actividad no ha llegado al juez. La misma Corte en la Sentencia T-525 de 2006, estableció que:

El derecho al debido proceso administrativo se traduce en la garantía que comprende a todas las personas de acceder a un proceso justo y adecuado, de tal manera que el compromiso o privación de ciertos bienes jurídicos por parte del Estado a sus ciudadanos no pueda hacerse con ocasión de la suspensión en el ejercicio de los derechos fundamentales de los mismos. Es entonces la garantía consustancial e infranqueable que debe acompañar a todos aquellos actos que pretendan imponer legítimamente a los sujetos cargas, castigos o sanciones como establecer prerrogativas. Si bien la preservación de los intereses de la administración y el cumplimiento de los fines propios de la actuación estatal son un mandato imperativo de todos los procedimientos que se surtan a este nivel, en cada caso concreto debe llevarse a cabo una ponderación que armonice estas prerrogativas con los derechos fundamentales de los asociados. (p. 4.2).

1.5 Vigencia del principio de la no reforma en peor en los procedimientos administrativos sancionatorios y no sancionatorios

El profesor Fabio Marín Cortés se refiere así al debido proceso en materia administrativa en su libro de los servicios semipúblicos domiciliarios:

El debido proceso, desde su punto de vista constitucional, rige en materia judicial y también en los procedimientos administrativos, sin que sea válido hacer diferencias entre los distintos procedimientos administrativos –los sancionatorios y los no sancionatorios–, pues ni siquiera la Constitución Política lo hace, al contrario, ésta dice bien claro que se aplica a: “(...) toda clase de actuaciones judiciales y administrativas”. ¿De dónde surge, entonces, la distinción que sacrifica un derecho fundamental, en lugar de asegurarlo donde sea posible? (2001, p. 111)

La Corte Constitucional en la Sentencia T-796 de 2006 advirtió que en los procedimientos contractuales no sancionatorios también debe aplicarse el debido proceso, y tomó como ejemplo el caso de la liquidación de los contratos, específicamente en lo relacionado al evento de presentación de pruebas y su correspondiente contradicción.

Bajo el análisis de Ramírez (2006):

En segundo lugar, la garantía que se estudia, es expresión del derecho fundamental de impugnación de las decisiones –género que engloba la especie de la doble instancia-, en consecuencia su campo de acción es más amplio.

El alcance en la aplicación e interpretación de las garantías fundamentales –“non reformatio in pejus” como expresión del derecho fundamental de impugnación-, debe ser la más amplia posible, de tal forma que contemple la mayor cantidad de supuestos de hecho posibles, para lograr su máxima realización –cometido último de los derechos fundamentales-. Así entonces, ante la existencia de un recurso cualquiera, interpuesto por un impugnante único, frente a una decisión adversa- para los intereses del recurrente y con una finalidad específica –aclarar, modificar o revocar una decisión administrativa -, la garantía a la “non reformatio in pejus”, deberá operar. Admitir una conclusión contraria, implicaría desconocer la función propia de los recursos, y en últimas impedir el ejercicio del derecho a impugnar las decisiones. Si aquello no fuese así, ¿de dónde surgiría la distinción que sacrifica un derecho fundamental, en lugar de asegurarlo donde más posible sea? (p. 143).

Es importante aclarar, por tanto, que el ámbito de aplicación de la no reforma en peor no se limita a las actuaciones de estirpe sancionatorio, pues como se ha expuesto anteriormente, al ser un derecho fundamental y un principio de rango constitucional, permea todas las actividades del Estado colombiano, y en vez de restringirse su campo de acción, debe ampliarse su espectro en la mayor medida posible. Se recuerda que la *no reformatio in pejus* hace parte del núcleo esencial del debido proceso y que este a partir de la Constitución de 1991 se hizo extensivo a toda clase de actividades judiciales y administrativas, sin distingo alguno de si la actividad es de carácter sancionatorio o no.

2. El reglamento estudiantil de la Universidad de Antioquia y el segundo calificador

2.1 Naturaleza del reglamento estudiantil de la Universidad de Antioquia

La Sentencia T-634 de 2003 define la naturaleza del reglamento estudiantil como expresión de la autonomía universitaria y también como guía a la hora de resolver conflictos sobre derechos fundamentales en el ámbito educativo. En esta sentencia la Corte Constitucional desarrolla tres enfoques interpretativos respecto al reglamento estudiantil de los entes de educación superior y los presenta desde el derecho a la educación, la autonomía

universitaria y desde el lugar que ocupa en el ordenamiento jurídico como norma vinculante.

De esta sentencia se extrae la explicación de la Corte Constitucional conforme a tres enfoques: el primero expresa cuáles son los derechos y garantías que tiene el estudiante y al mismo tiempo los deberes y las exigencias de este con la institución; el segundo da cuenta de la autonomía universitaria y expone todas sus posibilidades que van desde la organización, perfil filosófico, maneras de evaluar, criterios del régimen disciplinario y todo el contenido del reglamento universitario; pero también este enfoque establece los límites de esa autonomía y estos son el orden público y la salvaguarda de los derechos constitucionales de todos los miembros de la comunidad universitaria. El tercer enfoque que le da la Corte Constitucional al reglamento estudiantil es desde el ordenamiento jurídico y en esta misma sentencia de tutela la Corte define este enfoque de la siguiente manera:

El reglamento estudiantil se reconoce como el producto del ejercicio de la potestad normativa atribuida tanto por la Constitución (artículo 69) como por la ley (en especial la ley 30 de 1992) a los entes de educación superior. Por lo tanto, una vez expedido, integra el ordenamiento jurídico, desarrolla los contenidos de las normas superiores (ley y Constitución) e integra el contrato de matrícula celebrado entre la universidad y el estudiante. De lo anterior se sigue necesariamente su vinculatoriedad, mediante la delimitación de ámbitos de validez personal específicos (todos los miembros de la comunidad educativa), temporal (imposibilidad de aplicación retroactiva) e incluso espacial (regulador de ciertas conductas que se desarrollen en el espacio físico de la universidad). (p. 10).

El Consejo de Estado en la Sentencia del 23 de septiembre de 1999 de la Sección Primera, con Consejero Ponente Roberto Medina López, Expediente: ACU 877, dijo que el reglamento universitario es ley en sentido material para la comunidad universitaria, que no obstante debe ceñirse al respeto de las normas de orden público, la Constitución y la Ley.

Sánchez Zapata en el artículo *La potestad reglamentaria de las Universidades como excepción a la potestad reglamentaria del Presidente de la República* (2008), apunta sobre el tema de la naturaleza del reglamento estudiantil considerando que al ubicarlo en el sistema de fuentes tiene la naturaleza de un acto normativo de la competencia de las materias reglamentables, y que de tal manera son la Constitución y la ley quienes definen los alcances de dicha función reglamentaria.

La Sentencia del 31 de mayo de 1995, en el proceso T-61079, expresó que a las Universidades se les confiere autonomía bajo la presunción de que estas son sujetos socialmente competentes y en mayor medida al tratarse de una comunidad en torno a la

ciencia, de tal modo al darse su propio régimen normativo crea un “espacio jurídico doméstico”.

