

# FORMAR EN CIUDADANÍA: experiencias y retos

Sistematización de tres procesos  
de formación ciudadana  
de la Corporación Región, 2010-2011

Jaime Alberto Saldarriaga Vélez



# FORMAR EN CIUDADANÍA: experiencias y retos

**Sistematización de tres procesos  
de formación ciudadana  
de la Corporación Región, 2010-2011**

**Investigador principal  
Jaime Alberto Saldarriaga Vélez**



Primera edición  
Septiembre de 2013

**Corporación Región**

Carrera 49 N°. 60 - 50  
Medellín, Colombia  
Tel. 254 24 24  
www.region.org.co

**Nombre del proyecto**

Formación ciudadana,  
participación y potenciación de la ciudadanía.  
Sistematización de procesos de formación ciudadana  
de la Corporación Región.

**Investigador principal**

Jaime A. Saldarriaga Vélez

**Asistentes de investigación**

Diego Torres Olarte (2012)  
Bladimir Ramírez Valencia (2013)  
Estudiantes de maestría de la Universidad de Antioquia.

**Asesoría Investigativa**

Juan Fernando Sierra Vásquez

ISBN: 978-958-8134-65-9

**Diseño e impresión**

Pregón S.A.S.

Para esta publicación la Corporación Región ha recibido apoyo  
económico de COLCIENCIAS.

## **Agradecimiento**

Esta sistematización forma parte de una tradición reflexiva e investigativa de la Corporación Región de Medellín (CR), que en sus 23 años de existencia ha apostado, desde su misión, a contribuir a la configuración de ciudadanía democrática y plural.

Para continuar con dicha tradición y aprovechando el potencial de conocimiento generado por todos los procesos formativos, investigativos o deliberativos realizados en su historia (en ninguno de estos procesos se ha dejado de pensar de alguna manera en la ciudadanía), presentamos la sistematización de tres experiencias de formación ciudadana realizadas entre los años 2010-2011, en alianza con entidades gubernamentales (Alcaldía de Medellín) y la Fundación Terpel

Agradezco de manera especial por el apoyo que tuve en la escritura de los textos, a Bladimir Ramírez, a mis colegas de la Corporación, en particular a la antropóloga Luz Amparo

## Formar en ciudadanía: experiencias y retos

Sánchez, fiel acompañante del proceso, y a Juan Fernando Sierra, quien de manera generosa quiso seguir intelectualmente este recorrido, y a Mary Luz Marín, compañera de una infinita conversación.

**Jaime A. Saldarriaga Vélez**  
**Investigador.**

---

# Contenido

Presentación.....	7
Introducción.....	11
Metodología.....	25
Contexto .....	35
<b>1. Programa enseña ciudad .....</b>	<b>47</b>
1.1. Antecedentes .....	47
1.2. La experiencia: estructura y desarrollo .....	56
1.2.1 Proyecto Salidas que Enseñan Ciudad.....	56
1.2.2 Proyecto Rutas que Enseñan Ciudad .....	70
1.3. La mirada de los agentes .....	80
1.4. Balance .....	105

<b>2. Proyecto de “servicio de capacitación y formación ciudadana para jóvenes y adultos del municipio de Medellín y fortalecimiento de veedurías ciudadanas” .....</b>	<b>109</b>
2.1. Antecedentes .....	109
2.2. La experiencia: estructura y desarrollo .....	111
2.3. La mirada de los agentes .....	122
2.4. Balance .....	165
<b>3. Proceso formación y entrenamiento para el liderazgo social y político de las mujeres de Medellín .....</b>	<b>169</b>
3.1. Antecedentes .....	169
3.2. La experiencia: estructura y desarrollo. ....	190
3.3. La mirada de las agentes .....	208
3.4. Balance .....	222
<b>Aprendizajes y reflexiones sobre formación ciudadana .....</b>	<b>225</b>
<b>Bibliografía .....</b>	<b>249</b>

# Presentación

Hay que destacar la intención de una organización como la Corporación Región de hacer un ejercicio reflexivo en tiempos en los cuales el activismo institucional campea. Se ha impuesto la lógica de ejecutar proyectos, sea para cumplir metas de ejecución o de presupuesto, poniendo en riesgo la calidad de los servicios y la eficacia misma de los procesos. Un esfuerzo responsable, sostenido y sistemático de sistematización permite aprender de lo que se hace, disfrutarlo y hacerlo con mayor conciencia, además de permitir construir y compartir un conocimiento socialmente necesario.

En este ejercicio reflexivo hay un esfuerzo loable por hacer una sistematización con sentido crítico, superando con creces la idea de una documentación descriptiva de la experiencia. Además, es el ejercicio reflexivo de un profesional de las más altas calificaciones, lo que muestra la prioridad que representa el tema reflexivo institucionalmente.



## Formar en ciudadanía: experiencias y retos

Las prácticas sistematizadas, es decir, reflexionadas críticamente, son representativas del tipo de esfuerzos que se vienen haciendo en la ciudad en los últimos años, al mismo tiempo que el periodo en el que ellas se desarrollan es propicio porque en él emerge con mucha mayor claridad el tipo de tensiones y conflictos que atraviesan dichas prácticas.

El problema que esta reflexión aborda es central en lo que pudiera verse como una crisis de la participación ciudadana en Medellín y en el país: las dificultades para impulsar prácticas colectivas, proyectos comunitarios o grupales, a partir de procesos de formación ciudadana en una perspectiva democrática. En la práctica, priman dificultades para resolver conflictos, persistencia de conflictos armados, prácticas políticas de ilegalidad y corrupción. Las prácticas de formación ciudadana, en vez de transformar esos factores obstaculizadores, los refuerzan o no los transforman. En este contexto de crisis de la participación y la formación ciudadana en la ciudad de Medellín es necesario producir nuevos conocimientos e hipótesis que permitan avanzar y aprender de lo vivido.

La pregunta que se hace esta sistematización es muy pertinente: ¿Qué hace o que limita que un determinado proceso (de formación ciudadana) desencadene acciones ciudadanas desde referentes democráticos? Junto con esta pregunta habría que preguntarse: ¿Por qué la gente elige seguir siendo antidemocrática a pesar de toda la formación del Estado, las ONG, las universidades durante más de 20

años? Si se entiende esto, probablemente haya pistas para comprender en parte por qué los límites de los procesos de formación ciudadana.

El ejercicio reflexivo incluye un enfoque hermenéutico, la dimensión crítica como perspectiva analítica y una perspectiva metodológica interesante, que es el análisis estructural de contenidos. Esto hace de esta reflexión una aproximación enriquecedora a las prácticas en cuestión.

Lo que se denomina como prácticas clientelistas, corruptas, individualistas, ilegales, etc. son formas de ciudadanía legítimas para sus actores. Cuando estas prácticas son legítimas es porque en la mente de los sujetos encuentran coherencia con su sistema de valores y creencias, con su identidad o con su sentido de la vida. Aspectos estos de la cultura que más que conscientes, tienen una fuerza enorme en el nivel inconsciente y están mediados por las emociones. De ahí la importancia de construir estrategias innovadoras que apunten a transformarlas efectivamente. Se cree que son prácticas de alguien a quien le falta información, conciencia o capacidades, y de ahí la insistencia en cursos y talleres para tratar de transformarlas. Normalmente, ni los discursos racionales ni los procesos de capacitación logran interrogar de manera efectiva estos sistemas anclados en el inconsciente, de ahí una de las razones de la poca efectividad de los miles de ejercicios de capacitación hechos en formación ciudadana.

Para seguir avanzando en la formación ciudadana habría que profundizar aún más en la manera como pensamos la

## Formar en ciudadanía: experiencias y retos

ciudadanía y la formación, y construir estrategias y metodologías innovadoras que apunten a transformaciones en los niveles más recónditos de la cultura política de nuestros ciudadanos y ciudadanas.

**Juan Fernando Sierra**  
**Sistematizador y asesor en sistematización**  
**Medellín, agosto del 2013**

---

# Introducción

## Justificación

Las experiencias de participación social desarrolladas en la ciudad de Medellín en los últimos años han hecho visibles los referentes estructurales, teóricos y prácticos desde los cuales hombres y mujeres se han venido formando como ciudadanos, y también las posibilidades y límites para la construcción colectiva del tejido social desde referentes democráticos. Así lo evidencia la sistematización de cinco iniciativas gubernamentales de formación ciudadana desarrolladas por la Alcaldía de Medellín, entre el 2000 y 2009 (Echeverri y Grisales, 2010, pág. 107, citando a Hurtado y Naranjo, 2002, pág. 53):

(...) Participantes de los procesos reconocen las dificultades a las que se enfrentan gran parte de sus procesos sociales y políticos para trascender los referentes tradicionales de actuación política, y reconocen que los inten-

## Formar en ciudadanía: experiencias y retos

tos por construir propuestas de representación política propias y alternativas, también han quedado presos de esos referentes de la política, en los que la fragmentación ocupa un resaltado lugar.

Las experiencias de formación ciudadana cuyo propósito ha sido el fortalecimiento de actores sociales han evidenciado dificultades para impulsar prácticas colectivas, proyectos comunitarios o grupales, con efectos de parálisis, debilitamiento e incluso disolución de los grupos comunitarios, así como la deserción y la frustración de muchos de sus participantes. Dificultades que provienen de problemas estructurales: patriarcado, subordinación social, estructuras y prácticas de participación competitivas y excluyentes. Esto lo han hecho visible especialmente las iniciativas de formación ciudadana de las mujeres (Echeverri y Grisales, 2010, pág. 107):

El proceso de formación y entrenamiento busca impactar lo siguiente:

- Los miedos de las mujeres.
- Las rivalidades entre las mujeres.
- La capacidad para argumentar.
- La capacidad para representar intereses colectivos.
- La construcción de lenguajes comunes.
- La construcción de propuestas comunes.

- La construcción de rutas y mecanismos para la movilización y visibilización de los intereses y necesidades de las mujeres.

Dichas problemáticas estructurales y subjetivas no han logrado ser superadas, como lo expresa una de sus promotoras (Echeverri y Grisales, 2010, pág. 108):

(...) ¿Cómo una mujer que ha tenido una trayectoria —póngale 10 o 12 años de formación— o las que arrancan apenas como mujeres talento u otras mujeres jóvenes que vienen trabajando en el presupuesto participativo o que vienen trabajando en los procesos de la ciudad de los jóvenes no logran incidir realmente en los espacios donde se toman las decisiones políticas? (Entrevista Arias, 2008).

Tal dificultad se puede enunciar así: a pesar de los esfuerzos y avances realizados en las últimas dos décadas (a partir de la Constitución Política de Colombia, 1991), la ciudad sigue teniendo graves problemas frente al ejercicio de ciudadanía, tales como la dificultad para resolver sus conflictos políticos, sociales, económicos y comunitarios; la persistencia de conflictos armados con la vinculación soterrada de algunas organizaciones sociales y comunitarias; la permanencia de prácticas políticas de ilegalidad y de corrupción que priorizan el interés individual sobre el colectivo: clientelismo, liderazgos y empoderamientos unipersonales, utilización de la participación para el beneficio particular, entre otras problemáticas. Igualmente, es visible

la dificultad que tienen grandes grupos de la población para acceder a lo público; también aparecen cuestionamientos a las modalidades formales de participación y acceso a lo público (presupuesto participativo, Juntas de Acción Comunal, Juntas Administradoras Locales) desarrolladas en la ciudad, en tanto no han permitido superar tales obstáculos, e incluso se afirma que reproducen con frecuencia vicios de la democracia representativa.

Esta situación parece estar atravesada por una conflictividad comunitaria que afecta el ejercicio de la ciudadanía, la conformación de un tejido social democrático y la participación social y política. El proceso de Formación en Mediación Comunitaria desarrollado por la Secretaría de las Mujeres y la Corporación Región (Secretaría de las Mujeres, 2012) puso en evidencia cómo los grupos comunitarios ven afectadas sus aspiraciones y metas por los conflictos que se dan tanto entre grupos del barrio que compiten por recursos o por reconocimiento, como dentro de las propias organizaciones por razones objetivas o por desencuentros entre sus miembros. Este proceso encontró cómo en grupos comunitarios de mujeres existían serias crisis por la dificultad de tramitar sus conflictos y de transformarlos en potencialidades, con efectos en la deserción, en la dificultad de construir proyectos, en quebrar la comunicación, y en consecuencia, en debilitar la capacidad de agencia individual y colectiva.

Lo anterior muestra las fortalezas y debilidades de los proyectos de formación ciudadana, y las profundas dificultades

para transformar dichas prácticas. Sobre esto último se ocupará la presente sistematización.

Lo anterior nos lleva a las preguntas:

1. ¿Qué elementos estructurales y coyunturales han configurado las prácticas ciudadanas en Medellín a partir de la Constitución de 1991, y qué incidencia han tenido en la formación ciudadana, 2010-2011?
2. ¿Qué elementos políticos, pedagógicos se han propuesto potenciar o transformar los procesos de formación ciudadana de la CR entre el 2010 y 2011? ¿Qué estrategias se han implementado? ¿Qué resultados han evidenciado? ¿Qué valoración se hizo de esos procesos?
3. ¿De qué manera los procesos de formación ciudadana impulsados por la CR han abordado algunas problemáticas evidenciadas en las prácticas de la ciudadanía en el contexto local de Medellín?
4. ¿Qué aprendizajes han emergido o se han fortalecido en los procesos sistematizados, que puedan convertirse en claves político-pedagógicas para la formación de ciudadanías democráticas?

## **Objetivo**

Sistematizar iniciativas de formación ciudadana desarrolladas por la Corporación Región de Medellín durante los años 2010 y 2011, en sus potencialidades y límites, en cuanto a lo político, lo pedagógico y lo administrativo, de modo



que se pueda profundizar en sus fortalezas, replantear sus debilidades y prefigurar alternativas formativas.

## Objetivos específicos

- Describir los procesos seleccionados de formación ciudadana de la Corporación: Formación y empoderamiento de las mujeres para el liderazgo social y político; Formación ciudadana de jóvenes y adultos; y Enseña Ciudad.
- Analizar los **aspectos** políticos, pedagógicos y político-administrativos que enmarcan y estructuran las iniciativas de formación ciudadana sistematizadas, estableciendo los elementos que potencian o restringen el desarrollo de las propuestas de formación.
- Extraer y caracterizar las **claves político-pedagógicas aportadas** por las iniciativas sistematizadas, y que posibilitaron la generación o fortalecimiento de prácticas ciudadanas democráticas, con la finalidad de potenciar los actuales y futuros procesos de formación

## Selección de experiencias de sistematización.

### Justificación

Desde su misión fundacional, la Corporación Región de Medellín ha tenido como finalidad, como temática y como uno de sus objetos de acción, la formación ciudadana. En consecuencia, la ha hecho objeto de su reflexión. El pro-

pósito de esta sistematización es precisamente contribuir al fortalecimiento, fundamentación y comunicación de los aprendizajes obtenidos a partir de algunas de las experiencias de procesos de formación ciudadana realizadas entre el 2010 y 2011.

Desde la perspectiva de la sistematización como ejercicio de investigación-acción política, la reflexión sobre la práctica tiene como propósito retroalimentar a los actores en lo conceptual, en las experiencias, en lo metodológico y en sus resultados, con el fin de lograr mayores niveles de conciencia sobre el sentido, las posibilidades, los límites de sus prácticas, sus alcances, en perspectiva de comunicar la experiencia y adquirir aprendizajes para posteriores procesos. En últimas, la sistematización nos da pistas de cómo transformar realidades y aportar a la reconfiguración de sujetos individuales y colectivos.

Desde esta mirada de la sistematización, los gestores y participantes de las experiencias son, en última instancia, quienes deciden acerca de qué sistematizar, con quiénes sistematizar, para qué sistematizar y qué hacer con sus hallazgos.

Los procesos de Formación ciudadana desarrollados por la CR en el período de interés 2010-2011 son los siguientes:

- Servicio de capacitación y formación ciudadana para jóvenes y adultos del Municipio de Medellín y fortalecimiento de veedurías ciudadanas (2010-2011).

## Formar en ciudadanía: experiencias y retos

- Formación y Entrenamiento para el Liderazgo Social y Político de las Mujeres de Medellín (2010-2011). Secretaría de las Mujeres, de Medellín.
- Formación ciudadana y cultura política de jóvenes Consejo Municipal de Juventud (CMJ). Subsecretaría de Juventud (Metrojuventud), de Medellín.
- Ciudadanía Con-Sentido y Mediación comunitaria (Ayuntamiento de Barcelona, Fundación para el Desarrollo Comunitario, Universidad Pontificia Bolivariana y Corporación Región).
- Imagine (Terre des Hommes).
- Enseña Ciudad: Salidas que Enseñan Ciudad, y Ruta que Enseña ciudad. Con la Fundación Terpel, Secretaría de Educación, Secretaría de Movilidad del Municipio de Medellín y Corporación Región.
- Carrusel de Derechos: Escuelas que respetan, protegen y promueven los derechos de infancia. Agro Acción Alemana (AAA).

La Corporación Región ha venido fortaleciendo varios núcleos temáticos y metodológicos relacionados con la formación ciudadana:

- En formación en el derecho a la ciudad: ciudad educadora, el conocimiento de la ciudad y su apropiación.
- En género y ciudadanía: fortalecimiento de la ciudadanía de las mujeres.
- Formación ciudadana para la participación.

En primer lugar, la formación ciudadana se hace en la ciudad, el ciudadano(a) se forma en la ciudad, fuera y dentro de la escuela, toma la ciudad como estructura y como contenido, construye en ella, con ella y para ella, sus sentidos de lo político. Como estructura, la ciudad es el referente territorial, el espacio en el que acontece la ciudadanía, que define las coordenadas espacio-temporales a partir de las cuales los sujetos configuran su subjetividad (política). Como contenido, la ciudad enseña a los sujetos lo que es “la ciudadanía” (concepciones, valoraciones, imaginarios, prácticas), y delimita su ejercicio.

Desde esta prioridad, la CR en 2010-2011 retomó de manera particular esta temática en el programa Enseña Ciudad, desarrollado en el marco de la Alianza Fundación Terpel, Alcaldía de Medellín, y operado por la Corporación Región, y que para Medellín tomó el nombre MEDELLÍN TAMBIÉN EDUCA. El programa está compuesto de dos proyectos:

- Salidas que Enseñan Ciudad (La ciudad en la Escuela, la escuela en la ciudad).
- Rutas que Enseña Ciudad (Recorridos Urbanos para la formación ciudadana).

En segundo lugar, los desarrollos contemporáneos de la reflexión sobre ciudadanía, en particular desde los aportes del feminismo en sus distintas vertientes, lo mismo que los movimientos sociales de diversidad de género, han mostrado que ella no se da en el abstracto universal, sino que acontece en los cuerpos, como ciudadanía generizada. Por

## Formar en ciudadanía: experiencias y retos

tanto, la pregunta por la relación formación ciudadana/género es central en la concepción de ciudadanía que la CR quiere proponer en sus procesos formativos.

Desde esta preocupación, la Corporación, entre 2010-2011, desarrolló el Proceso de Formación Social y Política de las mujeres, desarrollado como “Modelo de formación y entrenamiento en liderazgo para la participación social y política de las mujeres del municipio de Medellín”.

En tercer lugar, desde la pregunta pedagógica por los modelos de formación, en la CR se viene reflexionando sobre la pertinencia y vigencia del modelo “Escuela Moderna”, por sus posibilidades y límites para la formación ciudadana de líderes sociales y comunitarios, y cuyo interés está puesto más en la incidencia en los procesos sociales y políticos; formación que se realiza en relación con contextos informales como son las comunidades locales y sus organizaciones.

Es de nuestro interés valorar, tanto desde los resultados del proceso como desde el punto de vista de los actores participantes, las concepciones de formación y los desarrollos metodológicos y didácticos propios de escuela moderna centrada en saberes y contenidos, en cátedras disciplinares, en módulos y temáticas, en aprendizajes individuales, llevando quizás a la subordinación de los procesos subjetivos por el “conocimiento objetivo”. Igualmente, reconocer las percepciones de los actores sobre este modelo y su potencia o debilidad en la formación acción ciudadana desde una perspectiva de la acción colectiva. Vale preguntarse en

especial, si este modelo de formación facilita o dificulta la transformación de la subjetividad política de los y las participantes.

En consecuencia, se considera que la experiencia “Servicio de capacitación y formación ciudadana para jóvenes y adultos del Municipio de Medellín y fortalecimiento de veedurías ciudadanas” (2010-2011) nos permite valorar la pertinencia del modelo “escuela” en un proceso de educación informal, al tiempo que nos permite comprender las dinámicas comunitarias que contextualizan los procesos de formación ciudadana en un ámbito no escolar como lo es el de los grupos y organizaciones comunitarias (movilización, conflictos, generación de nuevas iniciativas de ciudadanía y de formación ciudadana).

Por otra parte, el desarrollo de estos núcleos temáticos y metodológicos llevó a la Corporación Región a preguntarse por el sentido y la utilidad política y social de las iniciativas de formación ciudadana, especialmente de las promovidas desde entidades gubernamentales locales, territoriales y nacionales; iniciativas que se estructuraron desde políticas de intervención social focalizadas en el tiempo y espacio, diseñadas desde políticas nacionales de participación y de contratación, sin diálogo con las expectativas y posibilidades de las comunidades y las organizaciones sociales (Ley de Contratación, sus reglamentos e interpretaciones locales, Ley de Participación Ciudadana), y que han llevado a muchas organizaciones sociales a pagar por su compromiso con estas iniciativas

altos costos políticos, económicos y sociales. Una reflexión pertinente fue la realizada por la filósofa Beatriz Restrepo al preguntarse: “¿Por qué, luego de 20 años de formación ciudadana en Medellín, permanecen los altos niveles de violencia, corrupción e ilegalidad?” (Sesión Comité Académico, Proyecto de Formación Ciudadana 2010), con lo que sugirió una suerte de crisis o fragilidad de estas iniciativas. Este cuestionamiento lleva a la Corporación a preguntarse no solo por los enfoques y prácticas pedagógicas de las iniciativas ciudadanas, sino también por las estructuras, contextos, políticas, contingencias que han incidido de manera directa en la configuración de dichas prácticas, como proceso o como proyecto, en tanto las iniciativas de formación ciudadana no se definen solo en o desde lo pedagógico, sino que responden a tópicos fundamentales de la política, como lo es la relación Estado-Sociedad, que ha venido deviniendo, en especial desde la Constitución Política de Colombia de 1991(CN 91).

En este marco de reflexión, el Comité Coordinador de la Corporación Región (2012) decidió tomar como referente para profundizar en sus preocupaciones por la formación ciudadana, sus potencialidades y límites, las siguientes experiencias:

- Enseña Ciudad: Salidas que Enseñan Ciudad, y Ruta que Enseña ciudad, en alianza con la Fundación Terpel, la Secretaría de Educación de Medellín, la Secretaría de Movilidad, y Corporación Región (2010-2011).

- Formación y Entrenamiento para el Liderazgo Social y Político de las Mujeres de Medellín (2010-2011), en convenio con la Secretaría de las Mujeres, de Medellín.
- Servicio de capacitación y formación ciudadana para jóvenes y adultos del Municipio de Medellín, y fortalecimiento de veedurías ciudadanas (2010-2011), con la Secretaría de Desarrollo Social, de Medellín.

En un contexto que podemos caracterizar inicialmente como de crisis de la participación y la formación ciudadana en la ciudad de Medellín, es necesario producir nuevos conocimientos e hipótesis que permitan avanzar y aprender de lo vivido. Para la Corporación Región es de vital importancia enriquecer y problematizar una de sus principales líneas de acción en este momento crítico de la ciudad. Se espera que una lectura crítica de estas experiencias aporte claves que permitan avanzar en la formulación y desarrollo de iniciativas de formación ciudadana con mayor pertinencia política y pedagógica, y en el fortalecimiento de la sociedad y sus organizaciones.





# **Metodología**

## **La sistematización de experiencias**

El propósito de este estudio es generar un proceso reflexivo, en el marco de iniciativas institucionales como las desarrolladas por la Corporación Región, a partir de sus propias preguntas como actor social, y gestor y formador de ciudadanía. Se propone, pues, una reflexión sobre sus propias prácticas para aprender de ellas, esto es, la “sistematización como obtención de conocimiento a partir de la práctica” (Mejía, 2008, pág. 20).

Este estudio se inscribe desde la metodología de sistematización de experiencias que se ha desarrollado con mayor fuerza en América Latina (Óscar Jara, Lola Cendales, Alfredo Ghiso, Marco Raúl Mejía, Alfonso Torres, Juan Fernando Sierra, entre otros sistematizadores), en tanto se valora la reflexividad como un proceso emancipatorio de las formas de “colonialidad” a las que los actores sociales se han visto

## Formar en ciudadanía: experiencias y retos

sometidos; se trata de una apuesta epistemológica por construir un pensamiento propio.

En este sentido, se busca que la sistematización de experiencias de formación ciudadana permita establecer, desde la voz de los actores, y desde la CR en cuanto actor, los rasgos relevantes de sus prácticas de formación, vistas como potencialidades y límites para el ejercicio colectivo de la ciudadanía. Esto le debe permitir no solo replantear sus procesos de formación ciudadana, sino también aportar desde una mirada autocrítica a los modelos y propuestas de formación ciudadana en Colombia y en la ciudad de Medellín.

El interés de esta sistematización no es en principio reconstruir todos los aspectos y desarrollos de las experiencias singulares, sino contrastar experiencias desde ejes de sentido, desde categorías que permitan relacionar los distintos procesos y establecer claves de potenciación y debilidades por transformar, como sistematización comparada.

Se trata de responder a la pregunta: ¿qué hace o qué limita que un determinado proceso desencadene acciones ciudadanas desde referentes democráticos? Pregunta que, como ya se dijo, va más allá de la reflexión sobre los componentes pedagógicos, leídos en articulación con la esfera política, y que enmarca los alcances del ejercicio de ciudadanía en relación con las decisiones políticas. Al respecto, partimos de la siguiente hipótesis exploratoria: de la posición, funciones y roles que se asignen a la ciudadanía en el sistema de toma de decisiones políticas, depende la estructura, orientación

y resultados de la formación ciudadana. En este caso, promovida por el Estado y desarrollada por una organización social como la Corporación Región.

El punto de partida de la sistematización es la experiencia de los actores de los procesos formativos, como promotores, como formadores o como participantes que han vivido la experiencia. Se pretende *analizar e interpretar experiencias* a partir de describir, documentar o evaluar la experiencia, lo cual nos coloca en una perspectiva *hermenéutica crítica* que, partiendo de la descripción de la experiencia, aborda analíticamente los discursos y prácticas de formación ciudadana de las iniciativas exploradas para aproximarse a una mayor comprensión de la relación entre el sistema político y sus escenarios de toma de decisiones y la formación ciudadana.

La vía de la hermenéutica crítica que se elige para esta sistematización está inspirada en el *Análisis Estructural de Contenido*, un método iniciado por Greimas en su *Semántica Estructural* y luego retomado por autores como Deleuze y Serres, desarrollado metodológicamente por Hiernaux, y en Colombia por Óscar Saldarriaga (2003) y Hugo Suárez (2008). Introduciendo la noción de estructura, el análisis se ocupa de las posiciones o lugares de los elementos en el sistema (posición de sujeto), los roles, las funciones, las dinámicas que movilizan el sistema, y las contingencias que producen cambios en la dinámica estructural (entrada de nuevos elementos que modifican posiciones, relaciones, roles). Estos análisis se hacen visibles mediante grafos que

muestran la estructura de relaciones y tensiones en los sistemas (ver capítulo final).

Para el análisis de información se opta por un método de análisis que nos permite procesar un volumen significativo de información y contrastar realidades diversas desde las categorías de lo político, lo pedagógico y lo político-administrativo, como categorías axiales; y las de formación ciudadana, género, generación, modelos pedagógicos y otras emergentes, como categorías transversales. Para ello se hace una aplicación de la codificación axial, que partiendo de la descripción de las experiencias, pasa a una fase de análisis sistemático con base en las categorías propuestas y emergentes, haciendo uso de ellas para “expandir los datos más allá de la narración descriptiva”, para finalmente entrar en la fase de interpretación con base en los datos ya codificados y categorizados, enriqueciéndolos con nuevos elementos que permitan profundizar en la reflexión sobre el problema planteado, en diálogo continuo entre los actores (desde fuente oral y/o escrita) y el investigador (Coffey y Atkinson, 2003, pág. 11).

### • **Fase descriptiva**

En ella se reconstruyen aspectos destacados de las experiencias elegidas, desde las fuentes orales y escritas producidas por los promotores y gestores de los proyectos de formación y participantes, con base en la revisión documental, entrevistas semiestructuradas y grupos focales.

Dadas las diferencias en los proyectos, las fuentes no son similares, y en todas no fue posible aplicar las mismas técnicas de recolección de información. Igualmente, el acceso a las fuentes tuvo distinto grado de dificultad, lo que hace que la reconstrucción de las experiencias sea dispar en los soportes. No obstante, esto no solo no invalida lo sistematizado, sino que se vuelve un dato que en ocasiones refleja problemas político-administrativos que están en el origen y conformación de los proyectos de formación ciudadana.

### • **Fase analítica**

Para el efecto, se establecieron los siguientes códigos descriptivos iniciales de las experiencias sistematizadas (habría otros emergentes):

- Marco institucional de los proyectos (político-administrativo).
- Apuestas políticas.
- Objetivos.
- Características de los y las participantes.
- Fundamentos pedagógicos.
- Enfoques pedagógicos.
- Estrategias metodológicas.
- Lugar de los sujetos en los procesos.
- Fortalezas de los procesos formativos.

## Formar en ciudadanía: experiencias y retos

- Dificultades de los procesos formativos.
- Prácticas políticas potenciadas.
- Prácticas pedagógicas potenciadas.

Las estrategias metodológicas propuestas para el cumplimiento de los objetivos planteados son:

- Revisión de bibliografía y otros documentos de la Corporación Región que recojan **experiencias** anteriores de formación ciudadana e identificación de aspectos críticos planteados en los documentos.
- Análisis de la documentación de los procesos de formación ciudadana de la CR a sistematizar, tomando, como categorías de análisis, lo político, lo pedagógico y lo administrativo, desde su formulación, desarrollo y resultados.
- Entrevistas semiestructuradas y grupos focales con gestores de los procesos: coordinadores, asesores, docentes.
- Reseña de algunas experiencias de acción política desarrolladas a partir de los procesos de formación.
- Revisión de documentos evaluativos de las iniciativas.

Para la recolección de información y la descripción de las experiencias, se eligen como técnicas la entrevista semiestructurada y el grupo focal.

### · **Entrevista semiestructurada**

Es una técnica interactiva de la investigación cualitativa, que permite de manera abierta un diálogo entre el entrevis-

tador y el entrevistado. Este es reconocido como portador de un saber, y en el caso de la sistematización, es portador, partícipe o conocedor directo de una experiencia a la cual el investigador se quiere aproximar.

Si bien en el caso de la Sistematización de Experiencias es frecuente que el entrevistador y el entrevistado hayan participado (o compartido) total o parcialmente en la experiencia, esto no obsta para mantener los criterios básicos que rigen la técnica:

El entrevistador conduce la entrevista, la orienta mediante preguntas, y se cuida de hacer partícipe al entrevistado de sus propias interpretaciones. Parte del supuesto de que cada actor social posee su propio sentido que se hace explícito en discurso. (...) Combinada con otras técnicas de investigación social, la entrevista en profundidad es pertinente para conocer variados aspectos de un proceso, analizar perspectivas institucionales, o reconstruir ciclos vitales de sujetos o instituciones (Galeano, 2004, pág. 189).

### • **Grupos focales**

Korman (1986, pág. 81) define un grupo focal como “una reunión de un grupo de individuos seleccionados por los investigadores para discutir y elaborar, desde la experiencia personal, una temática o hecho social que es objeto de investigación”. El grupo focal o focus group, a diferencia de la entrevista grupal, busca producir una reflexión colectiva sobre un asunto en particular:



## Formar en ciudadanía: experiencias y retos

Por lo tanto el punto característico que distingue a los grupos focales es la participación dirigida y consciente y unas conclusiones producto de la interacción y elaboración de unos acuerdos entre los participantes. (Aigner, 2013, pág. 1).

El grupo focal busca, más que recoger unos puntos de vista, generar un espacio de reflexión y producción de saber, que genera no solo información o capta percepciones, sino hace visibles diversos puntos de vista, genera reflexiones en cuanto al tópico o experiencia que se va a poner en consideración. Por tanto, sus participantes son conocedores del tema o la experiencia puesta como objeto de investigación.

Para ello se propone un primer momento de presentación del propósito del grupo focal, contextualizando tanto el proceso de investigación como la experiencia o tópico sobre el cual se quiere profundizar. Igualmente, la presentación de los investigadores y su propósito

En segundo lugar se procede a la presentación de los/las participantes desde su relación con el asunto o experiencia objeto de investigación.

Luego se presentan las reglas y puntos necesarios para el desarrollo del ejercicio, tanto desde el punto de vista ético como del rigor del conocimiento y se construyen acuerdos alrededor del desarrollo del grupo: momentos del grupo, tiempo de intervención individual, reglas para evitar discusiones cerradas entre personas, respeto por el otro, respeto por la palabra, entre otros.

En un cuarto momento, se procede a plantear la pregunta o tópico al colectivo (máximo 8 personas), para ser respondida individualmente en un tiempo determinado (máximo 5 minutos).

Una vez terminadas las intervenciones, se recogen aspectos de consenso y aspectos de disenso, al tiempo que se plantean preguntas sobre aspectos no abordados o aspectos en los que no se logra consenso.

### • **Fase analítica**

Para el proceso de análisis de experiencias de formación ciudadana de la Corporación Región (2010-2011), los tópicos de conversación (con los actores y con los textos) se leen desde las categorías de análisis construidas en el proyecto: lo político, lo pedagógico y lo político-administrativo, al tiempo que se abren las posibilidades de que otros aspectos relevantes puedan emerger como categorías, así:

#### ***Lo político***

- Apuesta política del proyecto (propósito central).
- Problemas que se pretende enfrentar desde el proyecto, en relación con la construcción de la sociedad, de la ciudadanía, y de la configuración de sujetos políticos democráticos.
- Enfoques de lo político, de lo público de la ciudadanía, de los niños, niñas y adolescentes como sujetos políticos.
- Acciones en lo público.

### ***Lo pedagógico***

- Apuesta pedagógica propia de la experiencia.
- Enfoque pedagógico.
- Metodologías.
- La institución escolar en la propuesta.
- Perfil y rol de rectores y profesores.
- Rol de los estudiantes en el proceso.
- Claves pedagógicas.

### ***Lo político-administrativo***

- Marcos institucionales.
- Actores institucionales y su apuesta con el programa.
- Fortalezas y tensiones.
- Equipos de trabajo.
- Formas de trabajo.
- Perfiles de grupo.
- Potencialidades que aportan los marcos institucionales a lo político y a lo pedagógico.
- Límites que ponen las instituciones a lo pedagógico.
- Claves político-administrativas para la potenciación de estas experiencias.
- Otros aspectos emergentes.

## **Contexto**

A continuación presentamos algunos elementos de contexto social y político que enmarcaron la constitución y el desarrollo de los procesos de formación ciudadana impulsados por la Corporación Región en su existencia y en particular en el período estudiado (2010-2011).

### **La Constitución de 1991 y la formación ciudadana**

Es ya un lugar reconocido en los estudios y debates sobre la Formación Ciudadana en Colombia, que la Constitución de 1991 parte en dos la historia de la ciudadanía en Colombia, y en consecuencia, de la formación ciudadana que toma un nuevo fundamento: la cultura política. Así, Mejía-Quintana (2008, pág. 52) hace un amplio recorrido por las investigaciones en esta relación. Herrera, Pinilla, Díaz e Infante (2005) mostraron la pervivencia de una cultura política configurada desde una “perspectiva cívico-religiosa” (Herrera,

Pinilla, Díaz e Infante 2005), derivada de la historia de Colombia, signada por la relación Estado colombiano-Iglesia católica. Estos autores señalan cómo:

En Colombia, la preocupación por la ciudadanía *reaparece* en los fundamentos de la Constitución de 1991, donde se perfiló el nuevo modelo de sociedad que era necesario construir para superar la profunda y prolongada crisis política y social en que se encontraba el país; por ello, los rasgos principales de la Nueva Carta estaban dirigidos a la consolidación de una sociedad democrática, participativa pluralista y justa. Estos principios debían estar en la base de los desarrollos legislativos (...) En este sentido, se destaca el nuevo papel asignado a la educación, establecido en sus fines y objetivos, (...) donde el tema de la educación cívica y ciudadana se convirtió en uno de los ejes centrales de las políticas y los procesos educativos, y por extensión, de la sociedad en general. (Herrera, Pinilla, Días e Infante, 2005, pág. 13).

No obstante, tal propuesta de reconfiguración de la ciudadanía (apertura política) está atravesada por el avance simultáneo de un modelo de desarrollo de libre mercado (apertura económica) en el que la prioridad por la satisfacción de necesidades, propio del modelo *estado de bienestar* (estado social de derecho), es trasladada al mercado, y de la cual el Estado funge como árbitro, promotor y garante del libre mercado (nacional e internacional), y como protector (subsidiario), en última

instancia, de quienes por vía del mercado terminaron sin el mínimo vital (Focalización en ‘poblaciones’ en ‘extrema pobreza’).

La Constitución se instala desde el eje de la *democracia participativa* (Pinilla y Herrera, 2006), que a decir de la investigadora María Teresa Uribe, se constituyó en un mito, vista como la salida a todos los problemas del país, incluso hasta la pobreza “podría remover sus causas estructurales si se lograba formar una sociedad organizada, movilizada y participativa” (Uribe, 2002, pág. 195). En consecuencia, la Constitución se convierte en el nuevo referente de educación cívica y ciudadana, la nueva herramienta pedagógica que el país no tenía desde la Urbanidad de Carreño, y que en el marco del conflicto armado que el país ha vivido desde sus inicios de la república, puede transformar la cultura política guerrera e ilegal que se ha configurado a raíz de los conflictos económicos, sociales y políticos sin resolver.

En últimas, tanto la Constitución, las leyes, como las instituciones políticas y sociales que se configuraron, se reconfiguraron o tuvieron la pretensión de hacerlo (caso Escuela Colombiana), se convirtieron en referentes y escenarios por y para la formación de un *nuevo ciudadano(a)*, consecuentemente con los principios constitucionales. Estos procesos de formación ciudadana, por y para la participación, se hicieron en el marco, tanto de la institución escolar, como de los escenarios sociales y políticos creados para el efecto.

## **Medellín: Formación ciudadana y producción de ciudad**

En el proceso de producción de la ciudad de Medellín, especialmente a partir de la década de los 60-70, las comunidades como colectivos ciudadanos se configuraron a partir de la lucha de los sujetos, individuales y colectivos por la satisfacción de sus necesidades, la garantía de sus derechos y la búsqueda del reconocimiento debido a cada uno de los sujetos. El origen mismo de las comunidades implicó desde su conformación y en su dinámica cotidiana, permanentes tensiones en relación con las demandas individuales y colectivas.

El enfoque y la estructura de la política social colombiana ha priorizado, especialmente a partir de la Constitución de 1991, la satisfacción de necesidades básicas de las comunidades en situaciones de pobreza y extrema pobreza sobre los otros grupos sociales (política de focalización, estratificada y/o territorializada), y cuya atención se ha venido ejecutando mediante demanda que hacen las comunidades empobrecidas a las entidades estatales mediante diferentes mecanismos, entre los que destacamos para efectos de nuestro estudio, los mecanismos participativos para el acceso y distribución de recursos (presupuesto participativo, planes de desarrollo local, y en última instancia, planes de desarrollo territoriales).

En los años 60-80, el proceso de construcción de ciudad, especialmente por parte de crecientes grupos humanos migrantes del campo a la ciudad y de la población más

pobre que no podía vivir en barrios “normales”, tuvo su soporte en la *unión de las comunidades*, en una constante acción solidaria que produjo ciudad, en especial, aquella parte de la ciudad llamada en aquel tiempo “barrios populares”, y que hoy se denomina comúnmente y de manera equívoca “las comunas”. Esto contrastaba con la ausencia de Estado, ante la cual fueron los propios habitantes quienes produjeron y configuraron su territorio. No existía para ello formas sistema áticas de intervención estatal, salvo los permanentes desalojos a pobladores informales, llamados “invasores” por las autoridades. (Naranjo, 1993; Salazar y otros, 1996; Naranjo y Villa, 1997). Fue la auto-organización de la comunidad la que sostuvo tal autoproducción. Las relaciones con el Estado, en lógica de confrontación y conflicto comunitario, en su momento estuvieron fuertemente permeadas por el conflicto político-ideológico en relación con las expectativas de cambio social (revolución).

No obstante, alrededor de la organización comunitaria se fueron adhiriendo “apoyos institucionales” y de los llamados “políticos”, así como procesos de formalización estatal, especialmente bajo la figura de las Juntas de Acción Comunal; se fortalecieron prácticas clientelistas y corruptas, con lo que se generaron tanto competencias de poder por recursos, como también enfrentamientos de grupos de la comunidad opuestos a prácticas de corrupción y robo de bienes de la comunidad. Al respecto, Marco Raúl Mejía y Gabriel Restrepo (1996, pág. 26), en el estado de arte sobre Formación y Educación Ciudadana, afirman:



## Formar en ciudadanía: experiencias y retos

Ello explica por qué, ya en los años 60 nuevos sujetos y actores sociales buscaron nuevas formas de organización popular alternativa, en principio construidas en la lógica de oposición frontal al sistema, que fueron raíces de muchas organizaciones creadas en los años 70.

La figura del (la) líder comunitario va transitando de ser un defensor de su comunidad y cabeza de la movilización frente al Estado y las élites, a ser un intermediario calificado y legitimado entre el Estado y su comunidad, tránsito que quiebra la unión de la comunidad, su fuerza, y reproduce en su interior las prácticas clientelistas, prácticas que no promueven nuevos liderazgos sino que por el contrario tratan de minimizarlos en tanto se constituyen en competencia y en amenaza para los líderes empoderados.

A partir de los 90, con la Constitución Política de 1991, las reglas de juego para el acceso a recursos y bienes cambian, se constituyen dispositivos, canales legales y figuras para su intermediación y distribución, teniendo como fundamento los derechos civiles y políticos de participación (a partir de Ley 388 de 1997 – Planes de Desarrollo, y Ley 88 de 1993 – Ley de Contratación, Ley de Veedurías, leyes complementarias y decretos reglamentarios, entre otras). En consecuencia, los procesos comunitarios más o menos institucionalizados con los que se configuraron las comunidades y territorios producidos antes de la Constitución del 91 entraron en crisis, y se fortalecieron y ampliaron los mecanismos oficiales como marco de determinación de los procesos colectivos de gestión de recursos, con lo que

las comunidades y sus liderazgos se transformaron en su relación con el Estado. Entre estos mecanismos se destacan, para el caso de Medellín, los escenarios participativos de formulación de los Planes de Desarrollo Local de las comunas, de Presupuesto Participativo (PP)<sup>1</sup>, como espacios para ejercicio de ciudadanía, y la “adquisición” de recursos para la comunidad, que por demás en ocasiones son usados de manera informal e incluso ilegal para acceder a bienes que favorecen proyectos particulares (becas para la educación superior, por ejemplo).

Estas transformaciones del marco institucional legal generaron necesariamente cambios en las formas como

---

1 En Medellín, la Planeación Local y el Presupuesto Participativo es un proyecto democrático que permite a la ciudadanía decidir sobre el 5% del presupuesto municipal de libre inversión. Así, los habitantes de cada uno de los barrios y veredas de la ciudad pueden decidir qué proyectos de los Planes de Desarrollo Local (PDL) de su comuna o corregimiento priorizar para su desarrollo con recursos de Presupuesto Participativo.

Este proyecto se constituyó como política pública mediante la promulgación del Acuerdo Municipal 43 de 2007, que define el proceso de Planeación Local y Presupuesto Participativo (PL y PP) como el conjunto de autoridades, órganos, instrumentos y mecanismos de control orientados al logro de los objetivos del desarrollo de comunas y corregimientos de Medellín, en el marco de la planeación municipal, y son parte constitutiva del Sistema Municipal de Planeación.

Y desde la operatividad, según el Decreto 1073 de 2009 que reglamenta el proyecto de PL y PP en la ciudad, es un proceso democrático de participación ciudadana que permite a los habitantes de Medellín analizar su presente y su futuro, planeando y definiendo propuestas de desarrollo comunal o corregimental según el caso, en el marco de los Planes de Desarrollo Local, asignando recursos y decidiendo de forma directa cómo se debe invertir una parte de los recursos públicos en obras y servicios, de acuerdo con las necesidades que la misma comunidad determine como prioritarias para sus territorios.

Tomado de: <http://www.medellin.gov.co/irj/portal/ciudadanos?NavigationTarget=-navurl://2dbde5c7d4abb8782ae4455b14893380>. Revisado el 31 de Julio de 2013.  
Ver: <http://plyppmed.blogspot.com/>

las comunidades se venían configurando, generándose nuevos conflictos y nuevas formas de conflictividad respecto de las anteriores a la CN 91, propios de este marco de institucionalización de la participación en la toma de decisiones sobre bienes comunes, patrimonio y recursos para las familias que pasan por los canales comunitarios institucionalizados. En otras palabras, estos cambios ponen a cada comunidad a competir ya no solo con otras comunidades, sino también internamente. Se convierte así la diversidad de intereses y prioridades individuales y grupales no en fuente de construcción y transformación comunitaria para su fortalecimiento, sino en motivo de disputa, de competencia con los otros actores e intereses, generándose rivalidades y exclusiones, pues unos ganan y otros pierden. Testimonio de ello son las asambleas barriales (convertidas en ocasiones en batallas campales), en las que se pasa con frecuencia y facilidad de la lucha por la convivencia a la hostilidad (Giménez, 2005).

Una estructura de este tipo ha dado pie a la entrada de grupos ilegales en la disputa e intermediación en la distribución y apropiación de recursos, y en el control de las comunidades (pasando en ocasiones como líderes comunitarios pero con el poder de las armas), con lo cual los conflictos comunitarios cotidianos se ven con frecuencia “interferidos” por el conflicto urbano existente en la ciudad de Medellín entre organizaciones ilegales (llamadas oficialmente BACRIM, ODIN), y por prácticas de amenaza y microextorsión que han venido multiplicándose como reflejo y al amparo del control territorial de los ilegales.

Además de lo anterior, la conflictividad comunitaria está atravesada por prácticas culturales, algunas estructurales y ancestrales como el patriarcado (machismo y homofobia), el racismo, el adultocentrismo y otras formas más de discriminación que convierten la lucha por los intereses en acciones socialmente excluyentes. En particular, las mujeres han resentido la competencia de la generalidad de los líderes hombres (en ocasiones con el apoyo de mujeres), quienes se resisten al liderazgo de las mujeres y su presencia en la escena pública (“No dejarse mandar de las mujeres”).

En el conflicto comunitario también confluyen prácticas cotidianas de resolución de conflictos mediante la violencia (a manera de espejo de los actores armados, y en ocasiones solicitando a estos que les resuelvan sus conflictos valiéndose de la amenaza), el descrédito y desconfianza frecuente en las vías legales de la justicia, y su eficacia para resolver los conflictos, así como prácticas s“ilegales” o de omisión de muchos de los miembros de organismos de protección y garantía de derechos.

No obstante, el conflicto comunitario en Medellín como dinámica cotidiana que ha potenciado en unos aspectos pero que ha debilitado en otros a las comunidades, especialmente con respecto a las prácticas tradicionales de solidaridad y de producción colectiva de la ciudad, no ha sido suficientemente estudiado, en particular en relación con las formas cotidianas como los miembros de las comunidades de manera individual o colectiva están “solucionando” sus conflictos (grupos de poder, grupos de intereses dentro de las comunidades).

## Formar en ciudadanía: experiencias y retos

Este proceso de transformación de las formas de relación entre el Estado y las comunidades exige la formación de un nuevo ciudadano: líderes calificados, mediadores ilustrados especializados en el discurso institucional y legal, concededores hasta la saciedad de los mecanismos políticos y jurídicos para acceder a recursos, traductores e intermediarios de las políticas públicas y sus mecanismos, entre el Estado, las comunidades y los ciudadanos(as). Por tanto, el foco de la formación ciudadana se desplazó de la cultura política crítica de los 60-80, que produjeron las propias comunidades y las organizaciones que las acompañaban (Educación Popular), a una formación de líderes técnica, especializada, que cada vez incorpora modelos escolares académicos (Escuelas de Formación Ciudadana), con gran incidencia de centros de educación superior (diplomados, cursos certificados) y por iniciativa y dirección de las entidades estatales.

Es necesario resaltar que en Medellín en los 90 se desarrolló una dinámica de participación fuerte, para pensarse la ciudad en el presente y con perspectiva de futuro, tanto desde las comunidades locales como desde escenarios de encuentro y deliberación de distintos actores sociales y políticos:

En este sentido se destaca el impacto de la Consejería Presidencial para Medellín, creada en 1990. Se realizaron los *Foros Comunales y Municipales* entre 1991 y 1992, con la participación directa de más de 300 organizaciones comunitarias de diverso tipo las cuales permitieron

la actualización de los diagnósticos de ciudad. Además favorecieron la expresión de diferentes interpretaciones que sobre ella tenían los líderes y las agrupaciones y organizaciones, y la construcción de propuestas al *Seminario Alternativas de Futuro para Medellín (...)*. Es importante destacar que en las jornadas por la vida, la convivencia, la paz y la democracia, en las Mesas de Trabajo y en los cinco Seminarios Alternativas de Futuro, 1991-1995, los temas de las soluciones políticas y las negociaciones, los derechos humanos y el respeto a la vida, estuvieron relacionadas con las propuestas sobre el futuro de Medellín. (Naranjo y Villa, 1997, pág. 131).

Estos escenarios de ciudad desaparecieron y fueron retomados entre el 2003 y 2011, en los llamados Congresos de Ciudad. En la actualidad no existe ningún espacio de esta naturaleza que permita pensar un proyecto colectivo de ciudad de manera participativa, abierto a la ciudadanía. Es necesario reconocerlos como escenarios privilegiados de formación ciudadana.

A partir de la Constitución de 1991 y luego desde la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), el sistema escolar y las instituciones educativas también se vincularon de manera obligatoria a la formación ciudadana, pasando en dos décadas de la educación cívica y la urbanidad preconstitucionales (Carreño), a la educación política para la democracia y los derechos humanos (Ley General de Educación), y posteriormente a la formación en competencias ciudadanas (Ministerio de Educación Nacional, 2004), tal como lo han

## Formar en ciudadanía: experiencias y retos

rastreado Pinilla y Torres (2006), sin que se hubiese acompañado el necesario proceso reflexivo y reestructurante de las instituciones educativas.

En este contexto, se insertan las iniciativas de formación ciudadana, creadas y/o impulsadas por la Corporación Región, y de cuyos desarrollos, potencialidades y limitaciones se ocupa la presente sistematización.

# **1. Programa enseña ciudad**

## **1.1 Antecedentes**

El presente capítulo pretende sistematizar el Programa Enseña Ciudad, realizado por la alianza entre la Fundación Terpel y la Corporación Región con el apoyo de la Alcaldía de Medellín (Secretaría de Educación y Secretaría de Tránsito y Movilidad). Para efectos de esta sistematización, se toma el período comprendido entre los años 2010 y 2011. No obstante, este proceso no puede ser comprendido sino en el marco del Programa Enseña Ciudad, que comenzó en el 2004-2005 en la ciudad de Medellín por iniciativa de la Fundación Terpel y el aporte teórico, metodológico y operativo de la Corporación Región. Este programa, luego de un relevo entre 2006 y 2009, fue retomado en su coordinación y desarrollo para Medellín por la Corporación Región, para el período 2010-2011, bajo el nombre Medellín También Educa (MTE), en el marco del Plan de Desarrollo de Medellín 2008-2011.