Con respecto al valor normativo que tiene el reglamento estudiantil de las Universidades de educación superior, la Corte Constitucional en la Sentencia T- 098 de 18 de febrero de 1999, dice que este se encuentra en el mismo nivel de los reglamentos administrativos que sean expedidos por las autoridades públicas y que por tanto son normas específicas que tienen su ámbito de aplicación al interior del ente universitario y para su comunidad determinada.

Por su parte en la Sentencia T-1317 de diciembre 7 de 2001, la Corte expone que además de la Universidad tener la facultad de autorregularse a través de su reglamentación interna, también tiene la prerrogativa de ser el intérprete autorizado para dichos estatutos en caso de conflictos o tensiones normativas y de establecer el alcance de dichas normas, teniendo como siempre se ha enunciado los limitantes de la Constitución y la ley, y del respeto de los derechos inherentes al ser humano.

El reglamento estudiantil de la Universidad de Antioquia se expidió mediante el Acuerdo 1 de febrero 15 de 1981 del Consejo superior de la Universidad de Antioquia, ente autorizado para su creación por razón de sus atribuciones legales y expresamente la conferida por el literal c del artículo 59 del Decreto extraordinario 80 de 1980 del Ministerio de educación que dice: “Son funciones del consejo superior las siguientes: (...) c) Expedir, a propuesta del rector, el reglamento académico y los de personal docente administrativo y estudiantil”.

2.2 Fundamento y fin del reglamento estudiantil

La Corte Constitucional se refirió al fundamento y fin del reglamento estudiantil de las instituciones de educación superior en la Sentencia T-974 de 1999, donde afirmó que los reglamentos establecen pautas obligatorias en la estructura interior de los centros educativos coherentes con su misión y fines. También expone que las universidades gozan de la facultad de darse su propia normatividad, para regir todo lo concerniente a su organización interna en todos los aspectos administrativos y académicos, y regular de este modo los derechos y deberes que surgen de las relaciones entre profesores y alumnos.

También se ha pronunciado la Corte Constitucional colombiana en la Sentencia T- 933 de 2005 frente al tema de la aplicación y eficacia del reglamento estudiantil, advirtiendo que cuando algún actor de la comunidad educativa quebranta los mandatos que este propone, se hará acreedor de las sanciones o consecuencias que este consagra, pues de lo

contrario, la normatividad de la universidad carecería de fundamento y razón de ser, y de permitirse su vulneración por parte de los miembros de la comunidad educativa, se establecería una suerte de anarquía.

En la misma sentencia se observa que en caso de disyuntiva o controversia entre la autonomía universitaria y derechos constitucionales fundamentales, como por ejemplo la educación, la primera debe ceder ante los segundos. Para reforzar esta idea la Corte propone la lectura del artículo 69, que consagra la autonomía universitaria, a la luz del artículo 2, pues el primero es una ley orgánica, mientras el segundo es un principio material que da sentido a toda la Constitución.

2.3 El segundo calificador

2.3.1 Concepto

Para efectos de analizar esta figura, se examinará directamente lo que al respecto desarrolla el reglamento estudiantil de la Universidad de Antioquia, el cual establece:

ARTÍCULO 115. De la revisión de exámenes. Todo estudiante tiene derecho a revisar con su respectivo profesor y por una sola vez, cada uno de los exámenes escritos que correspondan a una evaluación parcial, final, supletorio, de habilitación o validación.

ARTÍCULO 116. La revisión deberá solicitarla el interesado en los dos días hábiles siguientes a la promulgación de la nota por parte del profesor.

Parágrafo: Durante este tiempo los exámenes deberán permanecer en poder del profesor. Si después de esta revisión éste deduce que la calificación debe variarse, introducirá las modificaciones pertinentes.

ARTÍCULO 117. Si efectuada la revisión el estudiante juzga que aun está incorrectamente evaluado, podrá pedir por escrito en los dos días hábiles siguientes a la revisión, y ante el decano de su facultad, que le asigne un jurado de dos profesores diferentes a aquel o a aquellos que hicieron la evaluación para que califiquen este examen. La nota que asignen estos profesores será la definitiva para esta prueba, aunque resulte inferior a la asignada por el profesor que calificó inicialmente el examen". (Subraya fuera de texto)

2.3.2 Ámbito de aplicación del segundo calificador

En la normativa de pregrado de la Universidad de Antioquia, en el artículo 115 del Capítulo VII que se refiere al "Sistemas de evaluación", se encuentra que todo estudiante tiene derecho a solicitar la revisión de un examen y efectivamente revisarlo con el profesor, por una sola vez. Esta revisión cobija actividades evaluativas tales como examen parcial, final, supletorio, habilitación o validación, pero el término para solicitar esta revisión es de

dos días hábiles después de la promulgación de la nota por parte del profesor. Se especifica que durante este tiempo los exámenes deben estar en poder del profesor respectivo. Frente a esta revisión el profesor observará si es pertinente variar la nota y tiene plena libertad para realizar los cambios que a bien tenga.

Después de que el profesor le notifique nuevamente al estudiante la nota que consideró al revisar la prueba, el estudiante que continúe en desacuerdo con esta, puede solicitar un segundo calificador. Para que proceda esto, tendrá que requerir por escrito ante el decano de la facultad correspondiente durante los dos días hábiles siguientes a la revisión efectuada por el profesor, que se le asigne un jurado de dos profesores diferentes al que realizó y revisó el examen. Estos nuevos jurados revisarán el examen con absoluta competencia, lo que les permite tanto mejorar la nota, mantenerla o incluso empeorarla, lo que para objeto de este trabajo es un atentado contra el principio Constitucional de la *No reformatio in pejus*.

El artículo 118 del reglamento estudiantil de la Universidad de Antioquia reitera que no se concederá el segundo calificador cuando el estudiante no haya revisado el examen con el profesor de la materia en el plazo estipulado por el reglamento (2 días hábiles siguientes a la promulgación de la nota por parte del profesor).

2.3.3 ¿Cómo debería operar la no reforma en peor en el caso del segundo calificador? Consecuencia de la aplicación del segundo calificador

Antes de establecer la consecuencia de la aplicación de esta figura, es importante indicar que el segundo calificador se asemeja por analogía a la segunda instancia, que es consustancial al proceso judicial y que, no obstante encontrarse en un escenario con características y fines pedagógicos, conserva la lógica del derecho a la impugnación y de la apelación.

Puede pensarse que el segundo calificador no comporta una segunda instancia típica del recurso de apelación, puesto que el jurado de profesores que conoce de la revisión del examen es un par académico del profesor que realizó y calificó la actividad evaluativa y no se observa que dicho jurado sea un superior jerárquico de este, sin embargo es viable entender que aunque no se establece una jerarquía de mando si hay una jerarquía funcional. De tal modo al hablar de primera y segunda instancia en este artículo frente al tema del segundo calificador, no se está incurriendo en un acrítico trasplante de las figuras del derecho procesal al campo pedagógico, sino que se están asimilando dichos conceptos jurídicos al campo académico por la lógica y notable relación que guardan.