## Formar en ciudadanía: experiencias y retos

El Programa se propone desde sus inicios aportar a la formación ciudadana desde el enfoque de competencias ciudadanas impulsado por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) en 2003 y 2004, y cuyo producto visible fue la promulgación de los Estándares de Competencias Ciudadanas (Ministerio de Educación Nacional, 2004), una iniciativa que busca responder a un gran reclamo de la ciudadanía en cuanto a la necesidad de reorientar la formación ciudadana en Colombia, y que la ministra de educación del momento, Cecilia María Vélez, interpretó de la siguiente manera:

Trabajar en el desarrollo de competencias ciudadanas es tomar la decisión de hacer la democracia en el país, de formar unos ciudadanos comprometidos, respetuosos de la diferencia y defensores del bien común. Unos ciudadanos que desde sus casas, escuelas, colegios y universidades extiendan lazos de solidaridad, abran espacios de participación y generen normas de sana convivencia. Unos ciudadanos seguros de sí mismos y confiados en los otros. Unos ciudadanos capaces de analizar y aportar en procesos colectivos. Unos ciudadanos que prefieran el acuerdo y el pacto, antes que las armas, para resolver conflictos. Unos ciudadanos capaces de vivir felices en la Colombia y el mundo de este siglo. (Ministerio de Educación de Colombia, 2004, pág. 3).

El Ministerio de Educación define como “**marco** de la formación ciudadana, el respeto, la defensa y la promoción de los derechos humanos”, y para lo cual propone formar en competencias ciudadanas, entendidas así:

Las competencias ciudadanas se enmarcan en la perspectiva de derechos y brindan herramientas básicas para que cada persona pueda respetar, defender y promover los derechos fundamentales, relacionándolas con las situaciones de la vida cotidiana en que estos puedan ser vulnerados, tanto por las propias acciones como por las acciones de los otros. En esas situaciones, las competencias ciudadanas representan las habilidades y los conocimientos necesarios para construir convivencia, participar democráticamente y valorar el pluralismo.

Si estas habilidades y conocimientos se desarrollan desde la infancia, los niños y las niñas podrán ir construyendo los principios que fundamentan los derechos humanos y así los tendrán como horizonte para su acción y reflexión. (Ministerio de Educación Nacional, 2004, pág. 6).

De esta manera, el marco para la formación ciudadana en Colombia que se plantea desde el MEN propone que las concepciones y prácticas de ciudadanía tengan como referente los Derechos Humanos, tanto en su promoción como en su protección, y desde este punto de vista entienden y orientan la presentación de Estándares de Competencias Ciudadanas:

La Constitución Política de 1991, la Ley General de Educación 115 de 1994 y los diversos convenios internacionales suscritos por Colombia, reconocen la importancia de los derechos humanos como objetivo fundamental de la educación.

Los estándares de competencias ciudadanas representan una oportunidad para emprender, en equipo, un proyecto escolar con herramientas especiales para convertir este propósito en una realidad palpable y cotidiana. (Ministerio de Educación Nacional, 2004, pág. 6).

### **Enfoque**

En términos del enfoque teórico, el programa pone énfasis en una de las categorías contempladas dentro de los estándares de competencias ciudadanas: la ***pertenencia ciudadana***. En este punto, vale observar que esta categoría no está enunciada explícitamente dentro de los grupos de competencias ciudadanas: convivencia y paz, participación y responsabilidad democrática, y pluralidad, identidad y valoración de las diferencias (Ministerio de Educación Nacional, 2004, pág. 12), y se hizo explícita mediante un proceso de reflexión impulsado por la Fundación Terpel con sus equipos en el país. A partir de una elaboración propia, el programa Enseña Ciudad interpreta las competencias, definiendo como categoría más pertinente, que engloba la propuesta de competencias ciudadanas, el concepto de *pertenencia ciudadana*, definido así:

Al hablar de pertenencia de las personas se hace referencia al hecho de ser parte y tener algún tipo de relación con alguien —grupos o instituciones— o con algún lugar. El programa entiende por formación ciudadana

el vínculo —cognitivo y afectivo— que una persona establece con el entorno y la ciudad tanto en relación con los espacios físicos como con las comunidades que allí habitan. Vínculo que debe caracterizarse por ser consciente, crítico, incluyente, participativo y responsable frente a estos espacios y comunidades. (Fundación Terpel, 2009, pág. 12).

De esta manera, el proyecto establece una relación directa de la ciudadanía de niños, niñas y adolescentes escolares, con la vinculación al territorio (ciudad, barrio), buscando generar valores, sentimientos, actitudes favorables a la construcción democrática y de la calidad de vida del entorno como su aporte ciudadano, dentro de la comprensión de la ciudadanía como **pertenencia ciudadana**:

En este orden de ideas, un ciudadano competente, que está fuertemente vinculado con su entorno y su ciudad es aquel que: 1. Construye su identidad respetando las diferencias entre distintas identidades de los miembros de la comunidad de la cual forma parte y de otras comunidades; 2. Se compromete con la construcción y cumplimiento de normas y acuerdos, reconoce su importancia para la construcción de ciudadanía y la convivencia pacífica; y, 3. Se interesa en actuar en pro del cuidado y el bienestar de su comunidad y de los espacios que esta habita. (Fundación Terpel, 2009, pág. 14).

Por esto, el programa Enseña Ciudad pone énfasis en la pertenencia ciudadana, y que desarrolla a partir de categorías

## Formar en ciudadanía: experiencias y retos

como: identidad e identidades, comunidades con cultura ciudadana, y responsabilidad social. Estas categorías son definidas por el programa, así:

### *Identidad e identidades:*

Una identidad sólida, bien sea individual o grupal, involucra al barrio o la vereda, y a la ciudad donde vivimos y nos desarrollamos, como elementos principales en la construcción de lo que somos. En este proceso de crear una pertenencia ciudadana ligada a la identidad, son fundamentales el fortalecimiento de la autoestima, el reconocimiento y la valoración de las raíces históricas, étnicas y culturales, así como el reconocimiento de las realidades actuales y el respeto por las diferencias entre personas y grupos.

### *Comunidades con cultura ciudadana*

Se espera promover relaciones armoniosas y pacíficas dentro de la comunidad, en donde las personas participan por el bienestar de todos, con el fin de fortalecer la cultura ciudadana. Para esto, es necesario que sus miembros tengan competencias para llevar relaciones respetuosas y puedan superar los conflictos de forma pacífica.

### *Responsabilidad social:*

Se pretende que los estudiantes desarrollen una conciencia social sobre la responsabilidad que tienen como ciudadanos frente a su barrio y ciudad. Esto implica de-

sarrollar las disposiciones y habilidades para identificar aspectos por mejorar y para participar activamente en su realización (Fundación Terpel, 2009, págs. 14-15).

De esta manera, el proyecto nacional construye su enfoque centrado en el reconocimiento del interés general y del bien común de la sociedad y del país, y de las responsabilidades con la sociedad mediante la potenciación del sentido de pertenencia.

Dado el énfasis que el programa Enseña Ciudad pone en formar en la pertenencia ciudadana en el marco del enfoque de competencias ciudadanas, se propone como solución teórica, establecer una correspondencia entre los Grupos de competencias propuestos por el MEN y los “ejes de pertenencia ciudadana” propuestos por el Programa, así:

Competencias Ciudadanas	>	Pertenencia Ciudadana
Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias	>	Identidad e identidades
Participación y responsabilidad democrática	>	Responsabilidad Social (vínculo del ciudadano con el barrio o la vereda o la ciudad).
Convivencia y paz	>	Comunidades con cultura ciudadana

Una lectura inicial permite mostrar cómo desde el enfoque de *pertenencia ciudadana* se profundiza en las dimensiones

sociales y cívicas de la convivencia armónica. Esta reflexión se retoma posteriormente en el capítulo final.

### **Antecedentes político-administrativos**

El programa Enseña Ciudad fue creado y producido por la Fundación Terpel, fundación privada con sede en Bogotá y que, entre 2004 y 2011, fue desarrollado en ciudades capitales del país de Colombia (Bogotá, Medellín, Manizales, Cali), en alianzas con entidades gubernamentales territoriales y con organizaciones sociales (ONG):

Durante la implementación del programa en Medellín ha sido muy valioso establecer alianzas como la que se tiene con la Alcaldía de Medellín, la Secretaría de Educación, la Corporación Región y la Corporación Juntos Construyendo Futuro. (Fundación Terpel, 2009, pág. 10).

En 2004-2005, la coordinación local del proyecto estuvo a cargo de la Corporación Región. Entre 2006 y 2009, de la Corporación Juntos Construyendo Futuro, y en 2010-2011 regresó la coordinación a la Corporación Región. En este último período se concentra esta sistematización, entendiéndose que el enfoque político, pedagógico y metodológico se orienta desde la coordinación nacional del equipo de la Fundación Terpel, la cual produjo materiales para el desarrollo del Modelo. (Ver, especialmente, la cartilla Programa Salidas que Enseñan Ciudad, Guía para el Docente. Fundación Terpel, 2009).

En el marco de esta alianza, el Programa Enseña Ciudad en Medellín, durante el período 2008-2011 del alcalde Alonso Salazar, toma el nombre de MEDELLÍN TAMBIÉN EDUCA (MTE). En este se desarrolló, además, un convenio adicional con la Secretaría de Transportes y Tránsito (hoy, Secretaría de la Movilidad), entre cuyos objetivos destacamos:

- Incentivar en las instituciones educativas la promoción del derecho a la movilidad segura y la prevención de la accidentalidad.
- Mejorar la calidad de la educación ciudadana de las comunidades educativas de Medellín.
- Realizar un trabajo conjunto con la Secretaría de Transportes y Tránsito de la ciudad, para crear, diseñar y desarrollar estrategias pedagógicas que sean apropiadas por las instituciones educativas; también identificar y apoyar experiencias significativas en instituciones escolares, las cuales puedan servir de referencia a otras escuelas y colegios.
- Generar como una nueva opción para la Secretaría de Transportes y Tránsito, actitudes y comportamientos alrededor de la seguridad y la educación vial articulándolas a las competencias ciudadanas, en las instituciones educativas adscritas al programa “Salidas Pedagógicas que Enseñan Ciudad” proyecto “Medellín También Educa”.

Con base en esta alianza se desarrollaron actividades sobre el derecho a la movilidad segura, en el marco del proyecto Salidas que Enseñan Ciudad.



## **1.2 La experiencia: estructura y desarrollo**

El programa se desarrolla mediante dos proyectos, cada uno con su propia apuesta pedagógica, su metodología, sus objetivos específicos, sus procesos, su equipo de trabajo y su público. Son:

- SALIDAS que enseñan ciudad.
- RUTAS que enseñan ciudad.

De ellos se hará una descripción inicial que posibilite comprender las posibilidades y límites de estos proyectos de formación ciudadana en cuanto a su concepción y prácticas de lo político, lo pedagógico y lo político-administrativo.

### **1.2.1 Proyecto Salidas que Enseñan Ciudad**

Tiene como estrategia central de la formación ciudadana la realización de salidas pedagógicas que desarrollen y fortalezcan la *pertenencia ciudadana* de estudiantes de instituciones educativas:

El objetivo general del Programa Salidas que Enseñan Ciudad es fortalecer la pertenencia ciudadana de los estudiantes por medio de la realización de salidas pedagógicas a la ciudad (primero al barrio o a la vereda, que son los espacios más familiares de la ciudad, y luego a otros lugares de la ciudad que representen opciones pedagógicas), enmarcadas en los proyectos pedagógicos que se

desarrollan en cada institución como proyectos de aula, proyectos de área e inclusive en el Proyecto Educativo Institucional —PEI—. Se recomienda especialmente que se articule con los proyectos transversales. (Fundación Terpel, 2009, pág. 6).

El programa Salidas se propuso que los estudiantes fortalecieran la *pertenencia ciudadana* mediante:

- El diseño e implementación de experiencias de uso y apropiación de la ciudad.
- El ejercicio de reconocimiento de la propia identidad construida intersubjetivamente: “comprender cómo su identidad de jóvenes, se construye a partir del entorno en el cual se desenvuelven”. (Ministerio de Educación Nacional, 2004, pág. 7).
- Leer en la ciudad la diversidad, comprender los sentidos que hay en las diferentes formas de vida, que permita que cada uno de los y las jóvenes configure “comportamientos de respeto y tolerancia”. (pág. 7)
- La programación de acciones en el entorno que, como “acción colectiva”, contribuya a cambiar sus condiciones de vida y permita a los estudiantes reconocer la importancia de su acción individual cuando se expresa colectivamente.
- Estrategias que permitan el encuentro intersubjetivo entre estudiantes, y de estos con sus profesores, fortaleciendo la capacidad de relacionarse con otros desde la búsqueda del bien común.

## Formar en ciudadanía: experiencias y retos

- Ejercicios de sensibilización acerca de las problemáticas que se viven en la ciudad y el entorno, y de pensarse posibles alternativas de solución.

El programa se realizó metodológicamente en cuatro pasos en cada una de las 51 instituciones educativas, así:

- ***Paso 1: Formulación de un PROYECTO MARCO para el Programa Salidas que Enseñan Ciudad.***

En este primer paso, la elaboración del proyecto marco consistió en “escoger y articular un proyecto pedagógico”, desde las distintas modalidades metodológicas como son los proyectos de aula, los proyectos de área, los proyectos transversales, con el proyecto educativo institucional. “El proyecto marco deber ser elaborado por docentes de todas las áreas de la institución educativa.” (Fundación Terpel, 2009, pág. 7).

La elección de temáticas centrales y el diseño de formulación de proyectos marco tuvieron como punto de partida las prioridades formativas que determinó —mediante discusión colectiva bajo la orientación de un asesor(a) pedagógico vinculado al Programa— el grupo de docentes participantes de los equipos pedagógicos constituidos en cada institución. Entre los énfasis temáticos o problémicos escogidos por las instituciones, destacamos:

- La convivencia escolar.
- La violencia en la ciudad.
- El medio ambiente.

- La ciudad y su patrimonio cultural.
- Los jóvenes en la ciudad: problemáticas y oportunidades.
- Género, diversidad y no discriminación.

Un aprendizaje claro: es importante que este proyecto marco no compita — ni sea paralelo— con el proyecto educativo institucional ni con proyectos pedagógicos transversales. Por el contrario, se debe articular con ellos y los debe fortalecer. Para ello, la gestión ante las directivas de las instituciones, la presentación de la propuesta al conjunto de la comunidad educativa, la identificación y vinculación de docentes al proyecto son fundamentales para que este, efectivamente, sea parte de la vida institucional, con aporte directo a sus problemáticas, necesidades y tareas.

Con base en el proyecto marco, los equipos pedagógicos de 51 instituciones educativas se dispusieron a elaborar o a fortalecer proyectos de aula, de área, proyectos transversales (entre otras modalidades), con responsabilidades individuales, con la interlocución del equipo pedagógico: cada docente presentó al equipo pedagógico de su institución, sus propuestas de proyecto y de las salidas que fuere a realizar. El equipo docente retroalimentó las propuestas y buscó su articulación con el proyecto marco y con las propuestas de los otros educadores, tanto en la acción pedagógica como en la logística requerida.

Realizar este proceso facilitó la legitimación y el reconocimiento que la comunidad educativa hizo del mismo, así

## Formar en ciudadanía: experiencias y retos

como la disponibilidad de recursos para un claro respaldo institucional<sup>1</sup>. Para ello, fue muy importante que el proyecto marco, los proyectos de aula y las salidas al entorno y de ciudad hubieran sido presentados y discutidos con toda la comunidad educativa o con los representantes de los diferentes estamentos, y en escenarios de decisión y orientación institucional como el Consejo Directivo y el Consejo Académico, asunto que no siempre se logró: en muchas instituciones este proyecto fue formalmente aprobado, pero no sometido a su examen, así como no fue retroalimentado, dándole prioridad a la planificación de las actividades.

En medio de esta tensión entre el cumplimiento formal y los procesos de reflexividad que el proyecto planteó, se gestionó desde sus asesores pedagógicos la formación de Mesas de Trabajo Ampliadas con la comunidad educativa de cada una de las 51 instituciones educativas participantes, lográndose en muchas de ellas generar un espacio de discusión y de diálogo entre el proyecto marco y otras propuestas de formación en general, y de formación ciudadana en particular, en el marco de la necesidad institucional de fortalecer el ejercicio de ciudadanía de sus estudiantes, así como enfrentar los graves problemas de convivencia y de riesgo generados por la incidencia directa o indirecta de actores armados e ilegales en la vida institucional de muchas de

---

1 Esta observación se hace especialmente porque el modelo administrativo de las instituciones educativas oficiales "permite" que muchas propuestas educativas de origen externo a las instituciones educativa, como es el caso de Medellín También Educa, tengan que ser aceptadas formalmente por la dirección pues son impulsadas por la Secretaría de Educación, pero sin un respaldo efectivo de la dirección o de los educadores, en tanto es percibida como otra obligación más.

ellas. Uno de los resultados de estas jornadas pedagógicas con las Mesas de Trabajo fue la construcción de mapas de riesgo en relación con las violencias vividas en muchas de ellas, tanto externamente como internamente.

Justamente, y luego de estos procesos de discusión de los proyectos marco se tomaron decisiones de modificación de los planes de salida, en especial por las dificultades de transitar por el propio territorio en razón de la presencia de actores armados ilegales y de las “fronteras invisibles” creadas entre barrios o sectores del barrio del que forma parte la institución educativa. Por ello, se acudió a otras estrategias pedagógicas que permitieran reflexionar y visualizar el entorno en clave de ciudadanía sin riesgo sobre la vida, evitando provocar amenazas o agresiones: cartografías, foros, juegos de observación, carteleras, entre otras iniciativas.

Se puede decir a partir de las experiencias vividas, que la construcción participativa y la legitimación del proyecto marco a partir del diálogo entre actores de los distintos estamentos (profesores, directivos, estudiantes y familias) es una acción necesaria para superar prácticas escolares convencionales de planeación en las cuales la formulación de una determinada propuesta y su aval son ejercicios individuales entre el directivo y el responsable del proyecto, y cuyo impacto no va más allá de la actividad misma.

- ***Paso 2: Elaborar los planes de salida***

El Plan de Salida consiste en definir unos objetivos de aprendizaje concretos por medio de los cuales cada

## Formar en ciudadanía: experiencias y retos

docente aspira a que sus estudiantes cumplan con los objetivos del proyecto marco. Además del Plan de Salidas, el docente tiene la oportunidad de definir con sus estudiantes los lugares que van a visitar y las actividades que se van a llevar a cabo allí, teniendo en cuenta los objetivos de aprendizaje que eligió. (Fundación Terpel, 2009, pág. 33).

Los equipos pedagógicos fueron los gestores de los planes de salida. Partiendo de la iniciativa de cada docente y tratando de vincular el punto de vista de los estudiantes a ella, se formularon planes de salida que fueron presentados y discutidos por la mayoría de los equipos pedagógicos. Se evidenció su articulación con los planes de aula, de área o de proyecto pedagógico, en el marco del Proyecto Educativo Institucional. En cada institución se hicieron varios planes de salida, pero un solo proyecto marco, al cual debían articularse.

En la medida en que los docentes fueron vinculando a sus estudiantes tanto en la elección del tópico como en el diseño y realización de recorridos y visitas, la potencia formativa se incrementó. La participación se convirtió en el mejor ejercicio de formación ciudadana:

A diferencia del proyecto marco que se formula colectivamente entre varios docentes de la institución educativa, el plan de salidas lo construye cada docente, con la participación del grupo de estudiantes con el que va a salir. La participación de los estudiantes es una oportunidad perfecta para desarrollar competencias ciudadanas. (Fundación Terpel, 2009, pág. 33).

• ***Paso 3: Realización de las Salidas***

El proyecto Salidas que Enseñan Ciudad impulsó dos tipos de acciones: Salidas al entorno barrial o veredal, y salidas a la ciudad. Las salidas al entorno inmediato buscaron profundizar en la pertenencia ciudadana en tanto permitieron una mayor intervención de los estudiantes en el recorrido del territorio que ellos habitan, a partir de sus conocimientos y vivencias, lo que los motivó a plantear preguntas y traer a discusión problemáticas de su preocupación, así como hacer la función de guías y narradores de su espacio, ser generadores de reflexiones acerca de su entorno y de la acción que habría que realizar para contribuir a superar sus problemáticas y a aprovechar sus potencialidades para beneficio de su comunidad, y por tanto, del suyo propio.

En cuanto a las salidas a la ciudad, posibilitaron un conocimiento de esta que supera el acercamiento cotidiano del peatón, puesto que se posibilitó descubrir en ella muchas potencialidades para el desarrollo de proyectos de vida personales y para el ejercicio de ciudadanía, así como reflexionar sobre problemáticas que hay que conocer y enfrentar como ciudadano o ciudadana.

Sin embargo, para los planes de salida a la ciudad el diseño construido por los docentes en muchas ocasiones tuvo que someterse a negociación con la oferta de ciudad y a la disponibilidad de transporte que ofrecía el proyecto en razón de sus recursos y procedimientos administrativos, por lo que no siempre fue posible vincular de la misma manera a los estudiantes, tanto en su papel activo de proponentes como



en la posibilidad de realizadores de visitas y recorridos. No obstante, para la mayoría de los educadores acompañantes y estudiantes participantes, las salidas se constituyeron en una oportunidad única de adentrarse en la ciudad y en lo que ella les ofrece, en los derechos que tienen a la ciudad y en la ciudad, así como en las responsabilidades que es necesario asumir para construir la ciudad que se desea.

En la propuesta de Salidas, tanto de ciudad como de entorno, concurren modalidades complementarias para la aproximación a la ciudad: la visita y el recorrido.

### • **La visita**

Se refiere a lugares específicos por conocer o por profundizar en ellos a partir de una pregunta o de un tópico de reflexión. En general, el proyecto adoptó como mecanismo de planeación de visitas, los acuerdos con entidades públicas y privadas especialmente del campo cultural: museos, parques ecológicos y ambientales, sedes de entidades estatales, bibliotecas y centros culturales, escenarios deportivos, lugares de patrimonio histórico y cultural, referentes de la historia de la ciudad, entre otros escenarios; esto es, lugares que permitieran a los y las estudiantes adentrarse en el conocimiento de la ciudad como vía para el disfrute del derecho a la ciudad.

Una dificultad propia de las “visitas” a espacios institucionalizados de la ciudad (en particular museos, Jardín Botánico) tiene que ver con la preexistencia de *recorridos guiados estándar* para todos los visitantes, lo cual exigió realizar una gestión previa para el encuadre entre las expectativas

del docente visitante y su grupo, y los guías del lugar. Tal dificultad exigió generar encuentros entre los asesores pedagógicos y los guías de centros culturales con el fin de propiciar una reflexión acerca de la ciudadanía, la ciudad y los mundos juveniles; de buscar juntos estrategias metodológicas pertinentes y de crear mecanismos de comunicación entre docentes y guías. Esto llevó a crear nuevos guiones de lectura de los lugares visitados, así como talleres complementarios que permitieran mayor interacción: por ejemplo, en la obra del Pedro Nel Gómez, descubrir hitos de la construcción de ciudadanía en la historia antioqueña y colombiana desde la producción económica y las luchas políticas por la equidad; en la obra de Fernando Botero, con sus personajes de la historia colombiana y antioqueña, el narcotráfico y las tensiones entre poderes, o en la de Débora Arango, la historia cultural de las mujeres antioqueñas.

No obstante, la posibilidad de diseñar y realizar visitas acordes con los intereses plasmados en el Proyecto de Aula, dependió en primer lugar y muchos momentos del proceso, de los **convenios interinstitucionales** realizados entre la Alcaldía de Medellín (Secretaría de Educación) y las entidades administradoras de los espacios culturales a visitar, lo cual generó restricciones para visitar lugares por fuera del convenio, y también algo de desánimo en grupos que ya habían visitado en otro momento tal escenario. En segundo lugar, el diseño y realización de visitas estuvo condicionado a la disponibilidad y capacidad de estas entidades para flexibilizar los guiones de visita y contar con guías permanentes con guiones flexibles. Algunas de estas entidades no

contaban con los guías suficientes y preparados, y otras no se interesaron en dicha flexibilización y adecuación. Igualmente, el espectro de posibilidades de conocimiento de ciudad resultó afectado por estas limitaciones de convenio.

Esta es una experiencia que tendrá que ser valorada y reajustada en otras experiencias de formación ciudadana desde el conocimiento de la ciudad, de modo que sea posible articular los dos intereses.

- **El recorrido**

A diferencia de la visita, el recorrido puede estar más fácilmente en manos de los docentes y de sus expectativas e intereses de aprendizaje contruidos con sus estudiantes. Se trata de diseñar el propio recorrido, de modo que permita observar durante el trayecto hacia el sitio de visita lo que en el tránsito por la ciudad es posible captar en función de la temática o la pregunta orientadora previamente contruida. De esta manera la visita se inscribe en el marco de la salida, complementándose con el recorrido.

Durante el proceso vivido entre los años 2010 y 2011, el proyecto programó para cada institución educativa tres salidas durante el año por cada grupo de estudiantes vinculado (8 por institución), de las cuales la primera correspondió a Salidas al Entorno y las dos restantes se destinaron a Conocer la ciudad.

- **Las salidas al entorno**, consistentes en hacer una lectura del lugar en que se vive a partir de un recorrido planificado, fueron diseñadas partiendo de la observación que los

docentes y estudiantes hacen del territorio que habitan, con el propósito de avanzar y fortalecer competencias en cuanto a la pertenencia ciudadana, a las identidades colectivas visibles en el entorno, y al interés por la responsabilidad social frente a su propia comunidad.

En su estructuración se articularon: la temática priorizada por el proyecto marco; el área o el tópico o problemática intencionada por el docente; los temas de interés planteados por los estudiantes, los saberes previos de docentes y estudiantes sobre el territorio al que se pertenece. Conjuntamente se construyeron preguntas generadoras, mapas del barrio elaborados por los propios estudiantes mediante ejercicios de cartografía social, dirigidos por los docentes y en los que se retoman saberes previos y experiencias vividas por los estudiantes. La cartografía social es definida en el programa Enseña Ciudad, de la siguiente manera:

La cartografía social es una alternativa de representación del **espacio**, una oportunidad para recrear e interiorizar los elementos del **territorio**, en el que todos los miembros de un grupo o comunidad son activos participantes en la elaboración de múltiples mapas. (Terpel, 2009, pág. 54).

También se realizaron reseñas históricas del barrio a partir de información documental o audiovisual, y del testimonio de habitantes antiguos; inventario de lugares de interés y clasificación de ellos según lo que representan para los estudiantes. Era frecuente que esta información se acompañara del diseño de pequeñas entrevistas o cuestionarios, de mo-

do que también emergieran historias vividas por los propios pobladores, problemáticas que se viven en el territorio, y personajes o actores locales destacados, tanto en el pasado como en el presente. Para esto se recurrió con frecuencia al conocimiento de los ancianos, especialmente en cuanto a las historias de barrio. Los estudiantes también pusieron sus propias narrativas, especialmente de las problemáticas y de los conflictos vividos en el presente.