Dicho lo anterior, al analizar hipotéticamente las consecuencias después de poner en marcha el segundo calificador por parte de un estudiante inconforme con una nota, podrían darse tres situaciones: 1. Que los profesores que conozcan de la actividad evaluativa en segunda instancia, mejoren la calificación inicial al encontrar errores en esta por parte del docente titular de la materia, que fue quien calificó en primera instancia. 2. Que los profesores que conozcan de la actividad evaluativa en segunda instancia, mantengan la nota que obtuvo el estudiante bajo la calificación del profesor titular de la asignatura. 3. Que los profesores que conozcan de la actividad evaluativa en segunda instancia, desmejoren o empeoren la nota que obtuvo el recurrente en primera instancia.

De estas tres consecuencias, se considera que tanto la primera como la segunda son coherentes con el principio constitucional de la interdicción de la reforma peyorativa, puesto que en el primer caso se cumple con la razón de ser de todo acto impugnatorio que es mejorar la situación en la que se encontraba el apelante; y en el segundo caso aunque no se mejora la situación inicial del estudiante por lo menos no se le empeora. La tercera consecuencia que es autorizada por el reglamento estudiantil de pregrado de la Universidad de Antioquia funciona como amedrentamiento y arma de intimidación para el estudiantado, y como se reitera en este artículo, es contraria a la Constitución Política Nacional.

2.4.4 Relación del segundo calificador con el debido proceso

De manera contundente la Corte Constitucional expresó en la Sentencia de tutela 689 de 2009:

Los reglamentos estudiantiles, al ser normas amparadas bajo los postulados y principios de la Constitución, constituyen una manifestación del principio de legalidad y por lo tanto, deben respetar el debido proceso. Esta Corporación ha sido enfática en establecer que en la aplicación e interpretación del reglamento, operan los principios del debido proceso como una vía para la efectividad de los derechos fundamentales. En ese sentido, la Corte ha señalado que las normas constitucionales relativas a la protección al debido proceso deben entenderse incorporadas a los reglamentos estudiantiles aunque no hayan sido expresamente consagradas en ellos.

Ciertamente el segundo calificador al ser un recurso, debe analizarse como una garantía al derecho de defensa, por tanto su constreñimiento resulta ser un obstáculo a la realización de los principios constitucionales y demás fines del Estado. Entre ellos, está el principio de congruencia que es un condicionamiento a la competencia de la segunda instancia, y que funciona también como límite al contenido de las decisiones que se deban proferir.

Este principio de congruencia va de la mano con la no reforma en peor, pues le pone una camisa de fuerza a quien conoce del recurso en una instancia superior, ya que le permite

decidir o resolver el acto impugnado sólo entorno y conforme a lo que se solicite, y por ende su competencia queda restringida y controlada para evitar disparidades con la Constitución.

Al analizar así este principio de raigambre constitucional, ignorarle o desconocerle en la academia, acarrearía funestos resultados, pues el segundo calificador resultaría ser un arma de intimidación y amedrentamiento al estudiantado, pues al interponerse el recurso este no solo es estudiado en lo desfavorable por el recurrente, sino que también puede resultar ser objeto de evaluación en todo su contenido.

2.5 El reglamento estudiantil de la Universidad de Antioquia y su relación con la Constitución Política

El reglamento estudiantil junto al Estatuto Superior se reconoce como la carta de navegación que tienen todos los miembros que conforman la Universidad y la Constitución Política funciona también como esa guía que traza la ruta de comportamiento de todos los ciudadanos al interior del Estado, por tanto ambas deben ir de la mano y guardar una correspondencia. Es así que puede entenderse que aunque el reglamento estudiantil es una derivación inmediata del principio de autonomía universitaria, este no puede ir en contravía de los mandatos constitucionales que son el resultado y expresión de la normatividad de normatividades, la Carta Magna.

La Corte Constitucional expresó en la Sentencia de tutela 933 de 2005 que los derechos fundamentales pueden ser regulados en el reglamento estudiantil, pero nunca pueden ser desconocidos de plano y mucho menos desnaturalizados. Por ende, la *no reformatio in pejus*, entendida como principio constitucional y derecho fundamental, no puede evadirse ni desconocerse al interior de los estatutos universitarios.

La Corte en variadas oportunidades ha hablado del respeto al debido proceso al interior de las Universidades Públicas, inclusive en aquellos casos en los cuales el reglamento no contempla de manera expresa esos derechos que son inherentes a los estudiantes por tratarse de principios que establece la Constitución y ha reiterado su posición exigiendo su salvaguarda y entrando al mismo ordenamiento universitario según el mandato del artículo segundo de la Carta Magna donde promueve la efectividad de los principios. Dicho artículo dice:

Artículo 2. Son fines esenciales del Estado: servir a la comunidad, promover la prosperidad general y garantizar la efectividad de los principios, derechos y deberes consagrados en la Constitución; facilitar la participación de todos en las decisiones que los afectan y en la vida económica, política,

administrativa y cultural de la Nación; defender la independencia nacional, mantener la integridad territorial y asegurar la convivencia pacífica y la vigencia de un orden justo.

Las autoridades de la República están instituidas para proteger a todas las personas residentes en Colombia, en su vida, honra, bienes, creencias, y demás derechos y libertades, y para asegurar el cumplimiento de los deberes sociales del Estado y de los particulares.

En la misma línea se pronunció la Corte Constitucional en la Sentencia de tutela 634 de 2003:

El reconocimiento de la validez de las normas sobre debido proceso constituye una garantía para el ejercicio de los derechos constitucionales, legales y reglamentarios en el ámbito universitario. En este sentido, a pesar de que no existan normas en el reglamento que definan los contornos de esta garantía, por virtud del mandato de eficacia de los derechos y garantías constitucionales (artículo 2 Superior), las normas constitucionales pasan directamente a integrar el reglamento estudiantil. En este sentido, se puede afirmar que existe la obligación constitucional, de permitir el ejercicio de la garantía constitucional del debido proceso administrativo, en cabeza de las entidades universitarias y a favor de los estudiantes.

Esta última cita es crucial pues a través de ella puede descifrarse como aunque en el reglamento de pregrado de la Universidad de Antioquia no se encuentre estipulado el principio constitucional de la no reforma en peor, a la luz de este análisis y de este pronunciamiento de la Corte, debe aplicarse por ser este, parte integrante del debido proceso y a la vez, derecho fundamental.

La Sentencia de tutela 551 de 1995 de la Corte Constitucional remata la discusión de manera categórica al expresar que la autonomía universitaria a pesar de brindarle un alto grado de discrecionalidad a las instituciones educativas, en ningún caso puede violar el ordenamiento jurídico y especialmente todo lo concerniente al debido proceso.

3. A modo de conclusión. Aplicación e inclusión del principio constitucional de la no reforma en peor en el reglamento estudiantil de la Universidad de Antioquia en el caso del segundo calificador.

Con base en el artículo 117 del reglamento estudiantil de pregrado de la Universidad de Antioquia, se ve claramente que está abierta la posibilidad para que a través del segundo calificador se desmejore la nota obtenida por el estudiante en su primera calificación, y por consiguiente, se atente contra el principio constitucional de la no reforma en peor, el cual consagra expresamente la prohibición de desmejorar la situación en la que se encontraba el apelante, y de limitar estrictamente el poder de la segunda instancia tan solo a lo pedido por el apelante.

De una confrontación simple entre el artículo del reglamento universitario que versa sobre el segundo calificador y el inciso 2º del artículo 31 de la Constitución se evidencia una clara violación del contenido normativo de la Carta magna, toda vez que expresamente el citado artículo 117 del reglamento le otorga competencia al superior para que decida sin limitación alguna sobre el examen en el recurso de apelación interpuesto, vulnerando de este modo la no reforma en peor.

No es cierto que la aplicación del principio de la no reforma en peor en el caso del segundo calificador vaya en menoscabo del derecho a la educación al ponerle un límite a los profesores que conocen el examen, impidiendo que estos desmejoren la nota ya obtenida, y con esto se les obstruya en el trabajo de corrección al estudiante en aquellos errores que se pasaron por alto en la calificación de primera instancia, pues es totalmente válido y pertinente que al socializarse la actividad evaluativa con el estudiante se le ponga en conocimiento sus errores y de tal manera se mantengan los intereses formativos, pero de ninguna manera contradiciendo el principio a la “*no reformatio in pejus*”.

Además de ser violatorio a los principios del debido proceso, el actuar desconociendo de plano la prohibición de reforma en peor, funciona como arma de intimidación y amedrentamiento al estudiantado, pues si al interponerse el recurso este no solo es estudiado en lo desfavorable por el recurrente, sino que también puede ser objeto de evaluación en todo su contenido. Dicho en otras palabras el estudiante al querer ir por lana puede salir trasquilado, lo que atenta contra el derecho de defensa y como ya se ha evidenciado contra el principio constitucional de la no reforma en peor.

Se recuerda que la no reforma en peor es una figura que tiene una múltiple naturaleza jurídica, esto debido a que en Colombia se le ha considerado como garantía procesal, regla Constitucional, principio procesal, derecho fundamental y finalmente principio Constitucional. Esta última acepción viene siendo reiterada en la jurisprudencia de la Corte Constitucional, por tanto, se reconoce que su ámbito de aplicación es transversal a todas las áreas del derecho y no se limita a sentencias judiciales, de donde se desprende que es absolutamente válido pensarse en su incorporación y correspondiente aplicación en el ámbito académico en lo correspondiente al segundo calificador.

El reglamento estudiantil de pregrado de la Universidad de Antioquia contiene la figura del segundo calificador en el Artículo 117, y esta figura no es más que la posibilidad que tiene un estudiante no conforme con una nota obtenida en un examen parcial, final, habilitación o validación, de poder solicitar la revisión y calificación del examen por dos profesores de la materia diferentes al que ya calificó, siempre y cuando haya agotado

primero la revisión con el profesor titular de la materia. Sin embargo la calificación que establezcan estos nuevos jurados será la definitiva, y esta nota puede desmejorar la obtenida en primera instancia lo que para el autor de este texto es una violación directa al debido proceso y al principio de la no reforma en peor.

A lo largo de este artículo se sostiene que la “*no reformatio in pejus*” como expresión del derecho de defensa guarda una relación insoslayable con el debido proceso, y como lo ha dicho la Corte Constitucional, hace parte de su núcleo esencial. También se encuentra relacionado con el Principio de congruencia ya que lo que no haya sido objeto de impugnación por la parte, no puede ser desmejorado por la instancia superior. Junto al Principio de congruencia se conecta el de seguridad jurídica, puesto que la decisión obtenida en primera instancia tiene una suerte de derechos adquiridos que no pueden vulnerarse ni desconocerse con una posterior decisión.

Con este artículo el autor propone que debe plantearse una modificación al reglamento estudiantil de pregrado de la Universidad de Antioquia en su artículo 117, para que efectivamente se contemple el respeto que merece el principio constitucional y derecho fundamental a la *no reformatio in pejus*. A continuación se transcribe el texto del actual artículo y más adelante se expone una posible redacción del mismo ajustado al principio bajo estudio.

ARTÍCULO 117. Si efectuada la revisión el estudiante juzga que aun está incorrectamente evaluado, podrá pedir por escrito en los dos días hábiles siguientes a la revisión, y ante el decano de su facultad, que le asigne un jurado de dos profesores diferentes a aquel o a aquellos que hicieron la evaluación para que califiquen este examen. La nota que asignen estos profesores será la definitiva para esta prueba, aunque resulte inferior a la asignada por el profesor que calificó inicialmente el examen”. (Subraya fuera de texto).

Posible redacción: **ARTÍCULO 117.** Si efectuada la revisión el estudiante juzga que aun está incorrectamente evaluado, podrá pedir por escrito en los dos días hábiles siguientes a la revisión, y ante el decano de su facultad, que le asigne un jurado de dos profesores diferentes a aquel o a aquellos que hicieron la evaluación para que califiquen este examen. La nota que asignen estos profesores será la definitiva para esta prueba, pero no podrá en ningún caso resultar inferior a la asignada por el profesor que calificó inicialmente el examen.

Como propuesta de solución en caso de que no se realice la modificación al reglamento estudiantil y algún estudiante se vea inmerso en la situación donde se vulnera el principio constitucional de la no reforma en peor y por consiguiente su derecho fundamental al

debido proceso mediante el segundo calificador, este bien podría acudir a mecanismos legales tales como el derecho de petición o incluso la acción de tutela.

Finalmente se considera que la inclusión del Principio de la no reforma en peor en el reglamento estudiantil de la Universidad de Antioquia, es una urgencia de la actualidad para trabajar en la misma línea de la Constitución de 1991 y evitar incurrir en vías de hecho en las actuaciones del día a día universitario: los exámenes y las correspondientes calificaciones. Hasta la autonomía y la libertad universitaria deben limitarse cuando por esta razón entra en colisión con figuras jurídicas como el debido proceso, la legalidad, el derecho de defensa, la seguridad jurídica, y el principio constitucional de la *no reformatio in pejus*.

Referencias

- Cafferata Nores, J. (2000). *La influencia de la normativa supranacional sobre derechos humanos de nivel constitucional en el proceso penal argentino*. Buenos Aires: Editores del Puerto s.r.l. pp. 157- 164
- Garrido, J. A. (2002). El sistema de Recursos en el Nuevo Código Procesal Penal Dominicano. *Revista Electrónica Jurídica Ilustrados*. Recuperado de <http://www.ilustrados.com/tema/6353/sistema-recursos-nuevo-Codigo-Procesal-Penal.html>.
- Gordillo, A. (2010). *Tratado de Derecho Administrativo, tomo 4, El procedimiento Administrativo*. 10ª ed. Buenos Aires: Editorial F. D. A. pp. 70 -78.
- Quinche, Ramírez, M. (2009). *Derecho Constitucional Colombiano de la carta de 1991 y sus reformas*. 5ª. Ed. Bogotá: Temis. pp. 78-92.
- Leone, G. (1963). *Tratado de derecho Procesal Penal*. Buenos Aires: Ediciones jurídicas Europa - América.
- Londoño Agudelo, A., Henao Buitrago, A., Giraldo González, M. & Sampedro, Ossa, M. (2013). *Debido proceso constitucional: una propuesta de cara al ciudadano desde la constitución del 1991*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Maier, J. B. *Derecho procesal penal*. (196). t. 1, fundamentos. Buenos Aires: Editores del Puerto. pp. 590-592.
- Marín Cortés, F. (2010). Los servicios semipúblicos domiciliarios. Bogotá: Temis. pp. 131 – 133.
- Marín, C. L. *La potestad reglamentaria de las universidades como excepción a la potestad reglamentaria del Presidente de la República*. Recuperado de <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/red/article/viewFile/5214/4550>.
- Morelli Rico, S. (1998). *Deberes y prohibiciones de carácter disciplinario creadas por reglamento: viabilidad constitucional y legal*. Bogotá: Instituto de Estudios del Ministerio Público.