Entre las temáticas de interés se destacaron: el conflicto armado que se ha vivido en los barrios de Medellín (entre grupos ilegales diversos, y de estos con el Estado), y que lleva más de 25 años (los estudiantes participantes nacieron y crecieron en este entorno); el medio ambiente y los problemas de afectación que hay en el barrio (basuras, contaminación); la historia del barrio; los conflictos cotidianos de convivencia; los jóvenes y sus espacios; asuntos de barrio relacionados con el género (mujeres en la vida del barrio, diversidad de género).

### • ***Paso 4: Retroalimentación de las salidas y articulación a otros desarrollos pedagógicos***

El proceso pedagógico propuesto por las Salidas (visitas y recorridos), para que permitiera una mayor potenciación de competencias ciudadanas y una mayor profundización en el acercamiento y comprensión de la ciudad y del entorno, diseñó prácticas de retroalimentación que fueran más allá de los convencionales esquemas de evaluación. Para que las salidas generaran los aprendizajes esperados fue necesario articular la evaluación de cada salida con el proyecto marco, tal como lo propuso la Guía:

La evaluación está orientada a conocer los resultados, tanto de cada salida en particular, como de los planes de salida y el proyecto marco en general. (Fundación Terpel, 2009, pág. 9).

En consecuencia, el proceso evaluativo en las distintas instituciones tuvo, en general, tres momentos: el primer momento, en el cual los docentes retroalimentaron la experiencia con sus estudiantes; en un segundo momento, el Equipo Pedagógico, conformado por los profesores vinculados al proyecto (alrededor de siete y ocho docentes), compartieron experiencias, aprendizajes y propusieron alternativas de mejoramiento, teniendo como referente el proyecto marco. En un tercer momento, la institución desde la dirección y las coordinaciones académicas (en donde las había) incorporaron las salidas al proceso evaluativo institucional. No obstante, este último momento en varias instituciones educativas no se logró con suficiencia pues dependía de la dinámica de cada una de ellas.

Como alternativa a esta dinámica y a sabiendas de las dificultades institucionales para evaluar desde la perspectiva del programa, se promovieron y se acompañaron procesos de sistematización de experiencias al interior de algunas de ellas, y se generaron encuentros de intercambio de dichas experiencias. Como resultado, se produjeron algunas reconstrucciones y reflexiones sobre las experiencias pedagógicas de formación, elaboradas por los propios docentes, conjuntamente con los profesionales que como asesores pedagógicos estaban vinculados al proyecto Salidas que Enseñan Ciudad (2010-2011).

### 1.2.2 Proyecto Rutas que Enseñan Ciudad

Fue creado para que mujeres y hombres de todas las edades pudieran apropiarse de la ciudad y fortalecer su ciudadanía. Comparte también el enfoque de competencias ciudadanas y en particular el concepto de *pertenencia ciudadana* con su par, el proyecto Salidas que Enseñan Ciudad.

Para comprender mejor el sentido y las acciones del proyecto es necesario inicialmente mostrar que se trata de un *recorrido* de ruta de bus que es solicitado por grupos diversos de personas, quienes acompañadas de una pareja de guías o de **formadores de ciudad** (como se perfiló entre 2010 y 2011), convocan preferiblemente a no escolarizados (en su mayoría grupos de adultos, familias, organizaciones comunitarias, comités deportivos y recreativos, grupos juveniles, entre otros), y presentan a los participantes aspectos de ciudad desconocidos y no explorados, con el propósito de fortalecer su ciudadanía y se apropie la ciudad como un derecho:

Es un programa que facilita el derecho, conocimiento y buen uso de la ciudad, promoviendo la apropiación y pertenencia ciudadana, en el marco de la ciudadanía y el derecho a la ciudad. (Fundación Terpel, 2011, pág. 1).

Su apuesta político-pedagógica general fue contribuir a la formación de una ciudadanía activa, al desarrollo de competencias ciudadanas, y al aprendizaje del uso y disfrute responsable de la ciudad, presentada como “Ciudad de to-

d@s". Se propuso fomentar y profundizar el conocimiento, la apropiación y valoración de los espacios de ciudad, promoviendo comportamientos y actitudes para el ejercicio de la ciudadanía activa por parte de los participantes. Desde el punto de vista pedagógico se definió como:

Una propuesta pedagógica vivencial desarrollada a través de recorridos y visitas a espacios de la ciudad. (Fundación Terpel, 2011, pág.1).

Su gran particularidad consiste en proponer una combinación de recorrido y visita, en el que se configura un ambiente "paralelo" al escenario escolar/social, proporcionando otros ámbitos de conocimiento dentro de la ciudad. Esto, tanto para grupos no escolares como escolares.

El proyecto fue desarrollado por la Fundación Terpel en las ciudades de Bogotá, Cali, Manizales y Medellín. En Medellín, dado el desarrollo del proyecto Salidas que Enseñan Ciudad, se priorizó en la Ruta la presencia de grupos no escolares, no así en las demás ciudades. El proyecto se estructuró teóricamente desde los siguientes elementos:

**Espacial (ciudad como escenario):** la Ruta es un recorrido y en ese sentido implica el uso de un territorio con fines pedagógicos que buscan la apropiación de valores y comportamientos ciudadanos. En este sentido el territorio urbano se convierte en un medio para aprender.

**Comunicacional:** es un proceso vivencial interactivo de diálogo de saberes.



**Lúdico:** se espera aprender disfrutando a través de la vivencia, sin eliminar la relevancia de los contenidos. (Fundación Terpel, 2011, pág. 3).

Para Medellín fueron diseñados y desarrollados, aunque de manera desigual, cuatro recorridos de dos horas y media en promedio, que se presentaban a la disposición de personas o grupos interesados. Cada uno de los recorridos tenía su propio eje temático y su georreferenciación, y el proyecto los formuló de la siguiente manera:

## **Recorrido 1: Transformación de la ciudad**

**Tema:** Transformación de la ciudad desde el Urbanismo Social<sup>2</sup>.

**Objetivo:** Propiciar en los y las participantes espacios de reflexión sobre la transformación de la ciudad y sus procesos de inclusión social desde el urbanismo social.

### **Objetivos específicos:**

Fortalecer la pertenencia ciudadana por medio del reconocimiento de las dinámicas de transformación de la ciudad como escenario social y urbano.

Identificar la ciudad como un escenario significativo por sus contenidos que propicia el fortalecimiento de una ciudadanía activa.

---

<sup>2</sup> Este es el modelo de inclusión social adoptado por la Alcaldía de Medellín en los periodos 2004-2007 y 2008-2011.

**Georreferenciación:** El escenario del recorrido es el siguiente: Nuevo Norte (Universidad de Antioquia, Parque Norte, Barrio Moravia-Bosque, Parque Lineal la Bermejala, Centro de Desarrollo Cultural de Moravia, Jardín Botánico, Parque Explora, Parque de los Deseos, Complejo Ruta N, Pasaje Peatonal Carabobo y Unidad Deportiva Antonio Roldán Betancur.

**Ejes de reflexión: Transformación de la ciudad (nuevo norte).** Más allá de la transformación física de la ciudad de Medellín, contamos con la transformación social y habitacional que sugiere una ciudad que se reconstruye hacia unos nuevos hábitos y nuevas pertenencias.

**Ubicación geográfica:** En Medellín se determina la toponimia como parte fundamental del reconocimiento del habitante a la ciudad por puntos referentes que se identifican en su movilidad y en su forma de habitar.

**Memoria de Medellín:** La importancia de reconocer la ciudad desde su memoria permite comprender sus transformaciones y comportamientos sociales hacia las decisiones que se toman de ella.

**Pertenencia ciudadana:** Es el resultado de un vínculo fuerte con la ciudad, por lo tanto se busca desarrollar una relación sólida entre las personas que participan en el programa y su ciudad. Este vínculo implica una relación bilateral en la que los espacios y las estructuras

## Formar en ciudadanía: experiencias y retos

sociales del barrio y la ciudad sirven a los individuos y a los grupos para satisfacer necesidades tales como construcción de identidad, la asociación, la recreación, el uso del tiempo libre, la seguridad, entre otros.

**Seguridad y Educación vial:** El trabajo se realiza como aporte a la promoción de la movilidad segura y la prevención de la accidentalidad vial. Esto se da a partir de la conciencia propia del cuerpo en los espacios físicos que ocupa y sus movilizaciones, por lo cual nos referimos a la cultura somática como estrategia metodológica en los comportamientos y lecturas de los códigos que se implementan desde las señalizaciones viales.

**Medellín multicultural:** Buscamos que los ciudadanos generen actitudes con una identidad sólida que involucre el barrio y la ciudad como uno de los principales referentes en la construcción individual y grupal de las personas que participan en el programa. Esto nos ayuda a encontrar referentes de quiénes somos. En este proceso son fundamentales el fortalecimiento de la autoestima, el reconocimiento y la valoración de las raíces históricas, étnicas y culturales, como también el reconocimiento de las realidades actuales y el respeto por las diferencias entre personas y grupos.

**Ciudad de inclusión:** La inclusión social se convierte en el programa en un proceso dinámico, multidimensional por el cual se brinda a ciertos grupos e indivi-

duos el acceso a oportunidades y a servicios de calidad que les permitan tener pertenencia frente al barrio y a la ciudad.

## **Recorrido 2: Medellín Espacio Vivo**

**Tema:** Ambiental

**Objetivo:** Reflexionar sobre los contrastes ecológicos y ambientales de la ciudad de Medellín.

### **Objetivos Específicos:**

- Identificar a Medellín como una ciudad donde se evidencia el contraste entre la riqueza ecológica y los cambios ambientales.
- Reconocer al ciudadano(a) de Medellín como un generador de impacto y de transformaciones ecológicas y ambientales.
- Generar en los y las participantes de las Rutas que Enseñan Ciudad, actitudes de responsabilidad ciudadana frente al cuidado ecológico y ambiental de la ciudad de Medellín como espacio vivo.

**Georreferenciación:** el escenario del recorrido es el siguiente:

Parque Lineal el río y sus principales afluentes (Santa Elena y la Iguaná), nuevo Norte (Universidad de Antioquia, Parque Norte, Barrio Moravia-Bosque, Parque Lineal la Bermejala, Jardín Botánico, Parque Explora, Parque de los Deseos, Parque N, Metro Plus-Estación

Universidad, Aula Ambiental, Intercambio vial Punto Cero y Cerro el Volador).

### **Ejes de reflexión:**

**Fauna y flora de la ciudad de Medellín:** La ciudad es privilegiada por sus recursos hídricos y la diversidad de fauna y flora. Fauna (loros, pájaros, etc.). Flora (Leucaena, guayacanes), y en quebradas o riachuelos.

**Espacios de ciudad:** Barrio Moravia, Carlos E. Restrepo, Plaza Minorista y la cuenca de la Quebrada La Iguaná).

El guía debe proponer mirar conflictos, realidades sociales generadas por desplazamientos urbanos e intraurbanos, disposiciones finales que se dan de residuos sólidos, participaciones sociales y construcciones de comunidad desde una perspectiva ambiental.

**Preservación (riqueza de los Cerros, Universidad de Antioquia, Barrio Tricentenario y Jardín Botánico):** Los pulmones ecológicos y ambientales que tiene la ciudad y la importancia de su preservación para la armonización del ambiente natural ante el efecto transformador.

**Ubicación geográfica:** En Medellín se determina la toponimia como parte fundamental del reconocimiento del habitante a la ciudad por puntos referentes que se identifican en su movilidad y en su forma de habitar.

En los recorridos detectamos sitios ambientalmente importantes que forman el ecosistema de la ciudad de Medellín.

**Pertenencia ciudadana:** Referenciado en la propuesta de recorrido 1, de Transformación de ciudad.

**Seguridad y Educación vial:** El trabajo se realiza a partir de la promoción y la prevención de la accidentalidad vial. Esto se da partiendo de la conciencia propia del cuerpo en los espacios físicos que ocupa y sus movi- lidades, por lo cual nos referimos a la cultura somática como estrategia metodológica en los comportamientos y lecturas de los códigos que se implementan desde las señalizaciones viales.

### **Recorrido 3: Medellín Ciudad Viva**

**Tema:** Histórico-político y Patrimonio.

**Objetivo:** Reconocer los procesos políticos de la ciudad de Medellín a partir de la reflexión histórica y riqueza patrimonial.

**Objetivos Específicos:**

- Identificar los procesos de transformación urbana de Medellín en su historia.
- Recorrer la ciudad con una mirada crítica, frente a las dinámicas de poder, exclusión e inclusión social y de participación ciudadana, configuradas en el tiempo y los territorios urbanos.

## Formar en ciudadanía: experiencias y retos

- Generar en los participantes de las Rutas que Enseñan Ciudad otras miradas frente al espacio habitado.

**Georreferenciación:** El recorrido es el siguiente:

Barrio Prado Centro-Barrio Aranjuez, Parque Bicentenario, Avenida la Playa, Avenida Primero de Mayo, Paseo Peatonal Carabobo, Centro Administrativo la Alpujarra, Plaza de la Libertad, Plaza Mayor.

### **Ejes de reflexión:**

- **Historia de Medellín:** Conocer la historia de la ciudad es apropiarse y participar de ella. Así, se logra la identificación de los ciudadanos con los procesos políticos, sociales, y culturales que ocurren en ella.
- **Identificar la toponimia:** Es moverse en la ciudad con su codificación e identificación de los lugares que se recorren.
- **Historia del barrio:** Recoger los saberes previos que tienen los grupos que participan en el programa, resignificando dichos saberes en las vivencias, emociones, sentimientos, pensamientos y actitudes de su entorno natural.
- **Medellín entre lo público y lo privado:** Habitar lo público es ejercer el derecho a la ciudad logrando la identidad y la pertenencia por los espacios propios de la misma. Es aprender a utilizarla, vivirla, compartirla y reconocerla en sus procesos sociales.

**Medellín una ciudad ecléctica,** es una ciudad de mezclas, contrastes, transformaciones y de realidades que la hacen diferente a otras ciudades del mundo.

**Participación ciudadana:** Queremos fortalecer en los participantes las competencias ciudadanas para hacer constructores de las comunidades en las que se desenvuelven. Esto implica la construcción de grupos y de comunidades caracterizados por una relación armoniosa y pacífica en la que las personas se preocupan y comprometen con el bienestar de todos y fortalecen los procesos de participación ciudadana.

**Medellín patrimonial:** Es mirar nuestra herencia cultural del pasado constituida por los bienes y valores culturales como expresión de identidad de nuestra ciudad. En los recorridos definimos sitios y lugares determinados por la ciudad como patrimonio y esto nos permite que los grupos que participan de las Rutas tengan mayor pertenencia a la ciudad.

**Seguridad y Educación vial:** El trabajo se realiza a partir de la promoción y la prevención de la accidentalidad vial. Esto se da partiendo de la conciencia propia del cuerpo en los espacios físicos que ocupa y sus movi- lidades, por lo cual nos referimos a la cultura somática como estrategia metodológica en los comportamientos y lecturas de los códigos que se implementan desde las señalizaciones viales.

**Pertenencia ciudadana:** Referenciado en la propuesta de recorrido anterior.



## **Recorrido 4: Vivamos la ciudad**

**Tema:** Derecho a la ciudad, ocio y tiempo libre.

**Objetivo:** Conocer los espacios de ciudad logrando la participación activa a través del disfrute de la misma.

### **Objetivos específicos:**

- Identificar los espacios de ciudad a los que los participantes pueden acceder de forma gratuita.
- Fomentar la participación activa de los asistentes por medio del disfrute de los espacios de ciudad.
- Potenciar el conocimiento a través de los diferentes espacios de ciudad.

**Georreferenciación:** El recorrido es el siguiente:

Parques Biblioteca (La Ladera, Belén, San Javier, Belén), Unidad Deportiva María Luisa Calle, Unidad Deportiva Andrés Escobar, Unidad Deportiva Antonio Roldán Betancourt.

### **1.3 La mirada de los agentes<sup>3</sup>**

Esta sección está dedicada a recoger el punto de vista de quienes agenciaron el programa Enseña Ciudad en Medellín, entre el 2010 y 2011. Para ello se invitó a participar a

---

<sup>3</sup> La mirada de los agentes fue construida a partir de entrevistas semiestructuradas al coordinador del proyecto y a dos de los asesores pedagógicos. Asesores participantes: Jorge García, Cristian Otálvaro, Juan Camilo Arias y Héctor Alonso Ruiz (coordinador administrativo y asesor pedagógico).

quienes tuvieron funciones de coordinación y de asesoría pedagógica en el proceso, con los siguientes criterios: haber estado en él, tanto en la actual etapa como en las anteriores; haber participado en su diseño, implementación, evaluación y producción de materiales.

Se hizo uso de la técnica de grupo focal, siguiendo la guía construida para el efecto (Ver Metodología).

### **1.3.1 Lo político y la política en el proceso**

#### **SALIDAS QUE ENSEÑAN CIUDAD**

##### **· Ciudadanía desde el enfoque de Derechos Humanos**

El proyecto Salidas tuvo desde sus inicios en lo nacional y local, el enfoque de Competencias Ciudadanas, partiendo de los estándares producidos por el Ministerio de Educación. Los asesores retoman de estos, los derechos humanos como su fundamento (punto de partida estructurante) y sentido (dirección hacia donde se orienta la educación):

Asesor 1: En el tema de los derechos humanos, que es un tema que siempre ha estado en medias tintas, en hablar de eso en este país y haya libertad para hablar de eso de una manera más apropiada. Entonces fue pieza fundamental para desarrollar proyectos en las instituciones educativas que estaban en conflicto territorial en ese momento. Eso llevó a que los docentes se atrevieran a pensar la educación desde otro punto

## Formar en ciudadanía: experiencias y retos

de vista y desde un compromiso ligado hacia la pertenencia ciudadana.

La entrada por las competencias ciudadanas puso de nuevo en las escuelas la educación en derechos humanos y los derechos humanos en la escuela, puesto que la Ley General de Educación ya lo había hecho, pero al parecer no habían sido incorporados en la cultura escolar y en los currículos de muchas de las instituciones educativas, de manera estructural y como referente fundamental de la formación ciudadana. El proyecto Salidas puso de nuevo en las reflexiones de los docentes y estudiantes este referente y en los proyectos marco y de aula.

### • **Las competencias ciudadanas potenciadas desde lo particular**

Asesor 2: Yo creo que la apuesta política del proyecto estaba enmarcada en las competencias ciudadanas con sus ejes y tipologías, eso estaba supremamente claro (...), ahí están las apuestas de las competencias ciudadanas, los tres grupos: convivencia y paz, participación ciudadana e inclusión. Los ejes del programa propiamente que tenían que ver con la identidad, con la participación y con la cultura como tal.

Asesor 4: Si bien el programa era una estrategia de la alcaldía principalmente, que quería movilizar a través de fortalecimiento de las **competencias ciudadanas**, se evidenciaban preocupaciones puntuales en cada una de las instituciones donde íbamos. Pudimos percibir

tres grandes grupos que también respondían a una problemática en particular: había una necesidad clara de que los estudiantes vieran el barrio y la ciudad como entornos cercanos a su propia identidad; habíamos visto también o rastreamos otro gran grupo, que era el de la resolución de conflictos; y otro, el de la pertenencia ciudadana como tal.

Una vez el proyecto Salidas va proponiendo la discusión sobre derechos humanos y ciudadanía, la apuesta del proyecto coloca su propia impronta: leer la ciudadanía desde “lo particular”, tomando distancia de un discurso universalista del “deber ser” que ha hecho que se perciban frecuentemente los derechos humanos como un ideal o como una utopía. En consecuencia, construye un discurso situado en el territorio, desde lo particular, desde las necesidades, intereses y expectativas de los estudiantes y de su comunidad educativa. Por tanto, la asesoría, al avanzar en la construcción de un proyecto marco, posibilitó la emergencia de las preocupaciones particulares de las instituciones. Y logra identificar como ejes de formación: la identidad que los estudiantes vienen construyendo; la alta conflictividad en la que se han visto envueltas las comunidades educativas, en entornos en los que tienen gran injerencia grupos armados ilegales y organizaciones ilegales (bandas delincuenciales, narcotráfico, etc.); y la preocupación por los niños, niñas y jóvenes que han crecido en condiciones de exclusión social en contextos márgenes, y que se perciben ajenos a la ciudad y a su producción. Esto implica, en términos del proyecto, baja “pertenencia ciudadana”.

## Formar en ciudadanía: experiencias y retos

Asesor 3: No queríamos que los docentes transmitieran unos conocimientos o unos caminos a través de los cuales los estudiantes pudieran fortalecer una forma tradicional de ser ciudadanos, sino que al mismo tiempo se volvieran críticos de lo que significaban las competencias ciudadanas como tal, que no solo fueran competentes a la hora de comprender las competencias, sino que fueran capaces de proponer otras alternativas o intuir otras competencias que no comprendía el documento como tal.

Aquí se hace visible una tensión entre un enfoque de ciudadanía cívica, centrado en el cumplimiento del deber, y un enfoque crítico de la ciudadanía preocupado por la equidad. Se procura ir más allá de dicho enfoque, invitando a construir otras formas de ejercicio de la ciudadanía, descubrir y profundizar en “alternativas” más pertinentes con las necesidades particulares de los estudiantes, tales como la construcción de convivencia o el conocimiento y la apropiación de la ciudad.

### **• Ciudadanía como construcción de convivencia social y escolar**

Asesor 5: Uno de los enfoques que tuvo mucha fuerza en ese acompañamiento fue el tema de formación ciudadana centrada en la resolución de conflictos. En este caso lo que podía ver ahí era la ciudadanía desde la mediación, que todos éramos sujetos y que hacíamos parte de un contexto, puesto que los contextos están regularmente muy próximos al conflicto; y que de alguna

manera como ciudadanos teníamos la responsabilidad política de ser mediadores y de resolver el conflicto. Conflictos de todo tipo y muy centrados en el hogar, la comunidad educativa y en el mismo barrio o la ciudad que hacen parte.

Asesor 2. Desde los enfoques podemos decir que lo que se pretendía en los colegios era que los estudiantes fueran capaces de convocar y concertar ciertos puntos de vista para solucionar algunos inconvenientes que como grupo los estaban permeando para bien o para mal. Ese era uno de los enfoques que se evidenciaba en la mayoría de las instituciones y que nosotros queríamos que los estudiantes en compañía de los maestros potenciáramos para impactar esas tres perspectivas, la de la identidad, la de la pertenencia y la de la resolución de conflictos.

Ante la alta conflictividad en el entorno y la influencia que tiene en la vida escolar, en la formación ciudadana y en el conflicto escolar, esta se vuelve una preocupación central de las reflexiones de docentes y estudiantes en el marco del proyecto Salidas. Se identificaba que muchos de los estudiantes habían incorporado lógicas de la violencia y la ilegalidad, y que esta propuesta debía aportar a su transformación. De la misma manera, se lee en ello el quiebre con una identidad ciudadana de responsabilidad con “los otros” y “lo otro”, que los docentes intentan proponer.

De esa manera, el proyecto, mediante las salidas al entorno y a la ciudad, trabajó en la dirección de fortalecer la identi-

dad, tanto individual como colectiva, y en el fortalecimiento de la pertenencia ciudadana, en el marco del respeto por los derechos humanos y la convivencia democrática.

• **El territorio, lo político,  
la política y la ciudadanía**

Asesor 3: Otro enfoque que se discutió también fue el tema del territorio, el asunto de la apropiación de este, de hacer parte de un espacio tanto en el barrio como en la ciudad, del barrio dentro del contexto más próximo de los estudiantes. Entonces era esa reflexión sobre el hacer parte de una comunidad, una comunidad que hacía parte de un territorio y ese territorio se defendía o se ganaba.

Asesor 4: No queríamos que el estudiante respondiera a un modelo de ciudadano en particular, sino que fuera capaz de pensar qué tipo de ciudadano era más pertinente para la ciudad que habitaba y para las características contextuales de su barrio, principalmente que buscara qué tipo de ciudadano podía ser más útil en términos de cambiar o mejorar ciertas problemáticas del contexto, no simplemente que fuera capaz de leerlas, sino de asumirlas, de cambiarlas, de proponer nuevos modelos de ciudad y ciudadanía, y apropiarse de la ciudad.

La lectura de la ciudad como territorio es también novedosa dentro de los procesos de formación ciudadana escolares. Lo espacial parece estar relegado a los límites político-admi-

nistrativos y de gobierno. No obstante, las salidas al entorno mostraron las significaciones, valoraciones y reflexiones que los y las estudiantes tienen construidas y van construyendo sobre la ciudad y el lugar que habitan, desde las historias de barrio y de ciudad, y desde los relatos de la conflictividad urbana y barrial que han venido construyendo. Igualmente, las salidas ponen de frente las problemáticas diferenciadas de los territorios, así como destacan o reconocen a quienes han sido y están siendo actores y constructores de ciudad, entre ellos sus familias y vecinos.

**• Crítica al modelo de competencias  
ciudadanas desde la diversidad  
y las necesidades educativas**

Asesor 1: El punto en el que siempre he tenido la discusión y he sido muy crítico es en el asunto de lo didáctico, esa reflexión didáctica sobre cómo desarrollar esas competencias ciudadanas es el punto más flojo que puede tener ese enfoque, en la medida en que si nosotros proponemos un modelo de desarrollo de competencias, ese modelo no va a ser aplicable en todos los contextos y necesidades de un país o región cualquiera.

Desde esta mirada contextual, la apuesta de formación en competencias ciudadanas universales, ampliada por la inclusión de la ciudad y el territorio y la diversidad desde la que se vive la ciudad y la ciudadanía, requiere de metodologías y didácticas coherentes, en las que el modelo se vio corto en muchos momentos frente a demandas específicas de formación. Los asesores plantean en este sentido



## Formar en ciudadanía: experiencias y retos

una tensión entre la estandarización de competencias ciudadanas que se formuló y orientó desde el Ministerio de Educación como política nacional, y la necesidad de construir didácticas de enseñanza de la ciudadanía desde lo territorial y lo diverso:

Asesor 1: Didáctica que buscaba la salida al entorno y a la ciudad era que el estudiante entendiera el concepto de lo público, del espacio público y de las diferentes poblaciones que se iban conformando a partir del mismo espacio. Entonces era pensar en cómo se iban formando culturas urbanas, grupos poblacionales con características específicas y también pensar la reestructuración de la ciudad desde el mobiliario, cómo la ciudad se transformaba y cómo la oferta que esta tenía para el ciudadano podía llevar a una reflexión crítica al estudiante, no viéndola solo como un espacio de diversión, sino desde lo político, y cuál era la intención política que se tenía con esa transformación de ciudad.