- Palacio Lino, E. (1998). *Los recursos en el proceso penal*. Buenos Aires: Abeledo-Perrot.
- Ramírez Grisales, R. S. (2006). La “No Reformatio in Pejus” en las Actuaciones Administrativas. *Letras Jurídicas*. 11 (2). P. 133.
- Rey, H. (2008). *La prohibición de la reformatio in peius: una mirada a la luz de sus rectos alcances*. <http://bibliotecajuridicaargentina.blogspot.com/2008/04/la-prohibicin-de-la-reformatio-in-peius.html>.
- Roxin, C. (2000). *Derecho Procesal Penal*. Buenos Aires: Editores del Puerto. pp. 454-455.
- Ruiz Manero, J. (2004). *Las piezas del Derecho*. Barcelona: Ariel. pp. 23-50.
- Sandoval, J. E. (2001). La autonomía universitaria en la Constitución Colombiana de 1991. *Revista Historia de la Educación Colombiana*. (3-4), pp. 173-182.
- Satrústegui, M. (2014). *La magna carta: realidad y mito del constitucionalismo pactista medieval*. file:///C:/Users/estudiante/Downloads/232-861-1-PB.pdf.
- Silva, J. (2010). *Derecho Procesal Penal*, 2a Ed, México: Harla. p. 81 y p. 144.
- Silva, Muñoz. C. A. (2008). La prohibición de la reforma en peor en el proceso civil peruano. <http://es.scribd.com/doc/186960144/La-Prohibicion-de-La-Reforma-en-Peor-en-El-Proceso-Civil-Peruano>
- Valencia Restrepo, H. (2007). *Nomoárquica, principialística jurídica o filosofía y ciencia de los principios generales del derecho*. 4a ed. Medellín: Comlibros. pp. 607-627.
- Vergara, R. (2000). El bloque de constitucionalidad. *Estudios de Derecho*. 059 (133-134), pp. 13-36.
- Vescovi, E. (1988). *Los Recursos judiciales y demás Medios impugnativos en Iberoamérica*; 2ª. Ed. Buenos Aires: Depalma.
- Zagrebelsky, G. (1997). *El derecho dúctil*. Trad. Marina Gascón Abellán, 2a ed. Madrid: Trotta,

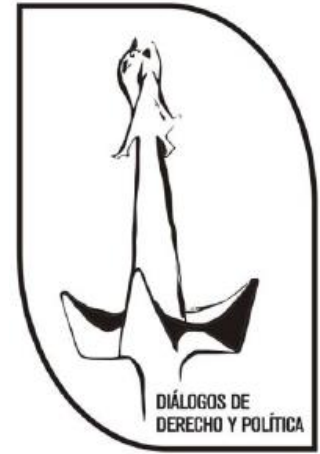
Legislación

- Constitución política de Colombia de 1991, preámbulo, art. 1, 2, 4, 6, 23, 29, 31, 86.
- Reglamento de pregrado de la Universidad de Antioquia, art. 117.

Jurisprudencia

- Consejo de Estado. Sentencia Expediente: ACU 877 del 23 de septiembre de 1999 de la Sección Primera, C.P. Roberto Medina López.
- Corte Constitucional de Colombia. Sentencia T-406 (1992).
- Corte Constitucional de Colombia. Sentencia T-474 (1992).
- Corte Constitucional de Colombia. Sentencia T-492 (1992).
- Corte Constitucional de Colombia. Sentencia C-574 (1992).
- Corte Constitucional de Colombia. Sentencia C-055 (1993).

Corte Constitucional de Colombia. Sentencia T-575 (1993).
Corte Constitucional de Colombia. Sentencia T-574 (1993).
Corte Constitucional de Colombia. Sentencia T-002 (1994).
Corte Constitucional de Colombia. Sentencia T-005 (1995).
Corte Constitucional de Colombia. Sentencia T-146 (1995).
Corte Constitucional de Colombia. Sentencia C-225 (1995).
Corte Constitucional de Colombia. Sentencia T-233 (1995).
Corte Constitucional de Colombia. Sentencia T-237 (1995).
Corte Constitucional de Colombia. SU 327 (1995).
Corte Constitucional de Colombia. Sentencia T-515 (1995).
Corte Constitucional de Colombia. Sentencia T-551 (1995).
Corte Constitucional de Colombia. Sentencia C-220 (1997).
Corte Constitucional de Colombia. Sentencia T-098 (1999).
Corte Constitucional de Colombia. Sentencia T-974 (1999).
Corte Constitucional de Colombia. Sentencia T-741 (2000).
Corte Constitucional de Colombia. Sentencia SU-1722 (2000).
Corte Constitucional de Colombia. Sentencia T-533 (2001).
Corte Constitucional de Colombia. Sentencia C-1287 (2001).
Corte Constitucional de Colombia. Sentencia T-1317 (2001).
Corte Constitucional de Colombia. Sentencia T-033 (2002).
Corte Constitucional de Colombia. Sentencia T-408 (2002).
Corte Constitucional de Colombia. Sentencia T-105 (2003).
Corte Constitucional de Colombia. Sentencia T-634 (2003).
Corte Constitucional de Colombia. Sentencia C-591 (2005).
Corte Constitucional de Colombia. Sentencia T-933 (2005).
Corte Constitucional de Colombia. Sentencia T-291 (2006).
Corte Constitucional de Colombia. Sentencia T-689 (2009).



Los aportes de Jürgen Habermas a la comprensión de la sociedad contemporánea. A propósito de la lectura de su libro *Problemas de legitimación en el capitalismo tardío*¹

Catalina María Tabares Ochoa²

¹ Reseña del libro: Habermas, J. (1999). Problemas de legitimación en el capitalismo tardío. Madrid.

² Socióloga y Magíster en Educación y Desarrollo Humano. Estudiante del programa de Doctorado en Sociología del Instituto de Estudios Sociales y Políticos –IESP–, Universidad del Estado de Río de Janeiro –UERJ–, Brasil. Profesora del Instituto de Estudios Políticos de la Universidad de Antioquia, Colombia. Correo electrónico: catalina.tabares@udea.edu.co. A.A. 1226. Dirección de correos U. de A.: calle 70 N°. 52-21, Medellín, Colombia.