Una experiencia destacable en este sentido fueron las visitas a la ciudad y al entorno barrial de niños, niñas y jóvenes escolares en *condición de discapacidad* visual y auditiva. Para realizarlas, el equipo pedagógico de una institución oficial especializada (IE Francisco Luis Hernández) desarrolló una metodología específica:

Asesor 5: Entonces era pensar cómo comprender la ciudad, las vías, el barrio desde una perspectiva que para los estudiantes era completamente novedosa, porque salir a estos entornos sin las mismas capacidades de los

demás ciudadanos ya implicaba un reto importante. Se logró que los estudiantes escucharan la ciudad, cuando no tenían la capacidad de escuchar, y que la vieran, cuando no podían verla desde otras alternativas y otras direcciones.

### • **La ciudad como producción histórica y cultural**

Asesor 5: Algo muy importante en el acompañamiento a docentes y estudiantes fue introducir una reflexión sobre ese asunto histórico de la ciudad, la ciudad vista desde la historia, donde todos como ciudadanos hacemos parte de un proceso histórico y social producido por las dinámicas sociales de la misma ciudad. Entonces esa ciudadanía se hace desde la historia, y la conformación de una comunidad se produce a partir de lo histórico, vivido como conflicto, sea intergeneracional, interpersonal o de cualquier otro tipo.

Un elemento fuerte que se incorporó al proceso de formación ciudadana propuesto por el programa Enseña Ciudad (tanto Salidas como Rutas) fue el impulsar en los equipos pedagógicos y de los docentes con sus estudiantes, y a los participantes no escolarizados de las Rutas, la configuración de la conciencia histórica y social a partir del acercamiento a la historia de la ciudad y a las culturas diversas que tienen presencia y que se vienen conformando en ella: formar en ciudadanía desde la conciencia de lo que hemos sido, de dónde venimos y por qué hoy estamos siendo lo que hoy somos, desde los rasgos culturales que nos atraviesan y de

las nuevas formas culturales que estamos emergiendo, y de las cuales también somos parte.

Justo en este punto es importante resaltar los equipos pedagógicos de las instituciones educativas participantes que abordaron los conflictos y violencias generados desde la intolerancia, la discriminación de sexo-género, intergeneracional, racial, y también los que se vienen produciendo como resultado de fenómenos culturales emergentes que genéricamente se han llamado “tribus urbanas” o por rivalidades deportivas (socio-deportivas) o por sexismo u homofobia o por lo que se ha nombrado como *bullying*, matoneo o acoso escolar.

### **1.3.2 En lo pedagógico**

#### **• Competencias ciudadanas, pedagogía y didáctica**

Asesor 4: Yo creo que esa era la potencia que tenía el programa como tal, me parece que tenía un enfoque propio. Ese enfoque permitía llegar y didactizar esas dinámicas en cada una de las instituciones educativas con sus particularidades diferentes. Ningún proyecto era igual, particularmente mirando las necesidades de cada una de las instituciones, entonces esa era una de las grandes potencias del programa: que se logró llegar a diferentes sectores de la ciudad.

Consecuentemente con la mirada política, lo pedagógico-didáctico asume enfoques contextuales y diferenciales, toma

como punto de partida las problemáticas de cada una de las instituciones y su entorno, de los intereses de los estudiantes y de la comunidad educativa. Por eso, cada institución hizo su propio proyecto marco, desde el criterio de que la formación ciudadana debe pasar por los sujetos y su mundo, para que, de manera reflexiva, se potencien como sujetos políticos.

• **La escuela como un espacio político**

Asesor 1: En términos pedagógicos se trata de pensar la escuela como un espacio político, como una comunidad que tiene que pensarse como un ente político, y por tanto, reflexionar lo que es la democracia dentro de la escuela. Reflexión que ha de pensarse de la mano de la pedagogía y de las didácticas, que plantean la escuela como un espacio abierto, donde si bien hay muros, es un espacio abierto a la misma ciudad, que a su vez refleja lo que ocurre en la ciudad.

De esta manera, el Proyecto Salidas que Enseñan Ciudad trabajó en las escuelas con la clara intención de abrir la escuela a la ciudad, de profundizar en escenarios de participación y democracia, y de darles el reconocimiento a los niños, niñas y jóvenes escolares como ciudadanos. Igualmente, puso su metodología para que, en especial los docentes, pudieran ver y comprender la ciudad que está y se refleja en la escuela, y poner su saber pedagógico y las herramientas didácticas al servicio de la construcción de convivencia democrática. Además, de vincular a los estudiantes con el compromiso y responsabilidad con su comunidad y su ciudad.

### • **Los equipos pedagógicos**

Asesor 3: El proyecto Salidas le apostó durante todo su desarrollo a la formación de Equipos pedagógicos. En estos dos años hicimos un taller con profesores y coordinadores de todas las instituciones, para profundizar en ello y construir algunas pautas para su conformación y funcionamiento; además de las reuniones periódicas en cada una de las instituciones.

Uno de los aportes más significativos en la organización y “cultura escolar” que intentó introducir el proyecto fueron los equipos pedagógicos, entendidos como colectivos docentes de reflexión y acción, los cuales desde una mirada interdisciplinaria apuestan a fortalecer relaciones de cooperación y de colegaje, o que implica también, mayor horizontalidad de las relaciones. La conformación interdisciplinaria de los equipos pedagógicos estuvo desde sus orígenes. De esta manera, ellos fueron la columna vertebral del proceso y el soporte de la sostenibilidad de los aprendizajes institucionales en materia de formación ciudadana.

### • **Posibilidades de los equipos pedagógicos**

Asesor 1: Una de las grandes fortalezas del proyecto son los equipos pedagógicos. Es el grupo de docentes el que tiene la iniciativa, y ellos van siendo capaces de adoptar estrategias a partir de las necesidades del proyecto. La importancia del trabajo interdisciplinario hace que desde distintas áreas del conocimiento no solo

se articulen mediante los aportes de cada una de ellas, sino que se logre pensar un proyecto en conjunto.

Asesor 2: En las instituciones educativas esto es difícil porque no existe una práctica de trabajo colectivo: cada quien se ocupa de lo suyo. Sin embargo, muchos docentes logran juntarse a pesar de las dificultades.

Dado que se trata de una forma de trabajo que rompe de alguna manera con las prácticas convencionales, estas producen resistencia en cuanto a la capacidad de descentrar rutinas, estilos de trabajo individualizadas, estructuras de la cultura escolar centradas en las prácticas pedagógicas individualizadas.

Asesor 3: En algunas de las instituciones en las que estuve trabajando, fue difícil construir equipo porque hay muchos proyectos que llegan de la Alcaldía y de las mismas ONG. Entonces se encarga a un docente para que atienda y desarrolle el proyecto, y él solo se ocupa de “su” proyecto, no se conversa con los otros docentes, por lo que muchos de ellos no conocen qué hace cada quién y por tanto no se apoyan.

Asesor 4: Justamente por lo que dice mi compañero, porque hay saturación de proyectos y muchas cargas más para los profesores. Especialmente los que están con Certificación de Calidad, no tienen tiempo para dedicarle, por lo que se quedan en la parte operativa de las salidas. Por eso se hace muy difícil a veces juntar los equipos pedagógicos.

## Formar en ciudadanía: experiencias y retos

Las lógicas político-administrativas de las instituciones educativas tienen gran influencia en la pervivencia de concepciones y prácticas unidisciplinarias, que en el caso de la formación ciudadana entrega dicha formación a los docentes de áreas como Ciencias Sociales, Ética y Religión, y exime de la responsabilidad ciudadana de formar sujetos políticos a las demás áreas. A ello contribuye el hecho de que la escuela moderna convencional ha hecho réplica en su organización y cultura escolar de los paradigmas positivistas de las ciencias, dividiendo la escuela en áreas y reduciendo al mínimo las reflexiones y prácticas interdisciplinarias y transdisciplinarias.

De la misma manera, la convivencia escolar y construcción y profundización de la democracia escolar como escenario para la formación y el ejercicio de ciudadanía en las escuelas parece ser más un asunto de la disciplina y el orden escolar, que de la formación como sujetos políticos democráticos, y de transformación y profundización de la democracia en las relaciones de poder al interior de la escuela.

En este sentido, el proyecto Salidas apostó y contribuyó a la ampliación de la reflexión e invitó al conjunto de los estamentos escolares a formarse en el ejercicio de la ciudadanía, en la convivencia democrática y en el reconocimiento de las diversas identidades:

Asesor 2: En las instituciones, la asesoría también convocó a Mesas de Trabajo con todos los docentes de la institución para trabajar sobre temáticas que a ellos les preocupan, como la situación de la convivencia. Cuando

se pudieron hacer, fueron muy importantes y se logró aportar mucho en el trabajo de convivencia y mediación de conflictos. Con la situación de fronteras invisibles se hicieron mapas de riesgo.

Asesor 4: Yo hablaría en términos más amplios de lo que se logró, y es por ejemplo el asunto de invitar al profesor y formar con él encuentros académicos, como una comunidad, una red de docentes que permanentemente estaba pensando el tema y estaba aportando a esa construcción y consolidación del concepto de ciudadano y esas formas didácticas y pedagógicas de pensar la formación de los ciudadanos de Medellín.

También en términos curriculares y en términos institucionales fue cómo se logró comprender el concepto de interdisciplinariedad, de transversalidad en proyectos institucionales; cómo pensar el proyecto de formación ciudadana, no como un proyecto aislado, sino como una necesidad institucional que debía ser vista desde todas las búsquedas curriculares que tenía la misma institución educativa.

Y adicional a eso también fue el impacto que se logró en los mismos espacios de la ciudad con los que teníamos convenio, y que esos espacios no pensaran solamente en recibir al estudiante y mostrarle la atracción, sino también en cómo formar a los visitantes en términos de ciudadanía, como ciudadanos a partir de lo que ofrecía el mismo espacio.



## Formar en ciudadanía: experiencias y retos

No obstante, y pese a la insistencia de los asesores pedagógicos, muchas de las prácticas individualistas y unidisciplinarias de la cultura escolar se impusieron en algunas instituciones, a lo cual contribuyó el desorden administrativo y de falta de planeación en muchas de ellas, que ha llevado a la saturación de proyectos, al activismo, sin dirección articulante, lo que hace que las propuestas no sean acogidas, o solo parcialmente, por muchos docentes:

Asesor 5: En algunas instituciones fue difícil realizar mesas de trabajo, precisamente por la saturación de actividades y la falta de tiempo.

Pese a tradiciones y prácticas inerciales, la iniciativa de conformar equipos pedagógicos se mantuvo, y eso se convirtió quizás en el mayor aporte del proyecto a la democratización de las escuelas y a la creación de nuevas prácticas pedagógicas centradas en lo colectivo, y con posibilidad de vincular a los estudiantes a sus propios procesos de formación.

### • **Lugar de los estudiantes en los proyectos**

Estudiante: uno de los propósitos del 2010 y 2011 fue enfatizar en la participación de los estudiantes en las salidas. ¿Esto cómo ocurrió?

Asesor 1: En algunas instituciones, en muy pocas, los docentes preparaban sus salidas con los estudiantes. Pero en la mayoría de los casos los profes decidían todo en el equipo pedagógico.

Asesor 2: Considero que esa fue una de las partes más débiles y que en muchos casos no fue posible que esto ocurriera. Yo creo que en esto nos faltó.

Asesor 3: Lo mismo, en general a los estudiantes se les motivaba, se les invitaba a participar especialmente en la logística, en la organización, y no tanto en el tema o en el diseño del recorrido o de la visita.

Asesor 4: Creo que la participación más importante está en las mismas salidas. Allá era donde los muchachos podían expresarse, opinar, irse apropiando de la ciudad. Muchos de los muchachos contaban que nunca habían salido.

Especialmente durante el segundo año de la experiencia (2011), el proyecto tuvo entre sus propósitos reconocer y potenciar la ciudadanía de niños, niñas y jóvenes escolares. Para ello, se generó una reflexión iniciada en un encuentro de docentes y directivos, en el que se puso este tema y se invitó a las instituciones, y en particular a los equipos pedagógicos, a impulsar una mayor participación de los y las estudiantes mediante la consulta a sus intereses, la vinculación al proceso organizativo y la expresión de sus saberes. Tal iniciativa no alcanzó el desarrollo esperado, tal como lo valoraron varios de los asesores, pero sí animó a algunos docentes a darles una mayor visibilidad en las salidas. Tal como lo afirma uno de los asesores, finalmente las salidas se convirtieron en el espacio en el cual los estudiantes pusieron en escena sus saberes, interactuaron tanto con su propia comunidad

como con los gestores culturales de los lugares visitados. En los recorridos de entorno, los jóvenes se constituyeron en protagonistas poniendo su conocimiento del mismo, sus saberes previos. Las salidas permitieron poner a educadores y a estudiantes en diálogo de saberes, aportando a la democracia cognitiva.

Las salidas de ciudad fueron destacadas por los asesores porque muchos estudiantes pudieron aproximarse a la ciudad gracias al programa: la condición cultural de familias de escasos recursos las ha llevado al aislamiento de la ciudad y del derecho a ella. El proyecto hizo explícita su apuesta por la pertenencia ciudadana y para que los estudiantes accedieran a ella como un derecho.

### **1.3.3 Lo político-administrativo**

Por lo “político-administrativo” se entiende aquí el sistema de relaciones que se establece entre las entidades estatales y privadas que promueven, ejecutan o apoyan el desarrollo de la iniciativa. Los convenios, que se enmarcan en las políticas de contratación pública, enmarcan no solo la relación interinstitucional, sino también los alcances y límites del proyecto. En este sentido, aparecen tensiones relacionadas con responsabilidades, competencias, financiación, monitoreo y evaluación, así como la forma de articulación con las instituciones educativas. En este sentido, se presentan las lecturas que hacen al respecto los asesores pedagógicos:

Asesor 1: Es al Estado a quien corresponde orientar la formación ciudadana. Las organizaciones y en especial las entidades privadas no tendrían por que estar orientando la formación ciudadana. Sin embargo, ante el vacío de orientación, las entidades privadas realizan un gran aporte.

Esta expresión evidencia una de las tensiones fuertes que vivió el proceso, fruto de la alianza público-privada que lo impulsó, Alcaldía de Medellín-Fundación Terpel-Corporación Región, quienes tuvieron la responsabilidad y la competencia en la orientación de la formación ciudadana en las escuelas. Tensión que partía de reconocer la responsabilidad del Estado frente a la educación ciudadana, que la Alcaldía siempre reclamó, pero también, la necesidad y pertinencia de las organizaciones sociales (privadas) de actuar como ciudadanía. La actuación de estas no puede ser de simples ejecutores de programas oficiales, sino que hay un saber propio de la sociedad y una apuesta política cuyo lugar no puede ser el del Estado, es decir, que no se pueden confundir con el Estado como simples contratistas, ejecutores de la visión de ciudadanía que tenga el Estado.

Precisamente, uno de los puntos de debate dentro del proyecto fue frente al enfoque de Competencias Ciudadanas definido por el Ministerio de Educación y la necesidad de la escuela y de la sociedad de discutir e intervenir en problemas como la convivencia ciudadana, las violencias que afectan a la escuela, entre otros. Mientras que los organismos de gobierno nombran estas problemáticas como

de “seguridad”, desde las organizaciones sociales estas trascienden esta esfera y se relacionan también con la estructura económica, política y social, con las tradiciones culturales, con la convivencia social y comunitaria, asuntos de plena competencia de las organizaciones sociales. El proyecto Salidas que Enseñan Ciudad en algunos momentos fue cuestionado por la Secretaría de Educación por ocuparse de estos asuntos, como resultado de la demanda que hacían las propias instituciones educativas de que este proyecto ayudara a buscar alternativas a los conflictos que afectaban a las escuelas. Y este es uno de los aspectos en los que el proyecto hizo su mayor aporte, tal como aparece en los temas de proyecto marco y los desarrollos sistematizados por las mismas instituciones educativas: era impropio hacer trabajo de formación ciudadana en la ciudad sin abordar clara y sistemáticamente el tema de la convivencia y su relación con la conflictividad urbana, la presencia de organizaciones ilegales en el entorno, su influjo en las instituciones educativas y la pretensión de estas de vincular a los estudiantes a dichas organizaciones; igualmente, era fundamental abordar las acciones que muchos estudiantes copian de los ilegales, aun sin pertenecer a estos grupos.

Esta discusión sobre los alcances y límites de los procesos de formación ciudadana en cuanto a situaciones que afectan el derecho a la vida, la seguridad, la convivencia es fundamental para el presente y futuro de los procesos de formación ciudadana que se desarrollan en alianzas público-privadas.

## • Alcances y límites de los convenios de asociación

El instrumento que formaliza y materializa la alianza es el convenio de asociación. Al respecto, los asesores presentan las siguientes apreciaciones:

Asesor 1: Pues creo que lo más difícil fue la realización de los convenios. En primer lugar, por la demora. Pasan meses y esto no inicia. Depende de la buena voluntad y de la capacidad de gestión de las entidades de la alianza. El proceso de negociación se hace muy difícil.

Asesor 2: Yo también veo que el proceso se reduce, el año se queda en cuatro meses efectivos. Cuando los colegios ya van en la mitad del año, apenas comienza. Esto hace que los profesores ya tengan su programación y sus compromisos, por lo que es difícil a veces organizar los equipos pedagógicos.

Asesor 3: Pienso que hay mucha negligencia en la gestión. Se tiene que pasar por trámites burocráticos. No se entiende que si ya está clara la voluntad de hacerlo, no se dé inicio pronto.

Asesor 4: La falta de continuidad impide que se puedan mantener procesos. Muchas instituciones al principio del año ya han incluido las Salidas en su programación, arman sus equipos, pero los tienen que desbaratar para otros proyectos. Cada año es como si todo tuviera que empezar.

## Formar en ciudadanía: experiencias y retos

Asesor 1: Los enfoques que se generaron en torno al tema de competencia estuvieron dirigidos o coordinados desde las entidades que hacían la labor de ser consultores. Por ejemplo, en el momento en que yo llegué al programa, la Corporación Región había salido el año anterior, ese año lo estaba asumiendo la Universidad de los Andes, ese acompañamiento académico. Entonces hubo un salto muy desde lo político que estaba haciendo la Corporación Región a un salto más centrado en la resolución de conflictos, un tema muy de la mediación y era un tema muy centrado desde lo psicológico, cómo era el individuo en torno al conflicto. Por lo tanto, las discusiones que tuvimos allí partieron de esas entidades que sirvieron de consultores y ya en el encuentro con los docentes y asesores pues de alguna manera se iban mirando diferentes formas de pensar el asunto de ciudadanía. Fueron enfoques diferentes los que se les dieron a las competencias y también la parte interna del programa, los intereses de la Fundación Terpel. Ya no se hablaba de competencias, sino de pertenencia ciudadana; entonces en algún momento se habló de sentido de pertenencia, en otro de pertenencia ciudadana. Se podría hablar de muchos enfoques, de muchas búsquedas, de muchos aciertos, desaciertos que se generaron durante los años del programa en la ciudad, sin saber qué pasó en las otras ciudades que tuvieron el programa, como Manizales, por ejemplo.

Durante los dos años de la alianza Región-Fundación Terpel-Alcaldía de Medellín (2010-2011), el convenio se renovó cada año, iniciándose siempre al final del primer semestre,

momento en el que los colegios habían organizado y definido responsabilidades frente a sus proyectos, así como los docentes acompañantes.

La reiteración de demoras, trámites administrativos, pese a que el presupuesto estuvo siempre disponible, hicieron que el tiempo efectivo del proyecto se redujera, y que los procesos en las escuelas se interrumpieran innecesariamente, generando dificultades al momento de ejecutarse. Una de ellas fue la reducción del tiempo efectivo, el sacrificio de actividades reflexivas a favor del cumplimiento de las metas de número de salidas de ciudad y recorridos.

### • **Pertinencia y vigencia del proyecto Salidas**

Asesor 1: Hoy más que nunca el proyecto es pertinente, tanto por la apertura a la ciudad, como por el proceso formativo que se hace a su interior, en particular en el tema de conflictos y de mediación. La convivencia ha sido el tema emergente de la mayoría de las instituciones educativas y el proyecto ayuda mucho. En muchas de las instituciones este es el único proceso organizado para trabajar convivencia.

Asesor 5: Llegamos a realizar trabajos sobre convivencia muy importantes, por ejemplo, en el Colegio JAG se realizó un evento sobre la no-discriminación por género y diversidad sexual. Allí los estudiantes y profesores invitaron a otros colegios a realizar jornadas sobre esto, y fue muy importante ver los testimonios de los estudiantes sobre sus experiencias de discriminación y *bullying*. Esto



## Formar en ciudadanía: experiencias y retos

fue organizado por los mismos estudiantes con apoyo del rector y varios profesores.

Asesor 1: Otra experiencia destacable fue la del colegio ATB que estaba afectado por el conflicto armado del sector de la Sierra, y cómo trabajo fuertemente por hacer una ruptura en el pensar de sus estudiantes, a favor del derecho de la vida de ellos mismos. Esto hace que la institución aporte a sus estudiantes otras miradas. Cuando se reactivó el conflicto armado en La Sierra, la comunidad educativa ve la necesidad de no desfallecer en la propuesta de animar y convencer a sus estudiantes de no vincularse al conflicto, y con ello se vuelve a validar esa necesidad y esa pregunta constante de saber por qué está pasando esto. Actualmente ellos no desisten de la salida al entorno porque sigue siendo esa parte que dice: tenemos que vencer el miedo, y reclamar la pertenencia al territorio. Me parece que es una experiencia que sigue avanzando, que no se muere, es un proyecto de aula que se instauró y logra trascender la situación de la zona.

Justamente, la vigencia y pertinencia del proyecto radica no solo en los temas de pertenencia ciudadana, sino también en la comprensión territorializada de la ciudadanía; en potenciar las capacidades que esta comprensión va desarrollando en los sujetos para leer el contexto, incluido el territorio en el que se habita, y actuar en él, en consecuencia. Esta potenciación de los sujetos y su conciencia crítica resulta hoy necesaria para una ciudad que tiene grandes dificultades para retomar el rumbo de la convivencia pacífica y democrática.

## 1.4 Balance

En términos de resultados, esta experiencia evaluada desde el alcance y el cumplimiento de metas propuestas fue valorada como de casi total cumplimiento: 51 instituciones educativas (100% de las previstas) cumplieron casi con las metas propuestas en términos de cobertura, conformación de equipos docentes, salidas, estudiantes movilizados. De la misma manera, el reconocimiento generalizado por la propuesta se evidenció en los formatos de evaluación aplicados por el proyecto.

No obstante, es necesario tomar otros puntos de referencia para poder valorar su potencial e identificar sus posibilidades, sus limitaciones, así como los aspectos claves por ajustar o transformar.

- Desde lo político, el proyecto se desenvuelve en una tensión entre referentes de ciudadanía cívica (la convivencia armónica mediante la interiorización de las reglas de convivencia, el bienestar general, la pertenencia ciudadana, la legalidad, el apoyo al orden institucional), las competencias ciudadanas (derechos humanos, democracia, respeto por la diversidad y reconocimiento de las identidades, paz, responsabilidad social, autonomía) y la ciudadanía crítica (ciudadanía de los niños, niñas y adolescentes, equidad social, equidad de género, visión transformativa de los conflictos, democracia escolar, libre desarrollo de la personalidad, democracia en todos los ámbitos de la vida).

El discurso de la concepción cívica de la ciudadanía es visible tanto en los textos de enfoque del proyecto (Fundación Terpel, 2011), especialmente en el concepto de Pertenencia ciudadana, como en las instituciones educativas. En estas, la apuesta por profundizar la democracia escolar está todavía incipiente.

- En cuanto a lo pedagógico, y derivado de una concepción cívica de ciudadanía, el proceso de elección de intereses y el diseño de recorridos y visitas sigue estando centrado en los maestros, y en pocas ocasiones pasa por un proceso de vinculación de estudiantes en las distintas fases, desde sus intereses, expectativas, problemas y necesidades. El lugar de los estudiantes sigue siendo el de receptores, salvo en muchos de los recorridos en el entorno. Se hace visible esa situación en la débil invitación a la participación o a una participación restringida en el diseño y desarrollo de salidas a la ciudad, tal como lo pusieron de presente los asesores.
- El marco político-administrativo incide en las posibilidades y límites pedagógicos del proyecto Salidas, en tanto las entidades vinculadas a la alianza definen prioridades como el cumplimiento de metas cuantitativas llevadas al máximo de cobertura “posible”, y con lo que se limita la posibilidad de aportar en la estructuración de procesos de democracia escolar o de desarrollar alternativas frente a la convivencia y las violencias escolares. En este sentido, las directrices de las instituciones responsables fueron explícitas en

cuanto a cumplimiento de metas cuantitativas como a no vincular la formación ciudadana con los procesos de convivencia y democracia escolar.

Es fundamental que la entidad ejecutante tome también su postura como organización de la sociedad y defienda la inseparabilidad de los elementos que configuran la ciudadanía, como la democracia, la convivencia. Este punto requiere ser retomado en futuros procesos de formación ciudadana escolar.

Por otra parte, se vuelve necesario revisar algunos compromisos administrativos como los realizados con las entidades que promueven cultura (museos, parques, jardines, etc.), en favor de una mayor pertinencia y flexibilidad en sus propuestas pedagógicas, y puedan articularse con los procesos adelantados por las instituciones educativas y sus docentes.

En el balance, un proceso como Enseña Ciudad es convalidado por las instituciones educativas por su potencia para la formación ciudadana desde el uso y apropiación de la ciudad, en la perspectiva del derecho a la ciudad.