Citación de este artículo con el sistema APA: Tabares Ochoa, C. M. (2015). Los aportes de Jürgen Habermas a la comprensión de la sociedad contemporánea. A propósito de la lectura de su libro Problemas de legitimación en el capitalismo tardío. *Diálogos de Derecho y Política*. (18), 91-99

Los aportes de Jürgen Habermas a la comprensión de la sociedad contemporánea. A propósito de la lectura de su libro *Problemas de legitimación en el capitalismo tardío*³

Ecléptico, híbrido e integrador pueden ser palabras utilizadas para describir el pensamiento de Jürgen Habermas. Su objeto de estudio a diferencia del de muchos científicos sociales contemporáneos no se reduce a una categoría empírica claramente delimitada en tiempo y espacio, *la crisis de legitimación del capitalismo* abordada por el autor, remite al más clásico y abarcante problema teórico de la Sociología; en el título de su libro: *Problemas de legitimación en el capitalismo tardío*, Habermas no solo deja ver la influencia de Karl Marx y Max Weber en su pensamiento, también actualiza a través de la noción de crisis la pregunta por el cambio y por el orden social, ¿Qué se transforma? ¿Qué se mantiene? Debe ser esto lo que hace, que al leer su libro, se tenga la sensación de estar leyendo una síntesis de la Sociología, el concepto de legitimidad y racionalización de Weber, el de capitalismo y crisis en Marx, el de anomia en Durkheim -para comenzar por los clásicos-, la teoría de sistemas de Luhmann, el funcionalismo estructural de Parsons, la fenomenología de Schutz y el construccionismo social de Berger y Luckmann, son solo algunos de los referentes teóricos que Habermas revisita con una mirada acuciosamente crítica y renovadora.

El de Habermas es un pensamiento de gran complejidad en el que convergen principalmente la Filosofía, la Sociología, la Ciencia Política y la Psicología, su teoría de la acción comunicativa fundamentada en el ejercicio de la razón (influencia de Kant), su estudio sobre las contradicciones de clase dadas en las distintas formaciones sociales (influencia de Marx) y su interés por mostrar los vínculos existentes entre el nivel institucional de la sociedad y la formación de la identidad individual (influencia de Freud), presentan un autor que va y viene entre las amplias estructuras y las interacciones sociales, lo que permite reafirmar el carácter relacional e integrador de su teoría.

Esta reseña, pretende cumplir el difícil objetivo de presentar algunos de los principales planteamientos realizados por Habermas en su libro *Problemas de legitimación en el capitalismo tardío*, propongo para ello primero, describir aquellos elementos contextuales que llevan al autor a actualizar el pensamiento de Marx a la luz de las nuevas transformaciones sociales que derivan en lo que él denomina el *capitalismo tardío*. En un segundo momento, propongo presentar los principales argumentos teóricos que lo llevan a definir la crisis y sus distintas dimensiones, esto es, racionalidad y legitimidad en los sistemas económico, político y sociocultural. Finalmente, realizo algunos intentos de

³ Reseña del libro: Habermas, J. (1999). *Problemas de legitimación en el capitalismo tardío*. Madrid.

relacionamiento entre los planteamientos teóricos de Habermas y lo que considero podría denominarse una crisis de legitimidad en el Brasil de hoy.

1. Nuevas realidades, nuevos análisis

La sociedad se ha transformado, el capitalismo ha adquirido otros rasgos, el intervencionismo estatal aumenta, en definitiva, se han presentado cambios sustanciales en forma y en contenido en el sistema económico, político y sociocultural que obligan al replanteamiento de las grandes tradiciones del pensamiento social, entre estas el materialismo histórico de Marx que otorgó fundamental importancia al aspecto económico (McCarthy, 1981), en particular al trabajo, desconociendo la dimensión sociocultural en la que se destaca la interacción mediada por el lenguaje, asunto esencial para la teoría habermasiana. Si bien Habermas exalta la precisión del análisis marxista, es claro también en afirmar que las tesis de Marx no son ya aplicables a las lógicas de la sociedad contemporánea, sobre todo en lo que respecta a la cada vez menos autonomía de la economía respecto al Estado.

Pero ¿Qué es lo que ha cambiado en el capitalismo? ¿Por qué llamarlo postcapitalista, avanzado o tardío? Las tendencias a la crisis en la sociedad contemporánea ¿continúan siendo las mismas? Si no es así ¿Qué las diferencia? Para responder a estas preguntas, será necesario de un lado, comprender que en el marco de una teoría de corte evolucionista, Habermas inscribe el capitalismo tardío, -avanzado o postcapitalismo- en una serie de formaciones sociales que están determinadas por ciertos principios de organización; y de otro lado, que sobre la base de una de estas formaciones -la capitalista liberal-, se sustentan los cambios que lo llevan a proponer su noción de capitalismo tardío y la tendencia a diversas crisis que de él podrían desencadenarse.

Los principios de organización son comprendidos por el autor como “ordenamientos de índole muy abstracta que surgen como propiedades emergentes en saltos evolutivos no probables y que en cada caso caracterizan un nuevo nivel de desarrollo” (p. 30), estas formaciones sociales en Marx serían definidas de acuerdo al poder de disposición sobre los medios de producción, lo que para Habermas deriva en una estrecha lectura economicista. “Es el propio principio de organización el que decide qué sistema parcial de una sociedad poseerá el primado funcional, es decir presidirá la evolución social” (p. 44), en ese sentido, los principios organizadores funcionan como límite a las variabilidades de un sistema, que en todo caso podrían diferir de una formación a otra. Entre las formaciones sociales identificadas, Habermas da mayor relevancia a: la anterior a las altas culturas, la tradicional, la capitalista liberal y la postcapitalista, de ellas infiere el principio de organización, el campo de posibilidad que este abre a la evolución social y el tipo de crisis

que admite.

El principio de organización de la formación social del capitalismo liberal, -base del capitalismo tardío-, es la relación de clases entre trabajo asalariado y capital, relación centrada en el sistema económico que a su vez cumple labores de integración social; en cierto sentido el sistema económico se autorregula propiciando a través del mercado formas de identidad social que aseguran el equilibrio del orden capitalista, la crisis aquí presentada se manifiesta en problemas económicos no resueltos que por su imbricación con otras esferas sociales, deriva en una crisis social.

El capitalismo tardío es comprendido por Habermas como una formación social en la que hay una amplia intervención del Estado en la economía y en la que “el conflicto de clases del capitalismo liberal se ha vuelto latente y las crisis periódicas se han convertido en una crisis permanente y larvada” (p. 9). Dos serían las principales transformaciones del capitalismo tardío:

1. El Estado dispone de medios de producción a través de los cuales produce bienes colectivos con el fin de corregir las fallas del mercado, por esta vía y apelando también a la organización del sistema educativo y del desarrollo científico, se integra al proceso de acumulación de capital.
2. “En amplios sectores de la economía, el mecanismo de mercado ha sido sustituido por un ‘compromiso cuasi-político’ entre las empresas y los sindicatos en lo concerniente a la determinación de los costes de la fuerza de trabajo” (Gonnet, s.d). Tal como lo plantea Habermas, “el capitalismo tardío concentra todas sus fuerzas de integración social en los sitios donde es más probable que estallen conflictos estructurales, como medio más eficaz para mantenerlos en estado latente al mismo tiempo satisface así las demandas de los partidos obreros reformistas” (p. 75).