## **2. Proyecto de “servicio de capacitación y formación ciudadana para jóvenes y adultos del municipio de Medellín y fortalecimiento de veedurías ciudadanas”**

### **2.1 Antecedentes**

El antecedente inmediato del proyecto objeto de estudio se ubica en la línea 6 “Institucionalidad democrática y participación ciudadana” del Plan de Desarrollo 2008-2011 “Medellín es Solidaria y Competitiva”.

La Alcaldía buscaba a través de dicha línea estratégica generar un cambio profundo en la forma de hacer política en la ciudad y superar el desafío de avanzar en la transformación de su administración local; todo ello en el marco del Estado Social de Derecho, definido por la Constitución Política de 1991. De esta forma, se planteó el diseño de una estructura y un sistema democrático para el Municipio de Medellín en el cual la participación fuera un instrumento privilegiado para el ejercicio de la gobernabilidad y el logro de la legitimidad.

Según lo argumenta el Plan de Desarrollo, el problema radica en la debilidad que persiste en la consolidación de una

## Formar en ciudadanía: experiencias y retos

sociedad democrática y participativa, y en las limitaciones que subsisten en el reconocimiento de los derechos y deberes; así como en la generación de capacidades y oportunidades en lo político, lo económico, lo social y lo cultural. No obstante los esfuerzos adelantados por la administración municipal durante los últimos años, los niveles de conflictividad urbana y la inevitable restricción del ejercicio de la ciudadanía en razón de las violencias sigue estando por encima del promedio de ciudades (tasa de homicidios, número de grupos armados ilegales, fronteras invisibles, etc.).

Pues bien, mediante el componente 1 de dicha línea estratégica, denominado “Descentralización de la Administración con Gobernabilidad Local”, se formula el programa de Planeación Local y Presupuesto Participativo, el cual traza como objetivo fortalecer la participación ciudadana con enfoque territorial, poblacional y de género, potenciando la capacidad de la comunidad para incidir en las decisiones de gobierno y presupuesto municipal. Se contribuye de esta manera a la generación de un nuevo modelo de gestión pública democrática y de desarrollo de la ciudad, que aporta a la construcción de equipos municipales de alto desempeño que sirvan de soporte al ciclo de vida del proceso participativo, la gestión local del desarrollo y el presupuesto participativo, y el mejoramiento de las relaciones Estado-ciudadanía, mediante un proceso de transferencia compartida del conocimiento y de la experiencia<sup>1</sup>.

---

1 Gaceta Oficial, Municipio de Medellín, 23 de junio del 2008, N° 3261, pág. 131.

## **2.2 La experiencia: estructura y desarrollo**

### **2.2.1 La licitación pública**

En el marco del Plan de Desarrollo 2008-2011 “Medellín es Solidaria y Competitiva”, la Alcaldía Municipal, a través de la Secretaría de Desarrollo Social, presentó públicamente la licitación “Servicio de capacitación y formación ciudadana para jóvenes y adultos del Municipio de Medellín, y fortalecimiento de veedurías ciudadanas”<sup>2</sup>, la cual tenía como objetivo principal promover y acompañar procesos de formación y liderazgo ciudadano, de jóvenes y adultos, para la incidencia en la transformación de su entorno social, cultural y político mediante la participación y deliberación en las comunas y corregimientos que priorizaron recursos por el Programa de Planeación Local y Presupuesto Participativo para el año 2010; ello debía lograrse gracias a la implementación de metodologías innovadoras de capacitación multimodal.

La convocatoria para el proceso de capacitación y formación ciudadana determinaba el desarrollo de tres componentes, a saber: componente 1: iniciativas comunitarias del programa de planeación local y presupuesto participativo; componente 2: institucionalidad democrática y participación ciudadana; y 3: componente investigativo: sistematización del proceso formativo.

---

2 Proyecto Pliego de Condiciones Licitación Pública LP-0070003895 de 2010, Alcaldía de Medellín. Disponible en [http://www.contratos.gov.co/archivospuc1/2010/PPC/205001001/10-1-51267/PPC\\_PROCESO\\_10-1-51267\\_205001001\\_1496989.pdf](http://www.contratos.gov.co/archivospuc1/2010/PPC/205001001/10-1-51267/PPC_PROCESO_10-1-51267_205001001_1496989.pdf) [Consultado el 2 de mayo del 2013].



## Formar en ciudadanía: experiencias y retos

El componente 1 consistía en el proceso de formación ciudadana con jóvenes y adultos de las comunas 1, 2, 4, 6, 10, 12, 13, 15 y 16, y de los corregimientos 50 y 90, y el proceso de fortalecimiento de veedurías ciudadanas de la ciudad, el cual se desarrolló en las comunas 6, 10 y 14. Ambos procesos correspondían a los intereses formulados en las fichas de iniciativas de inversión comunitarias de la vigencia fiscal 2010 del Programa de Planeación Local y Presupuesto Participativo.

El componente 2 incluía el proceso de formación con servidores públicos municipales y contratistas del orden municipal, encaminado a la configuración de una estrategia que permitiera la construcción y la promoción de la participación ciudadana. Este proceso pedagógico tenía por finalidad dotar de herramientas conceptuales y metodológicas a servidores públicos y contratistas, y entrenar en habilidades y destrezas para promover la participación de los actores responsables de los proyectos. Así mismo, contemplaba el diseño e implementación de una estrategia de comunicación pública.

Por último, el componente 3 consistió en la sistematización de las experiencias de formación ciudadana que se implementaron desde la Secretaría de Desarrollo Social del Municipio de Medellín, entre el 2002 y 2009, con el fin de conocer los alcances y logros de los objetivos trazados y cómo las estrategias pedagógicas y metodológicas planteadas posibilitaron el aprendizaje, la reflexión y la apropiación de herramientas.

Los requerimientos y condiciones prescritos por la convocatoria establecían que esta debía llevarse a cabo en un término de siete meses, el cual daría comienzo una vez suscrita el Acta de Inicio entre el Interventor y el Contratista. Sin embargo, se autorizaba la ampliación del plazo mediante manifestación escrita de las partes, previa verificación por parte del interventor del cumplimiento de las condiciones de ejecución. Este elemento contractual es de suma importancia para el análisis de sistematización y racionalización del proceso formativo, toda vez que incide directamente no solo en el aspecto político-administrativo de desarrollo de las iniciativas comunitarias, sino también en el logro o no de aprendizajes significativos respecto de la participación ciudadana.

Igualmente, la licitación determinaba dentro de las especificaciones técnicas, el diseño, desarrollo y consolidación de 15 productos correspondientes a los objetivos específicos planteados por el pliego de condiciones. Tal como se enunció, tales productos eran el resultado de los procesos de deliberación y toma de decisiones de las diferentes comisiones de convivencia y participación y educación que integraban los Planes de Desarrollo Local y Presupuesto Participativo en el 2009, y que quedaron plasmadas en las fichas de inscripción de iniciativas de inversión comunitaria para la vigencia fiscal 2010.

La Corporación Región fue elegida como el mejor oferente dentro del procedimiento de convocatoria pública, en razón del cumplimiento de los requerimientos técnicos, jurídicos y financieros.

### **2.2.2 La propuesta pedagógica**

La propuesta pedagógica general, plasmada en el documento “Lineamientos Pedagógicos”, construido colectivamente<sup>3</sup> para enmarcar el trabajo con los grupos comunitarios, tuvo como punto de partida:

la necesidad de brindar alternativas pedagógicas y comunicativas que favorezcan el hecho de que las personas experimenten nuevas formas de entender lo público, la ciudad y la política. Estos nuevos sentidos ayudan a trascender las formas tradicionales de lo que llamamos el ejercicio ciudadano. Los habitantes de Medellín que han vivido amplios períodos de violencia prolongada se enfrentan hoy a un entorno conflictivo, requieren contar con herramientas para la construcción de alternativas de sociedad, para construir tejido social y profundizar en el compromiso con su propio desarrollo y con el de la ciudad. (Corporación Región, 2010, pág. 1).

Asumió como punto de partido teórico una concepción de ciudadanía que, deslindándose de las propuestas que se sustentan en el ideal de ciudadano, busca comprender las configuraciones situadas de ciudadanía en sus posibilidades

---

3 El documento tuvo como escenario de construcción un grupo de intelectuales destacados en formación ciudadana, entre ellos, Beatriz Restrepo G., Deicy Hurtado, Juan Fernando Sierra, Luz Amparo Sánchez, Rocío Jiménez, Jorge Bernal, Juan Fernando Vélez, Marta Villa, Claudia Salgar, y Jaime Saldarriaga, autor del texto Lineamientos Pedagógicos.

y límites actuales, que se despliegan en contextos de inequidad social y des-realización de derechos:

Una visión así, toma como punto de partida “las ciudadanías realmente existentes y no, el ideal de ciudadanos cívicos” (Hurtado y Naranjo, 2002, pág. 146); ciudadanías que se han constituido en medio de contextos conflictivos, y que han vivido lo público ciudadano en medio de tensiones de intereses y prácticas. A su vez, esta visión tiene como punto de llegada la formación de sujetos democráticos con capacidad de agencia, de comunicación intercultural y de gestión democrática en sociedades conflictivas, que reconozcan, defiendan, legitimen y potencien como referente normativo común, los derechos humanos. (Corporación Región, 2010, pág. 3).

De ahí que esta propuesta de formación ciudadana situada buscó estructurarse desde los siguientes componentes: experiencial, histórico-político, social, cultural, ético, normativo, de la acción, y de reflexividad, así (págs. 4-5):

#### Componente experiencial

Se trata de abordar la ciudadanía como acontecimiento, esto es, como vivencia cotidiana en la que cada quien construye su comprensión y relación con lo público, con la política, con sus vecinos, con las instituciones que median en su construcción como ciudadano. Desde la realización o des-realización de sus intereses y las posibilidades de realizarlas.

### Componente histórico-político

Responde a la pregunta: ¿cómo ha construido nuestra sociedad la ciudadanía que tenemos? Indaga por aprendizajes sociales que le quedan a nuestro país, a nuestra ciudad y a nosotros mismos, acerca del modo como hemos construido lo público-ciudadano, para los distintos grupos sociales y que lleven a reorientar nuestras prácticas cotidianas, las prácticas institucionales y las formas de constitución de órdenes sociales.

### Componente social

Aborda el estado de derechos sociales y económicos y su relación con la realización de la ciudadanía, entendiéndose que sin su garantía, la ciudadanía se restringe significativamente, así como el proyecto de vida que se desea. No obstante, en sociedades altamente desiguales como la colombiana, es necesario potenciar la ciudadanía en estas condiciones, como vía para alcanzar el reconocimiento de la ciudadanía social. Educar en adversidad es generar procesos formativos para el ejercicio de ciudadanía en condiciones de desventaja social y para el logro de la ciudadanía plena.

### Componente cultural

Rastrea los elementos de la cultura global y local que han sustentado nuestra actuación pública, nuestra manera de comprender y de hacer política, las nuevas construc-

ciones de lo público y de la acción política que vienen presentando grupos sociales emergentes, nuevas identidades, grupos en desventaja social (jóvenes, mujeres, niños-as, diversidad sexual, grupos con identidad étnica) que vienen reclamando la superación de las restricciones a su ciudadanía.

#### Componente ético

Se trata de reconocer y de potenciar los marcos referenciales (Ch. Taylor, 1989), los criterios éticos derivados que orienten la construcción de lo público, de lo colectivo, del bien común.

#### Componente normativo

Capacita en el conocimiento y manejo de algunas herramientas jurídicas básicas para la acción política, la acción colectiva, la garantía de derechos, la construcción y el seguimiento de políticas públicas.

#### Componente de la acción

Se refiere a las concreciones de la democracia tanto en la vida cotidiana como en la esfera política. Supone revisar nuestras prácticas, reconocer en ellas, claves para la acción, construir estrategias para la incidencia en lo público democrático. Un proceso de formación ciudadana que no incluya la acción, de manera directa o indirecta, corre el riesgo de quedarse en un ejercicio intelectual.

### Componente de la reflexividad (formación-acción-formación)

Se trata de recoger los aprendizajes del camino realizado en los procesos de formación ciudadana, en las acciones públicas en el ejercicio de la ciudadanía. Se trata de producir conocimiento sobre la construcción de lo público democrático y sobre la formación de sujetos democráticos, que nos permitan aprender del mismo proceso de formación-acción.

Para ello, definió como estrategias metodológicas: el acompañamiento a los y las participantes, la capacidad de agencia, la construcción colectiva del currículo, la dinámica colectiva y la acción colectiva. Cada iniciativa buscó incorporar estos componentes, teniendo como mecanismo de acompañamiento un(a) profesional de apoyo y un(a) líder de enlace, con la pretensión de configurar un proceso comunitario o fortalecer uno existente, y que los contenidos desarrollados tuvieran la pertinencia necesaria y suficiente para que la formación superara los marcos convencionales de la transmisión de conocimientos, y aportara efectivamente a la agencia de los y las participantes.

### **2.2.3 Las iniciativas**

El texto licitatorio redactado por la Alcaldía de Medellín definía que el proyecto en general y cada uno de los productos deberían tener un enfoque encaminado al fortalecimiento de la participación ciudadana y la organización social y política de las comunidades, desde una perspectiva de

derechos colectivos y de cara a la equidad y a la inclusión social integral. Igualmente, que se aplicarían metodologías y acciones innovadoras que recrearan y transformaran los modos tradicionales de desarrollar la formación ciudadana.

Fuera del requerimiento de ejecución del proyecto en siete meses, la licitación pública establecía que la entidad contratista debía comprometerse como mínimo con la formación de 1.220 personas, discriminando iniciativa y número de participantes de la siguiente forma:

<b>INICIATIVA 1<sup>4</sup></b>	<b>Nº Participantes</b>
1. Escuela de Políticas Públicas, comuna 1.	30
2. Formación Pedagógica en Vocación Política y Social para la comuna 2.	30
3. Escuela de políticas públicas, participación ciudadana, planeación local y convivencia para los y las ciudadanas de la comuna 4.	30
4. Escuela popular de líderes, comuna 6.	40
5. Escuela de formación constitucional, cultura política, planeación y participación ciudadana, comuna 10. 6. Seminario-taller “Gestión y cooperación de proyectos a nivel local, nacional e internacional”, comuna 12.	300
7. Escuela de liderazgo, comuna 13.	30

4 Correspondiente al componente 1 del Proyecto de Pliego de Condiciones de la Licitación Pública.



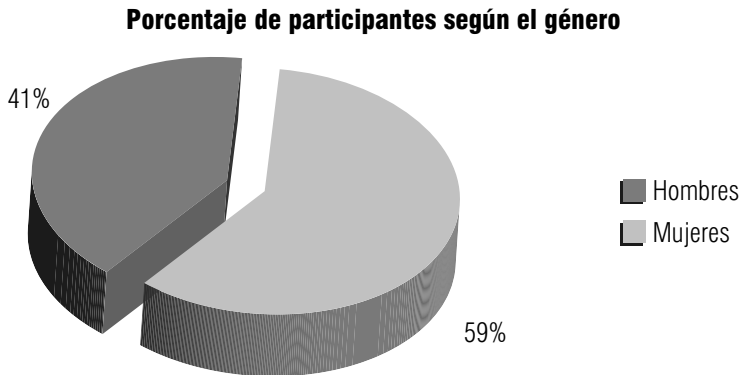
## Formar en ciudadanía: experiencias y retos

8. Escuela de altos Estudios Sociales, comuna 15.	300
9. Seminario-Taller “Ética y convivencia” para líderes sociales de la comuna 16.	40
10. Seminario-Taller “Formación Ciudadana para el Fortalecimiento de organizaciones sociales y comunales”, corregimiento San Sebastián de Palmitas.	60
11. Escuela de Liderazgo Comunitario, Corregimiento de Santa Elena.	30
12. Veeduría ciudadana y auditoría a la comisión de convivencia y participación, comuna 6.	30
13. Fortalecimiento a las veedurías en salud de la comuna 10.	20
14. Apoyo y acompañamiento a los procesos de control y veedurías ciudadanas existentes en la comuna 14.	20
15. Observatorio para la inversión social en lo referente a participación, impacto y cobertura en los proyectos priorizados desde el programa de planeación local y presupuesto participativo de la comuna 16.	20
<b>Total participantes</b>	<b>980</b>

De esta manera, en cada una de las iniciativas se determinaba el género y rango generacional de los participantes, los cupos y criterios de selección, la intensidad horaria, las actividades y metodologías a implementar, los recorridos de ciudad, los intercambios de experiencias, los talleres de herramientas tecnológicas y plataformas virtuales, y los compromisos de la entidad contratista, como refrigerios, transporte y materiales.

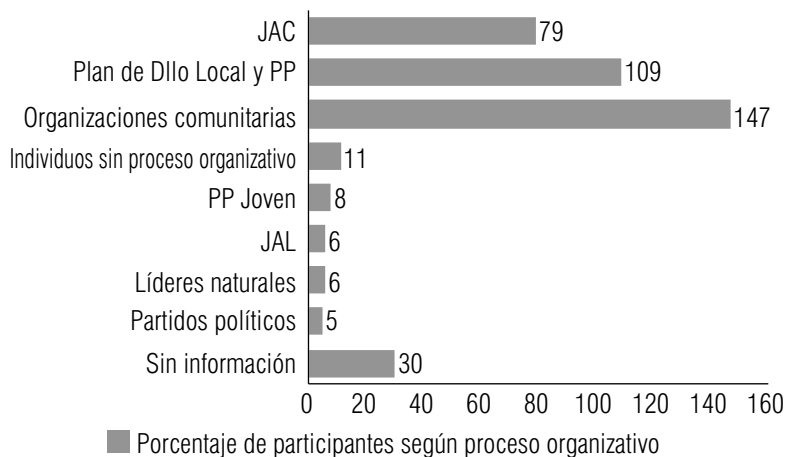
### 2.2.4 Características de los participantes

Del total de participantes de las iniciativas que contemplaba el proyecto, la mayoría eran mujeres; en algunos casos superaban el 80% de los asistentes. Según los datos registrados en los informes del proceso, la participación de las mujeres asciende a un 59%, en comparación con un 41% de los hombres.



Frente al aspecto organizativo de los participantes, se destaca que en su gran mayoría tienen un referente comunitario o social. Con un mayor porcentaje se encuentran quienes participan directamente de los espacios de gestión pública y planes de desarrollo (JAC, JAL, Plan de Desarrollo Local y Presupuesto Participativo, PP Joven); en un segundo lugar se encuentran las personas pertenecientes a procesos organizativos de base; y por último, integrantes de partidos políticos, líderes naturales e individuos no organizados.

## Formar en ciudadanía: experiencias y retos



### 2.3 La mirada de los agentes

En este punto se presentan las lecturas y reflexiones de las partes sobre el proceso de formación ciudadana en torno a tres categorías: lo político, lo pedagógico y lo político-administrativo.

La ejecución de lo prescrito por la licitación y la forma como se desarrolló cada una de las iniciativas evidencian una serie de tensiones importantes al momento de interpretar y analizar la experiencia de los agentes y el proceso formativo. Se trata entonces aquí de responder a la pregunta orientadora: ¿qué potencia o limita un proceso de formación respecto de las categorías en mención?

#### 2.3.1 Lo político y lo ciudadano

La primera categoría de análisis de la sistematización es la que concierne a lo político y al ejercicio de la ciudadanía.

Ella se analiza aquí tanto desde la concepción que el proyecto y las iniciativas tienen de la categoría, como desde la experiencia de los agentes en el proceso de formación.

Como se observó renglones atrás, la licitación pública contemplaba un enfoque definido bajo el cual debía estructurarse el contenido de las propuestas de formación de las comunidades que priorizaron recursos a través del Programa de Planeación Local y Presupuesto Participativo. Dicho enfoque buscaba el fortalecimiento de la participación ciudadana y la organización social y política de las comunidades desde una óptica de derechos colectivos y de cara a la equidad y a la inclusión social integral.

En ese orden de ideas, cada una de las fichas de iniciativas contenía una propuesta de temas, problemáticas y metodologías para ser abordadas y analizadas en las Escuelas o Diplomados según las necesidades e intereses particulares de cada comuna. Con base en ellas se formularon los núcleos temáticos, los cuales iban desde el estudio del Marco Constitucional y legal y la Estructura del Estado, pasando por los espacios de participación ciudadana, la planeación y gestión local y los recorridos de ciudad, hasta llegar a la construcción del sujeto político y su apuesta ética. En realidad era un acervo amplio e importante de diversos temas que respondían a distintos intereses y que se agruparon bajo el mismo título de “formación ciudadana”, situación está que no dio espera para que las tensiones y conflictos afloraran en el seno de los participantes del proceso. Tal como lo afirma el Director General (DG) de entonces:

## Formar en ciudadanía: experiencias y retos

... al título o nombre de formación ciudadana le van saliendo muchas cosas. Entonces, finalmente después de esa agrupación que hacen unos pocos servidores públicos frente a qué es lo que se va a hacer y dónde, en ese empaquetamiento a veces quedan cosas que no son la misma cosa o que no tienen necesariamente el mismo hilo conductor; entonces lo que pasa cuando llega a ejecutarse un proceso que se diseñó bajo el gran titular de formación ciudadana es que cada una de las iniciativas exactamente tienen un interés, una especificidad y una particularidad que no se resuelven con el gran empaquetamiento que hubo allí.

Más aún, llaman la atención las lecturas y visiones sobre la política y lo político que esgrimen algunos coordinadores del proyecto al momento de justificar la perspectiva que debían poseer las apuestas de formación y participación ciudadana; visiones que, por cierto, parten de puntos diferentes y que asumen al sujeto político desde distintos lugares. Por ejemplo, la Coordinadora General (CG) de la época expresaba:

... yo creo que la concepción de política a lo largo de los años y de las décadas, y a finales del siglo XX y principios del siglo XXI, ha empezado a cambiar, ha empezado a bajarle temperatura al tema de las ideologías y subirle temperatura al tema del ejercicio de derechos y deberes y a una perspectiva ética, que en el ejercicio de derechos y deberes permite resolver problemas concretos de los territorios. Porque antes era más un asunto de si usted era de izquierda o si era de derecha, si estaba parado

en el capitalismo o en esto otro, o en una postura más socialista; yo creo que eso sigue importando, pero se ha empezado a desideologizar el camino de la política y se ha puesto más en función de que los ciudadanos y las ciudadanas puedan gestionar sus territorios.

En cambio, otra es la lectura y el punto de partida del Coordinador del Componente 2 (CC2), quien claramente decía:

... ya la participación se vuelve en un instrumento de gestión dentro de las relaciones políticas entre el Estado y el ciudadano, pero no un ejercicio de acción política que constituye y construya lo público, y ahí también hay un vacío, porque entonces vos te quedás con la pregunta: ¿Para qué participación, por qué lo prometió la Constitución? Terminando en una leguleyada (sic), pero no en el sentido político y democrático que eso debe implicar, y entonces ahí es cuando nosotros quedamos con una participación vaciada de sentido y ahí es cuando empiezan una cantidad de dispositivos temáticos que realmente no van a tocar la filigrana de la actuación política, sino que lo que van a tocar son técnicas y mecanismos de exigibilidad de derechos y de inserción en lo público, básicamente con formulación y ejecución de proyectos, y de eso no bajan los pénsums de la administración y de las ONG que empiezan a contratar precisamente con el Estado [...] es muy particular porque se pretende hacer un proceso formativo político aséptico políticamente.

Y concretamente frente al objetivo de la participación ciudadana y el quehacer político, el CC2 continúa:

## Formar en ciudadanía: experiencias y retos

... se quiere quitar a la formación de lo político un sentido de conflictividad política y eso así no funciona porque la participación es para todo lo contrario. Incluso las políticas de participación han sido así para prevenir los conflictos, para convivir. No, la participación es todo lo contrario, es para que afloren los conflictos, para que se vea la tradición, para que se exprese la diferencia. Obviamente, la idea es que no se desfogue violentamente, pero entonces, claro, la promesa es que “vamos a participar para generar convivencia social y acabar con la ilegitimidad”. Creo que fue una premisa muy errada, y esa premisa es lo que hace vaciar todavía más de contenido los procesos de formación.

Dado lo anterior, aunado al estudio de la matriz de los diseños curriculares de las iniciativas, se pueden esbozar dos tendencias en torno de lo político y del ejercicio de ciudadanía: una relacionada con un enfoque demo-liberal o constitucional, y otra con un enfoque de cultura política y pensamiento crítico.

En el primero encontramos los temas que son propios del ámbito de la teoría de la política liberal y el constitucionalismo moderno, esto es, objetos de estudio vinculados con los derechos civiles y políticos de los ciudadanos; con las facultades y capacidades reconocidas legalmente y que permiten hablar de un ordenamiento jurídico eficaz y legítimo, de la estructura del Estado, sus órganos y funciones y su andamiaje piramidal; con la formulación, implementación y evaluación de las políticas públicas;

con la planeación estratégica y la gestión pública; con los escenarios de participación ciudadana, el sistema electoral y el proselitismo partidista. Este enfoque es claramente afín y coherente con la construcción de una ciudadanía activa; dicho de otro modo, con la construcción de un sujeto y un accionar ciudadano que conozca sus deberes y derechos, los ejerza y los haga exigibles, y que gestione planes de desarrollo en sus territorios de acuerdo con lo prescrito en las políticas públicas, con el fin de contrarrestar una ciudadanía de baja intensidad. Esta concepción de ciudadanía predomina en el proyecto de “Servicio de capacitación y formación ciudadana para jóvenes y adultos del Municipio de Medellín y fortalecimiento de veedurías ciudadanas”.

Por otro lado, vemos un enfoque que se podría denominar como cultura política y pensamiento crítico. Este enfoque como tal no se opone necesariamente a la ciudadanía activa, pero sí reviste otras connotaciones y elementos que le otorgan una naturaleza propia. En menor medida que el enfoque demo-liberal o constitucional, se percibe en los currículos y en los participantes una apuesta por comprender la ciudadanía desde el ámbito de lo emancipatorio, es decir, que va más allá del asunto formal del ciudadano y la política pública, para plantearse la construcción de un sujeto político crítico y de unos procesos de transformación social y organizativos a partir del análisis de contexto, de las necesidades del territorio y la formulación de alternativas; que racionaliza las experiencias que se dan en términos de la participación y de las lógicas del



territorio; y que propende por la organización comunitaria, la recreación de los valores populares y las prácticas de empoderamiento que cuestionen el modelo político y las perspectivas de gestión y desarrollo. Este enfoque de ciudadanía se contraponen a uno de carácter “patriótico” de mantenimiento del orden social y el status quo. (Ver esquema N°1).

Ahora, estas dos concepciones sobre lo político y lo ciudadano que se derivan de las miradas de los agentes del proceso y del enfoque curricular están directamente relacionadas con otros dos aspectos. En primer lugar, se pueden delimitar dos puntos de vista respecto de la forma de leer y entender la ciudad: una relacionada con comprender la ciudad como unidad y división político-administrativa, y otra que entiende la ciudad desde la construcción colectiva de territorialidades. En segundo lugar, con dos maneras de comprender el origen de lo político: desde lo institucional y el acceso a las políticas públicas, y desde las organizaciones comunitarias y sociales de base.

### **2.3.2 Lo pedagógico**

En lo pedagógico, el desarrollo de la propuesta estuvo atravesado por la tensión entre prácticas formativas escolarizadas, formalizadas (diplomados) y las derivadas de la Educación Popular. Las primeras confieren mayor valor a los contenidos curriculares preestablecidos, al aprendizaje individual, a la separación y especificidad de saberes académicos, al cumplimiento a satisfacción de tareas prescritas

por el docente, al título o certificación; las segundas, a los contenidos que emergen de las necesidades, intereses y problemáticas de cada comunidad, al aprendizaje colectivo, al fortalecimiento de la organización comunitaria, a los saberes producidos por las comunidades, a la articulación entre conocimientos y las prácticas comunitarias, al aporte que el proceso de formación hace a las acciones colectivas, a la transformación de subjetividades individuales y colectivas.

Esta tensión no pudo ser resuelta en la medida en que se revirtió en conflictos comunitarios por el poder-saber, que no fueron tramitados de manera pertinente por los responsables institucionales (gubernamentales, comunitarios y de la entidad ejecutora, la CR) mediante un análisis y comprensión de los mismos y las acciones que permitieran transformar dichos conflictos en mejores condiciones para la participación ciudadana y la acción colectiva. Esta debilidad se hizo visible en frecuentes enfrentamientos entre líderes, en la permanente demanda a las entidades responsables por el cumplimiento de los convenios firmados con las comisiones comunitarias que gestionaron las iniciativas en cada comuna.

De fondo, fue visible la conflictividad de origen estructural creada por los mecanismos establecidos por las políticas de participación (Presupuestos participativos), que pusieron a grupos comunitarios a enfrentarse por recursos; esos mecanismos dan respuesta a unas demandas y a algunos grupos de interés, mientras que deja de lado otras que quedan con un futuro incierto para su satisfacción.

En este sentido, el modelo escolarizado de formación de comunidades y de líderes resulta desfavorable para abordar los conflictos comunitarios en tanto no incorpore concepciones y metodologías que permitan poner en *diálogo* (e incluso, en negociación cultural) los saberes estructurados por la academia, con las condiciones, conflictos, saberes y prácticas de las comunidades. También exige que el modelo escolarizado constituya mecanismos para el reconocimiento de aspectos intersubjetivos del conflicto comunitario y facilitar su abordaje en perspectiva de transformación (Lederach, 2000).

En una palabra, es necesario que el modelo académico propuesto y demandado por muchos miembros de las comunidades como posibilidad sistemática de cualificación del ejercicio del liderazgo retome elementos fundamentales de la Educación Popular y las pedagogías críticas, la teoría de conflictos, entre otros saberes emergentes, en la perspectiva de hacer no una educación funcional al oficio de “líder intermediario calificado”, sino una formación crítica en Cultura Política, que capacite en la acción colectiva como actores en los escenarios de toma de decisiones públicas.

### **2.3.3 Lo político-administrativo**

Como se enunció anteriormente, la Licitación Pública prescribía unos requerimientos y unas condiciones específicas espacio-temporales y presupuestales para que el proceso de formación ciudadana se desarrollara a cabalidad por

parte del contratista. Sin embargo, el contexto bajo el cual inició dicho proceso en los diferentes territorios y en cada una de las comunidades generó una serie de problemáticas y contradicciones entre las partes, que obligaron a flexibilizar el aspecto administrativo y contractual. Entre el diseño de las fichas de iniciativas de las Comisiones del Programa de Desarrollo Local y Presupuesto Participativo y el comienzo del proceso de formación se dio un intervalo de alrededor de 14 meses debido al lento procedimiento de formulación, convocatoria y elección de la Licitación en cabeza de la Secretaría de Desarrollo Social de la Alcaldía de Medellín. Las situaciones y circunstancias en los territorios de quienes habían presentado la propuesta meses atrás eran otras. Según la Coordinadora General (CG) del proyecto:

Este contexto es muy importante por dos razones: primero, porque la gente misma de los territorios es la que prioriza que la formación ciudadana es clave, y que además esa formación ciudadana tiene sentido en tanto responde a asuntos concretos que ellos requieren tramitar en el territorio, y eso pone de presente que cuando uno va a mirar cómo se debe desarrollar esa propuesta de formación, ya no solamente la variable territorial-espacial es la que cuenta, sino también la variable temporal.

Este cambio en las variables espacial y temporal exigió una relectura del territorio y de su contexto, y por ende, exigieron un proceso de negociación por parte de Región y

la interventoría con las comunidades. Nuevamente, la CG al respecto afirma:

... ese proceso de negociación casi que implicó volver a leer el territorio, a los actores que estaban actuando en él, para ver si el propósito se mantenía o si cambiaba, y en razón de los ajustes a ese propósito, ver si la estrategia y el trabajo con los involucrados también cambiaba. O sea que la primera lectura política que tiene que llegar a hacer Región o cualquier contratista es esa: ¿Este proceso de formación ciudadana qué le agrega en este tiempo presente y hacia el futuro, en el mediano plazo a esta comunidad? Y eso implica una negociación política y administrativa tanto con la comunidad como con el ente estatal. Ello genera dos tensiones para la entidad operadora, que las tiene que resolver —ni siquiera si las quiere resolver, las tiene que resolver— si quiere responder en lo básico a una primera cosa que yo creo que no se puede negociar, y es lo que las comunidades necesitan.

Al parecer, este es un caso reiterado al momento de comenzar un proyecto con la institucionalidad que pasa por alto el contexto en el cual se localiza el proceso de formación. Así lo explica el Director General (DG):

... no ha sido posible tener un punto de partida más cualitativo, más cualificado, más organizado, a propósito de qué es lo que queremos hacer. ¿Qué significa eso? Que la lógica con la que se han venido desarrollando muchos proyectos con la institucionalidad pública en

los últimos años es: primero se diseña el proyecto y después se va a ver quiénes son los que participan en él, entonces hay un punto de partida muy complicado, muy ruidoso, porque políticamente no es lo mismo un grupo en este territorio que aquel otro grupo u organización en aquel otro territorio, porque pedagógicamente no es lo mismo este grupo que aquel [...] eso lo que ha significado es que hay un primer momento dentro de la ejecución de los proyectos que trata de suplir eso que no fue dado en las condiciones ideales. ¿Eso qué significa? Que el primer periodo de la ejecución de esos proyectos entonces debe centrarse mucho en tratar de reconocer por parte de esos sujetos que están participando allí cuáles son ese tipo de expectativas, de necesidades, etc.

Pues bien, estas contradicciones que emergen al inicio del proceso entre lo planteado por el proyecto y las necesidades y condiciones de las comunidades ponen a prueba la excepción contractual respecto del plazo definido para la vigencia y ejecución del proyecto<sup>5</sup>. Constantemente se debió recurrir a la figura jurídica en mención con el fin de lograr un encuadre coherente entre lo justificado por la CR como acompañante y facilitadora del proceso y el ente es-

---

5 "1.4 PLAZO PARA LA EJECUCIÓN DEL CONTRATO (...). El plazo del contrato podrá adicionarse, antes de su vencimiento mediante documento suscrito por las partes, previa verificación por parte del interventor del cumplimiento del objeto contractual, los precios y las condiciones de ejecución del contrato, siempre y cuando sea conveniente y favorable para el Municipio de Medellín". Ver Proyecto Pliego de Condiciones Licitación Pública LP-0070003895 de 2010, Alcaldía de Medellín.

tatal. Obviamente, la extensión del plazo no era indefinida, colocando en no pocas ocasiones obstáculos al desarrollo del proceso de formación; tanto es así, que comúnmente en las valoraciones que se realizan en los informes se remarca el excesivo tiempo que se invirtió en negociaciones y en llegar a acuerdos tanto con el ente de control como con los líderes y las organizaciones participantes de los procesos de formación ciudadana.

Así las cosas, el elemento de lo político-administrativo no solo limita claramente los ámbitos político y pedagógico de la apuesta formativa, sino que así mismo imposibilita pensarse otras perspectivas de ciudadanía ligadas a las necesidades del territorio, y que chocan abiertamente con estipulaciones y formalidades contractuales y metodológicas:

Yo creo que hay otro nivel problemático en el punto de partida y es que generalmente este tipo de proyectos son de cortísimo plazo, entonces nosotros siempre hemos querido aportar a la construcción de una ciudadanía crítica, a una ciudadanía que tenga capacidad de leer su realidad, de leer el entorno y el contexto donde está, y que pueda ser una ciudadanía que se comprometa al máximo con los asuntos públicos del territorio. Eso usted no lo logra en tres o cuatro meses ni lo logra solamente con una serie de talleres que desarrolló: eso es un proceso que incluye otros elementos más allá de una estrategia formativa, como los talleres, y eso incluye un tiempo en perspectiva de continuidad que generalmente estos proyectos no han permitido. Luego, ahí hay otro

punto que se convertía digámoslo en obstaculizador para lograr eso que nosotros a veces queríamos y que nos proponíamos de manera más estratégica. (DG).

Lo político (ciudadanía crítica) y lo pedagógico (formar ciudadanía crítica y activa) termina siendo afectado por el marco político-administrativo, que reduce el proceso a talleres puntuales, sin acompañamiento ni continuidad, sin el tiempo suficiente para madurar como sujetos políticos, haciéndose visible la debilidad de proyectos de formación que no estén articulados a procesos de más amplio aliento.

Este proceso de negociación y flexibilización de lo político-administrativo situó en el centro de la discusión dos asuntos determinantes: primero, la necesidad de que ese proceso de negociación encontrara mecanismos que permitieran, simultánea y no linealmente, llegar a acuerdos con las comunidades y formalizarlos rápidamente ante la interventoría. Segundo, el cambio de lógica y la ruptura de esquemas de la estructura y las funciones de la entidad contratista, en este caso la CR. Tal como dice la CG:

... una institución con tanta tradición como la CR y tan formalizada hacia adentro por programas, tener un proyecto que involucraba desde la dirección hasta el equipo administrativo y a todos los programas a la vez, con una coordinación que involucraba a todas esas esferas de la institución, significa que también todo el equipo involucrado fuese más flexible en entender que ahí todo el mundo tiene que cambiar de rol [...] No importaba quién fuera coordinador de qué. Se requería



## Formar en ciudadanía: experiencias y retos

que se moviera porque eso era lo que exigía el proceso y así yo creo que nos tocó a todos, pero entender eso también llevó tiempo, y en una organización con tanta tradición y tan formal hacia adentro en su estructura, un proyecto de esos también le exige que lo haga mucho más rápido.

El asunto de la tensión de lo político-administrativo y su incidencia en la concepción de lo político y lo ciudadano, así como en lo pedagógico, fue recurrente. Trató de resolverse mediante los escenarios de negociación que iban emergiendo según las necesidades y dinámicas de los territorios:

... al momento de la negociación a la Alcaldía le tocaba hacer un esfuerzo muy grande para decir: “Pero es que lo que contratamos fue esto”, y nosotros respondíamos: “Pero es que ustedes nos contrataron también con ese enfoque”. Hubo un primer paso que siempre se ponía, que era: leamos lo que los territorios necesitan y actuemos con base en lo que a los territorios les sirve; entonces eso significaba negociar un montón de cosas. Creo que fue una sana tensión, pero era una tensión que era permanente. (CG).

No obstante, se insiste en la necesidad de concertar con la administración y la interventoría en aras de profundizar el trabajo con la comunidad y poder responder a sus necesidades. Continúa la CG:

... Y hay también un asunto que a veces yo creo que las entidades contratistas no alcanzan a ver y es que la ley

80 a usted le permite, le restringe muchas cosas, pero también le permite otras. Es decir, usted no puede cambiar el objeto, los destinatarios, usted no puede cambiar los grandes objetos de componente pedagógico, metodológico, pero usted sí puede hacer variaciones operativas y en razón de estas, usted sí puede hacer digamos variaciones en los presupuestos como tal. Entonces pienso que a veces nos preocupa más que la ejecución operativa y presupuestal coincida con el contrato, a que realmente la propuesta pedagógica que estamos desarrollando en campo contribuya con el resultado y el acumulado de esta comunidad. Me parece que tenemos que empezar a conversar con la administración municipal, es decir, que tenemos que negociar sobre la propuesta de resultados y pedagógica de esa comunidad, y que nos tocará levantar y hacer muchos acuerdos para que la propuesta que va a hacer el contratista realmente contribuya y agregue valor a la ciudadanía y a las organizaciones de esos territorios [...] La Alcaldía o el interventor dice: “No, pero es que eso no está concebido dentro del presupuesto”, y nosotros poder mostrar que no estamos cambiando ni la metodología ni nada, por el contrario, lo que estamos haciendo es que estamos profundizando con los mismos recursos una cosa en razón de lo que requieren los territorios.

De acuerdo a los testimonios, se hace visible una desfase entre las necesidades de las comunidades y su procesos, la inexistencia de condiciones pedagógicas pertinentes y suficientes para la formación ciudadana, y las exigencias del marco político-administrativo de la contratación públi-

ca. Esto generó y continúa generando fuertes tensiones, debido a la demanda de las comunidades y de las organizaciones que sirven la formación, de flexibilizar y acoplar los términos contractuales a las exigencias de los contextos y procesos en los territorios. Esto se agrava por la existencia de dispositivos y prácticas propias del funcionamiento burocrático del Estado que obliga a que los procesos se hagan más rígidos y pesados. Así lo explica el director de CG:

... creo que también hay muchos temores, y como hay tantas desconfianzas y a todo el mundo investigan, entonces ellos prefieren hacer las cosas al pie de la letra, así entre la formulación de la ficha y la ejecución del contrato hayan pasado 10 o 14 meses, la cotidianidad de esa comunidad haya cambiado y la propuesta haya que actualizarla: “Es preferible ejecutarla como está, porque si no, nos metemos en un problema”.

Es tal la incidencia del aspecto político-administrativo en la configuración de los procesos, que incluso podría afirmarse que convierten en casi ineficaces —por no decir que abortan— las pretensiones de construcción de una ciudadanía activa y de un accionar colectivo. No es para menos si se tiene en cuenta la forma como opera la lógica institucional, la cual expone con nitidez el DG:

... el problema no es del presupuesto participativo, sino que es de una parte de la mecánica de esta herramienta de participación en la cual lo que va desencadenándose finalmente como el proceso a desarrollar es un proyecto en el que unas pocas personas finalmente concretan;

algunos ciudadanos y unos pocos servidores públicos interpretan lo que hay que hacer; esa interpretación de unos cuantos servidores públicos, después de unos pocos ciudadanos que delimitaron mucho más lo que se había definido en una asamblea más amplia, también conlleva a que se agrupen ideas, grupos, territorios, con un criterio más técnico-procedimental que un criterio político y pedagógico.

Categorícamente concluye el DG:

... lo que sí sabemos es la lógica con la que funcionan hoy todos estos proyectos, tanto las convocatorias como las licitaciones: finalmente quedan en manos de aquellas entidades que las hacen más baratas. Esa es la conclusión, así es hoy. Es un camino muy complicado para construir una cultura política distinta, porque no necesariamente aquel que lo hace más barato es el que tiene más capacidad, el que lo hace con más idoneidad y el que tiene mayores herramientas técnicas, pedagógicas y políticas para poderlo hacer.

### **2.3.4 Lo pedagógico**

Lo pedagógico se centra aquí, en primer lugar, sobre la pertinencia o no del modelo pedagógico de escuela para afrontar los retos y necesidades que exige un proyecto de formación ciudadana. Un modelo que por cierto se plantea como no escolarizado dirigido a un sujeto colectivo (Ver Esquema 3).

Al respecto, el CC2 expresa que:

... en nuestros modelos pedagógicos nosotros también cometimos muy serios errores. Por ejemplo, terminamos en la formación de liderazgos multiplicadores y eso fue mentira, estos liderazgos no replicaron y no multiplicaron, y eso es un asunto donde nosotros también nos tragamos todo el trabajo de base, porque era más fácil hablar con líderes. “Vea, el líder es la centralidad, el líder los organiza, el líder lo mueve, al líder le corren, lo quieren; por lo tanto, el líder es nuestro destinatario en esto de la formación y que replica”. Eso nunca pasó, nosotros de todas maneras con ese enfoque errado de intervención lo que generamos fue otras elites intermedias burocráticas dentro de las organizaciones sociales y comunitarias. Entonces se generó un despropósito porque generaste una estructura caudillista que está replicada exactamente de la estructura de los partidos políticos, y no tenías una propuesta político-pedagógica para trabajar sobre eso; entonces vos terminaste formando muy bien a la gente en marcos lógicos, en DDHH, en mecanismos de protección, en mecanismos de civilidad para que esas herramientas las utilicen exactamente en la réplica de los sistemas tradicionales del ejercicio de lo político. Eso fue un desacierto completo.

El modelo pedagógico se vio abocado a replantear su esquema operativo, como sucedió con los equipos de trabajo de la entidad contratista y de su arsenal de herramientas para desarrollar los objetivos planteados en las iniciativas. Frente a ello, la CG asevera que:

... el tema del desarrollo territorial integral es un tema clave importantísimo. [...] Yo creo que ese tiempo como de aprestamiento, de entendimiento de los equipos de trabajo —que además no es un equipo, sino que es un equipo multiplicado por 19 o por 20, actuando simultáneamente en todos los territorios— debe ser superior porque en la experiencia que yo tuve, la percepción que queda es que hicimos mucho énfasis en las herramientas, en las rutas metodológicas, pero no en la lectura de todos los territorios y leer las demandas de todas las comunidades. Entonces, íbamos todos preparados con una formación estándar en términos de la comprensión de la propuesta como tal, de los términos generales y de las herramientas, pues se tenían unas herramientas para construir la propuesta pedagógica con ellos. Cuando usted llega al contexto, tiene que negociar una gran cantidad de cosas que no son esas.

Ahora bien, una preocupación constante de quienes estaban al frente del proceso formativo tenía que ver con la idoneidad de las herramientas pedagógicas y con su eficacia en la construcción de propuestas desde los mismos territorios. Ello en razón de la necesidad de fortalecer el trabajo colectivo En igual sentido, continúa la CG:

... tuvimos que haber desarrollado un poco más el tema de las herramientas o sea, de cómo bajar eso a asuntos más didácticos que les permitieran a esas comunidades seguir haciendo esos ejercicios, no en to-

## Formar en ciudadanía: experiencias y retos

dos los campos, pero sí seguir haciendo esos ejercicios por cuenta propia; por ejemplo, el tema de gestión de los proyectos de los planes comunales, caso comuna 14, que entendieran ellos cómo se tenían que fortalecer, si había muchas maneras de gestionar, que los proyectos eran inmensos, que no se agotaban además en la relación con la administración municipal; pero que ellos ya tuvieran ejercicios prácticos como tal de la gestión de sus proyectos y su plan. Digamos que nos quedó faltando tiempo.

Con todo, seguía pesando más el elemento de lo político-administrativo; esta vez determinando y limitando las estrategias metodológicas y las apuestas pedagógicas que permitieran una mayor aprehensión de los contenidos y una consolidación del trabajo colectivo en los territorios. Así lo testimonia el DG:

... descubrí que es más significativo para un grupo de personas tener la oportunidad de estar en un lugar un día o dos de encuentro y de trabajo y de interacción alrededor de un aprendizaje, pero que este no solo incluye lo temático y los contenidos, sino que también es un aprendizaje en términos de conocer a los otros sujetos y personas, de entender qué realidades viven e intercambiar sobre sus problemáticas y las distintas apuestas que ha venido construyendo cada uno por su lado. Pero, ¿qué era lo que pasaba?, que el diseño presupuestal con el que venía el proyecto era una propuesta en términos de 12 talleres, entonces llegaba un

momento en el que decíamos: “Queremos proponer que no se desarrollen 12 talleres sino 3 encuentros de 2 días”. Eso en muchos casos cuando me tocó a mí no era posible.

### **2.3.5 El currículo oculto. ¿Cómo se construye colectivo?**

Tal como se afirma en la propuesta presentada por la CR y los informes finales del proceso, el escenario formativo estaba dirigido a la generación de espacios colectivos y de deliberación conjunta. No obstante, persisten prácticas y posturas individuales que truncan los procesos de alianza y articulación entre los participantes y las organizaciones. En no pocas ocasiones priman las disputas personales respecto de intereses políticos, liderazgos, posición generacional y de género, y frente a la destinación del presupuesto; conflictos en aspectos tan diversos como la selección de lo temático, hasta la asignación de lo logístico (refrigerios, materiales de trabajo), pasando por rencillas personales y viejas rivalidades entre líderes. En repetidos casos encontramos que dichas dificultades frenaron el proceso y la dinámica formativa, obligando a los servidores públicos responsables y a los facilitadores de enlace a tener un papel más de contención y de resolución pragmática de conflictos, que de incidencia política.

A pesar de los esfuerzos de la Administración municipal y de varias organizaciones sociales y comunitarias en los últimos años por generar espacios de formación alrededor



de lo político, amparados estos en los preceptos constitucionales de la Carta del 91, persisten en la ciudad graves problemas frente al ejercicio de la ciudadanía y de la transformación de los entornos sociales y culturales. Realmente, la ciudad no tiene una conciencia del sentido de lo político en los procesos de formación ciudadana (entrevista con el CC2) que permita traducirse en mecanismos eficientes de resolución de los conflictos y de acceso a decisiones sobre lo público.

Si bien se hizo explícito por parte de los participantes el obstáculo que representa el conflicto armado urbano que se vive cotidianamente en cada una de las comunas y de su implicación en el normal desarrollo del proceso formativo, surgen a la par expresiones de conflictividad comunitaria que afectan directamente el ejercicio de la ciudadanía, la conformación de un tejido social democrático y la participación social y política.

El conflicto comunitario desestructura las organizaciones sociales y populares, los intereses en conflicto se tornan improductivos y nocivos para el trabajo colectivo, y las iniciativas terminan siendo motivo de confrontación entre la propia comunidad. Resulta paradójico que una propuesta de inclusión política termine fragmentando las comunidades. Y aunque en las conclusiones de los informes del proceso se evidencia un avance significativo en el reconocimiento del trabajo colectivo y de la necesidad de profundizar la organización en el territorio, las prácticas de algunos participantes frente a la lógica del PP ponen en duda la eficacia misma de los procesos formativos. Es claro que a dicho proceso lo

acompaña un enfoque de ciudadanía activa —exigibilidad de derechos, gestión pública, priorización de recursos—, pero que no necesariamente hace sujeto crítico al participante de lo colectivo. No en vano, una de las recomendaciones que más se cita en las evaluaciones de las iniciativas es la falta de claridad al inicio del proceso con las condiciones de trabajo, la urgencia de generar diálogos y acuerdos entre las partes, y la necesidad fundamental de darles continuidad a los procesos.

En el balance general, este modelo de formación se valora en las evaluaciones como potenciador de los elementos necesarios para el accionar ciudadano, tanto desde lo individual como desde una perspectiva colectiva. No obstante, sigue en vilo la respuesta al interrogante de si el modelo de escuela facilita o dificulta la transformación de la subjetividad política de los y las participantes, esto es, que propicia ciudadanías críticas, prácticas emancipatorias y lógicas de empoderamiento en los territorios.

Un primer origen de los conflictos comunitarios que se evidenciaron en el proceso radica en el asunto de quiénes toman las decisiones y cómo lo hacen. Una visión sobre el particular la tiene el DG:

Hay, digamos, dos problemas. Uno, relacionado con los aliados que están involucrados en la tarea por el territorio y la temática. Y otro, que tiene que ver con quién es el que toma las decisiones, y quiénes finalmente llegan al proceso de formación. Lo que a mí me tocó fue una tensión muy fuerte entre aquella idea que quienes de-

## Formar en ciudadanía: experiencias y retos

finían y decidían quiénes participaban en los procesos de formación, era aquella comisión que había elaborado la ficha; peleamos mucho para que no fuera así, pero finalmente la administración y esas comisiones ganaron el forcejeo en el sentido de que ellos eran quienes lo definían, y eso traía consecuencias: nunca llegaba la gente o la gente que llegaba eran personas que estaban matriculadas en otra variedad de procesos y no tenían tiempo porque son de estas personas que en muchos casos lo que hacen en la mayor parte de su tiempo es ir a procesos de formación, entonces van a esto, se matriculan con aquel, por lo tanto no podían ir a este porque se les juntaba con el otro de allá, etc.

Para la CR, este contexto tan complejo la situó en frente de una serie de prácticas que recreaban justamente aquello que el proceso de formación ciudadana criticaba y pretendía cambiar:

Teníamos que ir paso a paso logrando transformaciones en el entorno, en el contexto de los territorios donde estos procesos de formación ciudadana se desarrollaban, entonces por eso desde el principio había que hacer una lectura del territorio, por eso desde el principio nos interrogábamos: ¿Cuáles son los problemas que hay ahí y qué es lo que tenemos que cambiar? Esto efectivamente tenía un punto complejo porque en muchas ocasiones quienes participaban directamente en estos procesos eran aquellos portadores de eso que nosotros queríamos transformar. Así, al mismo tiempo se volvía un reto y

un obstáculo porque era como decirte a vos: “Ve, es que la política ha sido tradicional”, y vos mismo me podías responder: “Ah, sí, qué vaina”, pero eso era lo que tocaba hacer. Entonces, cómo hacer para cambiar eso.

Vuelvo a otro problema. Cuando les decía que las convocatorias siempre tenían mucha dificultad porque no lográbamos ampliar el espectro para que otro tipo de personas de los territorios y de los sectores donde tenía incidencia el proyecto pudieran participar, por muchas razones porque los proyectos mismos tenían problemas con sus estrategias de convocatoria finalmente porque los tiempos a veces no se lograban acomodar y porque en general a mucha gente del común, de a pies este tipo de proyectos no son tan cercanos y las personas que tradicionalmente están ahí no generan mucha empatía. (DG).