Esta interferencia del Estado propicia choques con las orientaciones normativas, motivacionales y valorativas de los ciudadanos que para el caso de los obreros tiende a disolver y fragmentar la identidad y la conciencia de clase. Para David Held (1991), según su lectura de Habermas, entre las características del capitalismo tardío pueden mencionarse: el crecimiento de la intervención estatal, un mayor nivel de organización, injerencia de administradores y técnicos en asuntos sociales y económicos, instrumentalización de la ciencia, la tecnología y la industria para la “justificación tecnocrática del orden social”, ausencia de conciencia de clase proletaria revolucionaria, expansión de la razón instrumental y de la burocracia y con ellas la amenaza a la discusión abierta en la esfera pública. En síntesis, para Habermas “en el capitalismo tardío la política se desarrolla sobre la base de la crisis sistémica reelaborada y reprimida, se reafirman ciertos antagonismos

con una consciencia de clase fragmentada y en coaliciones variables, que pueden modificar los términos del compromiso de clases” (p. 79). A todo lo anterior se suman los “peligros globales” que de esta formación social se derivan, entre los cuales se encuentran los relacionados con el equilibrio ecológico, el equilibrio antropológico y el equilibrio internacional, amenazas latentes que en cualquier momento podrían hacerse manifiestas.

Para finalizar este apartado, me referiré a la paradoja a la que se enfrenta el Estado en el capitalismo tardío, de un lado debe promover el crecimiento económico, esto es favorecer el mercado y sus lógicas para mantener así el equilibrio del sistema económico, y al mismo tiempo contar con el apoyo de las masas. Esta paradoja da pie para adentrarnos en el punto neural del libro de Habermas: la crisis de racionalidad y la crisis de legitimidad.

2. Sobre la definición de la crisis y sus múltiples vertientes

El concepto de crisis es quizá uno de los más relevantes de la teoría social, no hay disciplina de las ciencias sociales e incluso de otras ciencias biológicas que no se haya preguntado por lo que “la crisis” produce en los individuos, los colectivos y en la sociedad en abstracto. Es este concepto transversal a la ciencia, el utilizado por Jürgen Habermas para dar cuenta de su comprensión global de la sociedad contemporánea. Partiendo de la noción de crisis utilizada en la medicina, el autor comienza su exposición aludiendo a la dimensión objetiva que representa la enfermedad para ciertos organismos, la crisis entonces sería la manifestación de una situación crítica, un punto de inflexión en una serie de sucesos que despojan al sujeto de un estado de normalidad, en este sentido su carácter normativo, en tanto a través de su superación y solución el sujeto afectado encuentra una suerte de liberación.

Extrapolándonos a su dimensión social, las crisis según la teoría de sistemas “surgen cuando la estructura de un sistema de sociedad admite menos posibilidades de resolver problemas que las requeridas para su conservación. En este sentido, las crisis son perturbaciones que atacan la integración sistémica” (p. 21), ante esta noción Habermas encuentra significativas limitaciones que a lo largo de su libro discute ampliamente, entre las más relevantes se destacan: 1. El descuido de las percepciones de quien padece la crisis –los ciudadanos-, 2. La relegación de los problemas de validez normativa involucrados en la crisis y 3. La imposibilidad – dado su afán objetivista- de identificar “cuál es el límite que lleva a definir que efectivamente hay crisis” (p. 23), vale la pena resaltar este último aspecto teniendo en cuenta que no todos los cambios de estructura de un sistema social derivan necesariamente en crisis, y esto en el caso del capitalismo que tiene una gran capacidad de transmutación y adaptabilidad no es nada despreciable.

Retornando a la paradoja mencionada en el apartado anterior, McCarthy (1981), refuerza la idea según la cual para Habermas, el Estado se enfrenta simultáneamente a dos tareas: de un lado, debe aumentar la cantidad requerida de impuestos utilizándolos de manera racional para que las perturbaciones al crecimiento económico puedan ser evitadas, y de otro lado, su actuación administrativa y distribución de los recursos deben hacerse de tal modo que se garantice la lealtad de una mayoría considerable de ciudadanos. Si el Estado no cumple con la primera tarea, hay un déficit de racionalidad administrativa y si no cumple con la segunda, se encontrará frente a un déficit de legitimación.

Si bien ambas crisis surgen en el sistema político, tienen un carácter distintivo: la crisis de racionalidad es de salida (output), se espera que del Estado salga una buena administración de los recursos económicos y que tenga capacidad de autogobierno, de no ser así, la crisis de racionalidad desplazará la crisis económica (McCarthy, 1981); la crisis de legitimación por su parte, es de entrada (input), se espera que al Estado llegue el apoyo irrestricto de las masas, de no darse puede enfrentarse a una crisis de identidad que pondrá en riesgo la integración social.

Un concepto de crisis solvente para la teoría social, según Habermas, tendría que contemplar no solo la integración sistémica, también la social, pues si bien el Estado debe procurar la conservación del patrimonio, así como su capacidad para autogobernarse y autorregular el sistema en medio de la estructural contradicción impuesta por el capitalismo –la oposición de clases–, también es cierto que “Solo cuando los miembros de la sociedad experimentan los cambios de estructura como críticos para el patrimonio sistémico y sienten amenazada su identidad social, podemos hablar de crisis” (p. 23).

Justamente uno de los aspectos que dan a la teoría habermasiana un carácter integrador, tiene que ver con su visión compleja del concepto de crisis, en el cual además de la integración sistémica, debe contemplarse según el autor la integración social, compuesta por aquellos sistemas institucionales en que los sujetos se socializan y actúan. Es claro que las crisis no pueden ser definidas exclusivamente a partir de la experiencia de los sujetos que las viven, estas deben contemplar su dimensión objetiva (sistémica) y su dimensión intersubjetiva (legitimidad), así, desde una perspectiva fenomenológica Habermas incorpora a su teoría la noción de mundo de la vida y con ella una gran preponderancia al sistema sociocultural, en el que confluyen las tradiciones culturales, y los valores que soportan normativamente los procesos de socialización y profesionalización (Gonnet, s.d).

Para analizar la crisis contemporánea, no bastará entonces con centrar la mirada en uno o en otro tipo de crisis, se requiere la capacidad de conectar las estructuras normativas (mundo de la vida) y los problemas de autogobierno (sistema) para identificar cuándo se

está superando “el margen de tolerancia dentro del cual pueden oscilar los patrones de normalidad de un sistema dado sin que su funcionamiento resulte amenazado críticamente” (p. 28). Es en este sentido que Habermas propone agregar otra perspectiva analítica a su explicación de la incidencia del sistema sociocultural en la crisis, esta es la de *la crisis de motivación* como soporte de la crisis de legitimación antes descrita. A través de la crisis de motivación, Habermas logra develar la contradicción existente entre los intereses y acciones del sistema político con lo esperado por sus ciudadanos.

¿Pueden las crisis de motivación desestabilizar el sistema político? Habermas plantea en una entrevista realizada por Angelo Bolaffi pocos años después de la publicación de su libro que “una crisis de legitimación significaría un verdadero vaciamiento del sistema de partidos tradicional y la formación de un nuevo partido con fines que por lo menos trasciendan el sistema económico” (1978, p. 10). Es probable que esta sentencia no se cumpla tal como él mismo lo señala, sin embargo, algo es cierto, la historia también ha sido construida por las huelgas, protestas y movilizaciones ciudadanas, mayo del 68, (con todo y las críticas realizada por Habermas a este movimiento), la primavera árabe, los indignados de España, los occupy de Estados Unidos, los sin tierra en Brasil, y la más reciente “*Nuit Debout*” (noche de pie) en Francia, no son otra cosa que la manifestación de una crisis de motivación cuyas repercusiones mundiales nos permiten por lo menos sospechar la latencia de la confluencia entre crisis sistémica y crisis de legitimidad y con ella un posible cambio de dirección mundial.

3. ¿Crisis de legitimidad en el Brasil de hoy?

“Todas las sociedades de clases, puesto que su reproducción se basa en la apropiación privilegiada de la riqueza producida por la sociedad, tienen que resolver el siguiente problema: distribuir el producto social de manera desigual y sin embargo legítima” (p. 162).

“Brasil vive uno de los momentos más dramáticos de su historia”, “no es la crisis de un partido, es la crisis de un sistema” “Crisis de representación política”, “mayor crisis económica del país”, “crisis de legitimidad en el congreso nacional”, “ruptura constitucional”, “linchamiento político”, “ruptura de la legalidad”, “punto extremo de quiebra de la institucionalidad”, “amenaza al funcionamiento de las instituciones democráticas”, “anarquía jurídica”. Todas las anteriores son solo algunas de las múltiples expresiones que circulan en periódicos, blogs, páginas de internet, intervenciones públicas y artículos de revista y que buscan describir el momento por el que atraviesa Brasil en la actualidad. Ni que decir de los debates sostenidos en las redes sociales que evidencian la

alta polarización de millones de ciudadanos en el país más grande de Suramérica y hasta hace unos años considerado mundialmente una superpotencia emergente.

Pareciera haber correspondencia entre los planteamientos del libro de Habermas escrito ya hace más de 40 años y las constantes alusiones a la crisis en el Brasil de hoy, es difícil no pensar con este autor que “La tendencia a la crisis está determinada igual que antes por la asimetría de raíz estructural prevaleciente en el intercambio de trabajo asalariado por capital” (p. 88), que la actual crisis no está relacionada con el hecho de que “las demandas de recompensas conformes al sistema aumentaron con mayor rapidez que la masa disponible de valores”, o que “surgieron expectativas que no pudieron satisfacerse con recompensas conformes al sistema” (p. 131).

El Estado brasilero no pudo ni atender a las demandas de “las víctimas del crecimiento capital, ni garantizar el proceso de crecimiento económico” (p. 117), hubo una falla en la administración del sistema económico (output) y a su vez un castigo por parte de los ciudadanos que se vieron defraudados por la distribución de los recursos (input).

La crisis de motivación se ha explicitado en las calles y el privatismo civil, comprendido como la indiferencia de los ciudadanos con la política ha dado un viraje, ciudadanos interesados solo por los rendimientos económicos del sistema político y relegados al individualismo y la competencia, en el ámbito profesional, -prácticas promovidas por el mismo Estado-, han decidido salir a las calles, a favor del impeachment, en contra del impeachment, por un partido o por otro, por la democracia, por la destitución de un ministro, por la eliminación de un ministerio; muchas son las razones que han volcado a millones de brasileros a las calles y también muchas las formas de protesta social, creativas y renovadoras como aquella en la que un grupo de funcionarios con escobas, traperos, agua y jabón, decidieron limpiar la sede del ministerio de transparencia en un acto simbólico que buscaba exponer públicamente su inconformidad por el nombramiento de un ministro que se había manifestado en contra de las operaciones anti-corrupción que se vienen desarrollando en el país; o como la de un grupo de artistas que decidieron tomarse un edificio del gobierno para convertir Carmina Burana de Carl Orff en un grito colectivo de “Fuera Temer, fuera Temer, fuera Michel Temer” por la decisión del recién nombrado presidente, de eliminar el ministerio de cultura para transformarlo en una secretaría del ministerio de educación.

¿Cómo esperar lealtad de parte de los ciudadanos cuando estos no encuentran en el sistema político ni sentido, ni valor? Ahora bien, “Solo un rígido sistema sociocultural que no pueda ser fácilmente instrumentado para satisfacer necesidades administrativas, explicaría que una penuria de legitimación se convirtiese en una crisis de legitimación” (p.

131). La crisis, entraña desde cierto punto de vista una paradoja, de un lado, como diría Norbert Lechner, “El autoritarismo encarna el deseo del orden frente a la amenaza del caos” (1988, p. 96), por eso el miedo de muchos de que los tiempos de crisis deriven en dictaduras o totalitarismos; pero de otro lado, los tiempos de crisis son propicios a la potencia de discursos y acciones que en el caso del arte, el científicismo y sobre todo la moral comunicativa, -según Habermas-, dan lugar a contraculturas incompatibles con el capitalismo tardío. Contraculturas que podrían contribuir al diálogo, el consenso, a través del “reconocimiento, motivado racionalmente de normas que pueden ser problematizadas en cualquier momento” (p. 176), porque para Habermas, “la única forma de legitimación posible es a través de una ética comunicativa en la que todas las decisiones políticas relevantes estén ligadas a la formación de un consenso racional en un discurso libre de toda coacción” (Gonnet, s.d).

Todavía nos falta un largo camino como sociedad para alcanzar el nivel argumentativo que supone la construcción de consenso y que expresaría la voluntad racional, -invitación que nos hace Habermas en su teoría de la acción comunicativa y que refuerza en las últimas páginas de su libro-, solo basta dar una mirada a la sesión de diputados que aprobó el impeachment a la presidente Dilma Rousseff para convencernos de lo mucho que nos falta, sin embargo, la disertación analítica habermasiana y la situación que vive Brasil hoy, dejan múltiples puertas abiertas para continuar esforzándonos por comprender la compleja realidad social, para reconocer y reconstruir tantas experiencias sociales y políticas que día a día luchan por formas alternativas al capitalismo voraz y sobre todo, que luchan por lo que más importa como dice Habermas al finalizar su libro: “la dignidad de los ciudadanos”.

Referencias

- Gonnet, J. P. Sobre la legitimación política. Una revisión crítica del planteo habermasiano. Recuperado de http://paperroom.ipsa.org/papers/paper_1268.pdf
- Habermas, J. (1999). *Problemas de legitimación en el capitalismo tardío*. Madrid.
- Habermas, J. (1978). Crisis del capitalismo tardío y posibilidades de la democracia. *Materiales: crítica de la cultura*, (11), 5-22.
- Held, D. (1991). *Introducción a Habermas*. En Iztapalapa. Estudios Culturales en América Latina. Año 11. Número 24. México.
- Lechner, N. (1988). *Los patios interiores de la democracia*. México: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- McCarthy, T. (1981). *The critical theory of Jurgen Habermas*. Cambridge.