No solo era simplemente el asunto de quién tomaba las decisiones sobre quién ingresaba o no al proceso, sino algo mucho más delicado, y era la oportunidad que brindaba ese poder de decisión frente a la apropiación de bienes y capitales de uso público:

Para muchas organizaciones que estaban íntimamente vinculadas aquí, que incidían muy fuertemente con la administración municipal y con los operadores de estos proyectos, no había un interés estrictamente pedagógico formativo político, sino que había un interés económico, con las cosas más grandes o con las más pequeñas; por ejemplo, a quién se le entregaban los re-

## Formar en ciudadanía: experiencias y retos

frigerios. Creo que eso hay que tenerlo en cuenta. ¿Qué es lo complejo aquí? Pues pienso que en estos procesos de formación ciudadana hemos partido de que tenemos un nivel de ciudadanía, unos sujetos con, digámoslo, grandes falencias en términos de lo que significa ser ciudadano y a partir de ahí el reto que se generaba era muy grande. (DG).

Sobre la misma problemática, la CG opina:

... cuando uno dice: “No, allá uno no se va a encontrar sino propuestas, líderes, organizaciones con una visión de ciudadanía y de lo público muy precaria”, se encuentra uno con unos líderes —por ejemplo, Santa Cruz, La América— que afirman: “Vea, reorientemos esta propuesta y vinculémoslo y hagámoslo así de esta manera, porque definitivamente esto no está funcionando”, entonces uno dice: “Sí, vienen con esa capacidad de autocrítica para hacer esto lo mejor posible y no dejar, digamos, sin ejecutar la propuesta”. Como también se encontraba uno, en menor proporción, que las propuestas se tenían que ejecutar con estos líderes o con estas organizaciones porque ellos “fueron los que las priorizaron”, es decir, que *corporativiza lo público*, que es lo que uno piensa que es lo privado, lo que no es ciudadano, lo que utiliza lo público. Y resulta entonces que uno va y dice: “No, es que quien tiene que hacer esto o con quien lo tienen que hacer es con las organizaciones que más credibilidad tengan, con las que sean capaces de movilizar más, es decir, el hecho

de que usted lo haya priorizado y que pertenezca a esa organización que priorizó esa iniciativa, no significa que la CR lo tenga que ejecutar con usted, ni que los recursos tengan que dar la vuelta por su organización o incluso por su persona”.

“Corporativizar lo público” es uno de los riesgos y tendencias que resultan de parcelar lo público y de abrir canales de acceso a los bienes de interés común mediante la competencia entre grupos de interés y de “habilidades para gestionar”. Por ello, la especialización del intermediario “líder” resulta necesaria, en este marco, para el “triunfo” de un grupo de interés sobre otro.

Pero también la generación y reproducción de conflictos comunitarios tenía otra índole. Las relaciones interpersonales entre los participantes igualmente suscitaban roces y malentendidos propios de la cotidianidad de los territorios, pero que desgastaban las intenciones de construir propuestas y alternativas para la comuna. Es por ello que dentro de las recomendaciones y aprendizajes se halla la necesidad de incluir en futuros proyectos el componente de lo psicosocial. Tal como lo relata la CG:

... hay tantas desconfianzas, dolores no sanados, que si, por ejemplo, alguien un día me alzó la voz en una reunión yo ya no lo escucho. Y sí me esté dando una muy buena idea, yo nunca le voy a creer a esa buena idea porque es que me torció los ojos y eso creó una herida muy grande en mi corazón, y es absolutamente posible, es decir, si X me mira feo, y lo digo literalmente, yo le

## Formar en ciudadanía: experiencias y retos

hago un reclamo, eso me dolería; entonces es necesario considerar esas desconfianzas y esas cercanías que hay en las comunidades como aspectos psicosociales por trabajar. Entonces ya no tanto la administración, sino la propuesta formativa como tal, tiene que considerar un componente psicosocial en el proceso de negociación que llegue a hacer.

Pues bien, estos conflictos comunitarios que se suscitaron entre personas y organizaciones colocaron al máximo la capacidad pedagógica de la CR y convirtieron en todo un reto la formulación de estrategias metodológicas; así lo explica el DG:

Hubo otra limitación parecida a esta, que tenía que ver con la dificultad para leer algunas realidades políticas de los territorios y sus pobladores participantes en el proyecto. A veces no era posible plantear cuáles eran las mejores estrategias metodológicas para avanzar. Por ejemplo, el hecho de que había dos territorios muy cercanos, dos iniciativas al parecer con la misma expectativa, pero que usted no podía juntar a esos dos grupos porque sus intereses políticos y las disputas políticas que había ahí no eran complementarias, sino que chocaban.

La construcción de lo colectivo y de lo público fue la apuesta de la CR durante toda la ejecución del proceso formativo. Precisamente lo colectivo se erigía como una propuesta para enfrentar las prácticas políticas tradicionales y clientelistas. Finalmente, el DG dice:

Una apuesta de los procesos de formación ciudadana era poder lograr contar con herramientas y capacidad para que estos sujetos pudieran actuar en lo público, en la dimensión pública, ¿Qué significaba eso? pues que no necesariamente interesaba que estas personas tuvieran conocimientos y supieran de Constitución o del Estado o de cómo funciona el Gobierno, sino que era muy importante que ese aprendizaje se pusiera al servicio de lo público. Y en ese punto, la insistencia estaba en la capacidad de construir colectivamente y si se podía, si era el caso, construir redes, tejido social. Porque el punto de partida es que tenemos una gran precariedad en términos de la calidad de la participación y de la acción ciudadana, tenemos un déficit en términos de la cantidad y del número de personas que les interesa efectivamente participar en el ámbito de lo público [...] Los procesos de formación ciudadana tienen que trascender aquella mirada tradicional de la forma de hacer política, tenemos que trascender que solo siga existiendo ese clientelismo. (DG).

En este punto es necesario abordar también de manera crítica el discurso explicativo de la entidad cooperante (la CG), especialmente por la explicación de los “vicios” en el ejercicio de ciudadanía, como ciudadanía deficitaria. Esta mirada supone que dichas prácticas responden a un vacío de formación, a una cierta condición de ignorancia o de “alienación”, de falta de un pensamiento crítico. Por tanto, un trabajo pedagógico que reflexione sobre prácticas de



ejercicio de ciudadanías “no-democráticas” (‘tradicionales’) podría llenar el vacío de una falta de formación o de reflexividad ética y política. Falta que se llenaría o iluminaría con contenidos académicos democráticos (discurso ilustrado).

No obstante, esta mirada es necesario contrastarla con enfoques como el de las “ciudadanías híbridas” o el de las “ciudadanías mestizas” (desarrollado por autores como Fernando Escalante, Néstor García Canclini, María Teresa Uribe, Deicy Hurtado, Gloria Naranjo, entre otros), en los que es visible la presencia de otro criterio para la acción política: “el principio de utilidad directa o inmediata” (Angarita y otros, 2008, pág. 266), y que responde a una racionalidad “consciente o inconsciente, el cual se apoya en una tensión entre el bien tangible a obtener y el mal silencioso a provocar”. Por lo cual, obtener un bien por el medio que considere más eficaz no solo es necesario, sino justificable y “satisfactorio”, pues se ha vencido a otros, lo que produce una forma de autosatisfacción, y en no pocas ocasiones, reconocimiento por su poder y habilidad para obtener los fines buscados.

### **2.3.6 ¿Y después del proceso qué? Evaluación y continuidad**

Varias fueron las apreciaciones y propuestas que se dieron por los diferentes agentes al finalizar el proceso de formación ciudadana. Una pregunta recurrente entre todos era: ¿Cómo darle continuidad al proceso? Aquí se traen a colación algunas de las opiniones y juicios de las partes, que pretenden dar respuesta a dicho interrogante.

En ese sentido, respecto a la continuidad del proceso, del papel de la CR en el acompañamiento y de la potencialización de los procesos organizativos, la CG afirma:

... considero que también las entidades del tercer sector, como en el caso de la CR, tienen que hacer una cosa sin corporativizar los recursos, ni siquiera en nombre de una organización comunitaria. Tienen que mirar cómo contribuyen a desarrollar capacidades en las organizaciones y en los escenarios comunitarios y ciudadanos para que cada vez más los recursos se ejecuten desde el territorio, sin caer en la complicidad de que los tienen que ejecutar aunque no tengan capacidades para hacerlo, y eso va desde pensar un refrigerio, la logística de un evento, hasta desarrollar un acompañamiento técnico y pedagógico.

Y frente a la manera que se tiene erróneamente de evaluar los procesos formativos:

... creo que el impacto y el efecto no se pueden medir en razón de los programas y los proyectos, empezando por dos cosas: primero, esa comunidad no está vacía, cuando llega un proyecto, ella está llena de saberes, está llena de preguntas —que ya tener la pregunta indicada es una cosa muy grande—, está llena de relaciones; entonces decir que uno va a leer el efecto o el impacto de un proyecto en específico, creo que eso ni metodológica ni políticamente sería acertado porque la comunidad ya tiene muchas cosas buenas, muchas cosas acumuladas. (CG).

No obstante, la intervención del cooperante desde el proyecto aprobado, difícilmente logra entroncarse con el “proceso” de la comunidad, en tanto difícilmente se consultan o se pueden consultar antecedentes del proceso, y la intermitencia en el tiempo, la discontinuidad en los cooperantes, los cambios y la movilidad en las comunidades y organizaciones complejizan las intervenciones. En ellos hay responsabilidades de los tres actores. Suele responderse entre los responsables gubernamentales que el proceso lo lleva la entidad oficial (por articularse al Plan de Desarrollo y sus Programas), pero aun las fuentes de información de proyectos precedentes son de difícil hallazgo e insuficientes en las formas de los informes (en general, de metas y actividades).

### **2.3.7 Sobre la perspectiva de género en el proceso de formación**

Una pregunta que arroja el trabajo de sistematización de los procesos de formación ciudadana en los cuales ha participado la CR es: ¿Hasta qué punto estos proyectos incluyen un enfoque de “ciudadanía diferencial”? La pregunta no es gratuita. La lectura de los objetivos y núcleos temáticos planteados en los currículos de cada iniciativa, por un lado, y el estudio de los informes del proceso, por el otro, demuestran que aún falta mucho en el asunto de género, y no solo por la simple ausencia formal de mención expresa de las mujeres o de dicho enfoque –algunas iniciativas sí lo contemplaban en su propuesta–, sino por las prácticas que todavía pesan entre quienes participan de estos pro-

cesos de formación política y ciudadana informales y no escolarizados.

La concepción de ver a la mujer con debilidad y supeditaba al mundo de lo privado reproduce prácticas de heterorrestricción y autorrestricción, y termina por negar sus capacidades en el escenario de lo público.

El asunto de incluir un enfoque de género en los procesos de formación ciudadana que son impulsados por los planes de desarrollo municipales pareciese más un requisito formal del devenir jurídico y contractual que una verdadera apuesta ética y política.

No obstante, la sistematización evidencia una apertura hacia los debates del papel de la mujer en el ámbito público y sobre el desarrollo de sus capacidades en el quehacer político. La participación mayoritaria de mujeres en este proceso formativo ratifica el quiebre de estas prácticas y ubica en otro nivel el papel de las mujeres en la deliberación y toma de decisiones frente a problemáticas concretas de sus territorios. La CG habla al respecto:

La propuesta era: “Mujeres, vamos a participar en esos escenarios estratégicos y en esos escenarios directivos”, que por la cultura nuestra también están muy masculinos. Pero ni siquiera tenemos que hablar de las organizaciones o de las instituciones públicas o empresariales, sino de las organizaciones del sector, muchas de las cuales son dirigidas por hombres. Pero las mujeres también han ido ganando en el escenario político, y efectivamente

las propuestas ayudaron a eso, porque creo que era un asunto del tema de la ciudadanía pero también porque las responsabilidades y la formación previa que tenían los facilitadores y las facilitadoras que acompañaban las propuestas.

Indudablemente, la debilidad en materia de género es visible en el proceso de formación ciudadana, aunque hay avances importantes en cuanto a hacer visibles las resistencias que hay en las comunidades por parte de muchos hombres y de muchas mujeres frente a los liderazgos de estas. Este asunto no aparece suficientemente mencionado ni documentado.

### **Recomendaciones**

#### ***En lo político***

- Quizás el mayor vacío del proyecto esté en la no inclusión de los jóvenes no solo como un actor “generacional” que reclama pertinencia de la propuesta de formación en relación con sus necesidades, interés, problemática, lenguajes y formas de sociabilidad y comunicación, sino como actor político. Aún más cuando el título del proyecto pone a los jóvenes como destinatarios directos. Estos terminan confundidos con los adultos en un enfoque universalista que contradice el “enfoque diferencial” que el proyecto anuncia en sus principios. Asumir los jóvenes como actores sociales y políticos es una necesidad y urgencia de los procesos de formación ciudadana.

- Otro aspecto fundamental es el de repensar la formación ciudadana en el ámbito de la cultura política, que posibilite a los ciudadanos constituirse en actores y decisores políticos, y no solo restringirla al aprendizaje de la gestión de recursos para el territorio, como un “intermediario cualificado” entre la comunidad o grupos particulares de esta, frente al Estado. El alcance de la formación tendría que superar el marco funcional en el que ha sido inscrita la acción ciudadana (gestión de recursos).

### ***En lo político-administrativo***

- Es necesaria la negociación constante y clara con los diferentes actores para que no haya dificultades ni intentos deslegitimadores en el transcurso del proceso. Esto fue especialmente sensible en algunas comunas. En ocasiones resulta que se desconocen los acuerdos o se proponen otros sobre la marcha, lo que no está mal, pero se deben tener unos acuerdos mínimos (criterio de respeto por los acuerdos) para que el proceso funcione y no esté abierto a la interpretación cambiante de personas que desean darle un enfoque particular por encima de lo inicialmente pactado; de modo que sin descentrarse de su aspiración y enfoque pactado, pueda también interpretar el sentir colectivo en asuntos fundamentales (criterio de pertinencia) y no solo el interés de los negociadores iniciales. Esto en ocasiones detuvo procesos, y en otras, se ha convertido en intentos sistemáticos por obstaculizarlos.

## Formar en ciudadanía: experiencias y retos

- En lo administrativo se debe mejorar la presencia y acompañamiento en todos los procesos de formación. Es necesario garantizar eficiencia y efectividad a la hora de gestionar y tramitar las diferentes situaciones problemáticas que se presenten para dar continuidad y seguridad al proceso.
- Fortalecer la figura del “facilitador de enlace” ya que juega un rol fundamental para el buen desarrollo del proceso. Esta figura es clave en los aspectos políticos y pedagógicos. En lo político, en el sentido de reconocimiento de actores, intereses y conflictos dentro de los grupos y de la comuna, y la capacidad de tramitarlos o acompañar a los actores para que lo hagan ellos mismos. Además de estar en constante negociación con los participantes de los procesos u otras instancias. Es también un enlace necesario entre la administración municipal, la comunidad y el operador del proyecto. En lo pedagógico, es importante que el profesional de enlace junto con el facilitador de enlace articulen las diferentes temáticas y enfoques en pro de alcanzar el objetivo propuesto en la iniciativa. De conservarse esta figura en los procesos de formación es imperativo que estos facilitadores se concentren más en el aspecto pedagógico de las iniciativas que acompañen y no en lo meramente logístico. Esto redundará en la articulación adecuada entre los diferentes núcleos temáticos de las iniciativas y las prácticas colectivas de ciudadanía, evitando así que los facilitadores temáticos aborden los temas de su especialidad con los grupos desconociendo

los acuerdos, los intereses y necesidades de un grupo específico. En cualquier caso, se recomienda que estas figuras no se perviertan en el proceso y terminen haciendo simplemente o solamente las labores logísticas, con lo que se debilitaría el rol crucial que pueden jugar en los aspectos enunciados.

- Sería importante poder acompañar las organizaciones más fortalecidas del municipio en el desarrollo de procesos de incidencia política ante la administración municipal, para que los próximos proyectos que se ejecuten en el territorio cuenten con una participación más amplia y oportuna de la comunidad.
- Es muy importante identificar nuevos liderazgos en las organizaciones sociales con el fin de que empiecen a asistir a los procesos otras y otros líderes, lo que permite, por un lado, democratizar los espacios de participación para que no sean las mismas personas las que asistan a todos los procesos, y por otro, renovar las dinámicas de las organizaciones con nuevas experiencias y con liderazgos más participativos, más cualificados y más horizontales. En especial, promover el liderazgo de las mujeres y de los y las jóvenes.
- Los nuevos participantes de los procesos sienten fatiga por las insistentes discusiones de los liderazgos tradicionales alrededor de temas subjetivos relacionados con los problemas interpersonales, ideológicos y económicos, lo que lleva al desánimo por la participación y al desinterés por la continuidad en los procesos.



## Formar en ciudadanía: experiencias y retos

- Este tipo de proyectos debe fortalecer la estrategia de hacer alianzas políticas con los actores locales dirigidas a que parte del mismo proceso sea la puesta en acción de los participantes en las dinámicas organizativas. Para ello es fundamental establecer acuerdos con líderes de la Asocomunal y Junta Administradora Local, acuerdos que no solo funcionen alrededor del tema de convocatoria y logística, sino que tengan impacto político en el fortalecimiento de las redes y el desarrollo del territorio.

### ***En lo pedagógico***

- Retomar con mayor fuerza de los procesos sistematizados, experiencias que lograron avanzar en la incorporación de los componentes propuestos, como el experiencial, histórico, político, social, cultural, ético, normativo, de la acción, reflexivo.
- Articular los contenidos de gestión al ámbito más amplio de la cultura política, hacia la formación de agentes sociales y políticos, individuales y colectivos.
- Incorporar de manera sistemática el enfoque diferencial, especialmente en cuanto a las mujeres, los jóvenes, grupos étnicos, entre otros.
- En lo académico y pedagógico se debe hacer una oferta acorde con las necesidades e intereses expresados por la comunidad. Si bien es necesario retomar el sentido que se la ha dado a la ficha de Presupuesto Participativo por parte de las comisiones, también es

de importancia hacer una concertación adecuada con la población participante de los proyectos, para no caer en el error de repetir el mismo proceso con las mismas personas. Mientras la dinámica del proceso no esté centrada en la comunidad, la formación estará sometida a cada iniciativa que de manera espontánea propongan las entidades gubernamentales u otras organizaciones sociales o académicas externas al proceso.

- En este sentido, es necesario además implementar estrategias de nivelación o evaluación para quienes llegan a los procesos formativos e identificar saberes previos. En ocasiones se evidenció que líderes que han asistido a muchos procesos y que tienen unos conocimientos avanzados se ven estancados cuando los temas se repiten o son muy básicos para su nivel, obstaculizando tanto su avance como el de las personas que recién llegan a estos procesos.
- Revisar prácticas y estilos pedagógicos de docentes, que terminan riñendo con los principios democráticos y de la participación. Preferiblemente se deben conformar equipos de docentes con una dinámica colectiva de retroalimentación de las experiencias.
- Con esto se lograría avanzar en el doble propósito de fortalecer y de seguir cualificando liderazgos y su accionar en el trabajo social, como motivar, cautivar, fomentar y cualificar nuevos liderazgos tan necesarios para esta ciudad.

## Formar en ciudadanía: experiencias y retos

- Se hace imperativa la continuidad de estos procesos de formación aunados a prácticas concretas en el territorio comunal, donde se afianzan las relaciones de reconocimiento de su labor social y comunitaria.
- En referencia al componente virtual, es de anotar que se debe tener en cuenta para próximos procesos la ampliación de las horas impartidas, dada la necesidad ya creada en los y las participantes y la introyección de la importancia de las herramientas tecnológicas y su uso en su labor comunitaria.

### ***En lo logístico***

- Al inicio de estos procesos es importante tener en cuenta factores como la agenda de sesiones con fechas, tiempos, facilitadores, lugares, presupuestos; esto puede evitar malentendidos posteriores, ya que para los líderes son muy necesarias estas claridades al principio del proceso.
- Se hace necesario pensar en nuevas estrategias para la convocatoria de los líderes a este tipo de procesos, para que se logre impactar a nivel de comuna y se optimicen los recursos llegando a un mayor número de personas.
- Los ambientes de aprendizaje deben seleccionarse con mayor cuidado y rigor, teniendo en cuenta criterios más allá de la cercanía y “centralidad” para los y las participantes. Algunos espacios en los que se trabajó presentaban muchas fallas con respecto al ruido externo,

aulas en pisos superiores que obligaban a mujeres y hombres adultos y/o enfermos a enormes esfuerzos para su movilidad, reuniones alternas que desconcentraban los grupos de trabajo; al igual para el componente virtual: se hace urgente la búsqueda de lugares que les permitan a los participantes una mayor comodidad, para generar un mejor ambiente de aprendizaje.

- Entrega de documentos antes de cada sesión, seguimiento a las lecturas de tales documentos, y elaboración y entrega oportuna de las memorias de lo sucedido en cada sesión.

### ***En los aprendizajes***

- No se debe abandonar la capacidad de negociación y concertación con las comunidades; de la cercanía oportuna que se tenga con los procesos, se favorece el desarrollo de las actividades dentro de un proceso tan polémico como la contratación en el marco del presupuesto participativo.
- Concertar con los participantes desde el inicio un producto que sea transversal al desarrollo del proceso, orientar la reflexión en cada encuentro alrededor del tema y construir colectivamente genera mayor impacto, motivación y conocimientos.
- Concentrar el proceso formativo en pocos facilitadores mejora la relación con el grupo, la relación entre las temáticas y mayores niveles de interlocución, acompa-

## Formar en ciudadanía: experiencias y retos

ñamiento y mediación de las dificultades que conllevan estos procesos.

- Se hace necesario indagar más y con diferentes actores sobre la existencia de documentación producida en el territorio, que pueda contribuir a realizar una mejor labor.
- Las alianzas entre organizaciones y veedores son el eje esencial para la continuidad de los procesos de este tipo.
- Los procesos de articulación entre los diferentes participantes y organizaciones se fortalecieron cuando ellos versaban sobre una problemática concreta como el tema de la salud en la comuna 10 y su veeduría.
- La Secretaría de Desarrollo Social y, en la medida de lo posible, el Departamento Administrativo de Planeación deben generar espacios de conversación acerca de la articulación y complementariedad entre los procesos de Planeación Local y Presupuesto Participativo y las Escuelas de Formación Ciudadana, de manera que se dimensionen en su real impacto los procesos de formación ciudadana.
- Tanto el comité académico como la Corporación Región y la Interventoría quedan con un gran aprendizaje en la forma de acompañar los procesos sin caer en posiciones verticales de parte del operador o llanamente hostiles de parte de las comunidades con las que se trabaja. Es un ejemplo de que el diálogo y la concertación fortalecen los procesos.

- Propuestas de producción de conocimiento desde la metodología de la IAP (Investigación – Acción – Participativa).
- Fue muy importante para el proceso haber logrado articular a los énfasis temáticos reflexiones ligadas al territorio y a las dinámicas de las organizaciones sociales a las que pertenecen los y las líderes, porque les permitió a las y los participantes generar discusiones, evidenciar tensiones y construir propuestas en contexto, desde sus particularidades, necesidades y potencialidades

## **2.4 Balance**

Experiencias como el Proyecto “Servicio de capacitación y formación ciudadana para jóvenes y adultos del Municipio de Medellín y fortalecimiento de Veedurías Ciudadanas”, plantea preguntas a los procesos de formación ciudadana en cuanto a la necesidad de repensar los modelos y prácticas de liderazgo, la formación individual y colectiva, las relaciones entre las entidades gubernamentales que promueven estos procesos de formación, y las dinámicas y prácticas políticas de las organizaciones comunitarias.

En cuanto a resultados y metas, se dio cumplimiento a la formación de líderes en los términos convenidos, en todas las iniciativas acompañadas. En términos cualitativos, hubo fortalecimiento de colectivos de veedurías,

de escuelas de formación que se fueron conformando en algunas comunas, y en general, una mayor apropiación de mecanismos de gestión. Pero también es necesario decir que muchos de los y las participantes lograron cualificación individual pero no lograron integrarse a la dinámica grupal, en gran medida por conflictos comunitarios no resueltos de manera transformativa. Hubo también aprendizajes inconclusos y otros poco consolidados debido a la diversidad de niveles educativos entre participantes de los talleres de formación.

El proyecto mostró también la tensión permanente y no resuelta entre el o los procesos comunitarios y los distintos proyectos que intervienen en su dinámica. Si bien hay un esfuerzo por concertar intereses entre los actores del servicio de formación, la intervención por vía “proyectos” se hace en un trayecto del proceso que no siempre es bien interpretado por los actores, incluso por los representantes de la comunidad en la concertación, quienes en distintas iniciativas interpusieron sus intereses y su visión al proceso del colectivo, asunto que se evidenció en permanentes choques entre líderes o sectores de la comunidad, quienes expresaron en diversas ocasiones su malestar al no sentirse representados en lo ofrecido o en lo solicitado por sus voceros ante la entidad promotora y realizadora del proyecto, en este caso la CR. Estos conflictos no resueltos generaron desgaste en el desarrollo del proyecto, llegándose incluso a la suspensión temporal del mismo (caso comuna 1). Las

preguntas que surgen son: ¿Cuál es el eje del proceso? ¿Quién orienta el proceso? ¿Qué pasa en la comunidad luego de la intervención puntual o proyecto? ¿Qué acompañamiento tiene la dinámica generada por la intervención? Estas y otras preguntas deben ser retomadas ante otras intervenciones puntuales.





### **3. Proceso formación y entrenamiento para el liderazgo social y político de las mujeres de Medellín**

#### **3.1 Antecedentes**

Actitudinal

El Proceso de Formación y Entrenamiento para el Liderazgo social y político de las Mujeres de Medellín (PFEM) es el resultado de una profunda preocupación de la Alcaldía de Medellín y de la Corporación Región, quienes en alianza buscaron aportar a la garantía de “mayores niveles de equidad entre hombres y mujeres” (Contrato, 2), y cuyo punto de partida es reconocer que el camino hacia la equidad entre hombres y mujeres es largo, especialmente cuando los derechos de estas aún no están siendo garantizados. Este camino no es posible si no se potencia suficientemente el liderazgo social y político de las mujeres.

Este proyecto solo se entiende en el marco de las políticas municipales para la garantía de los derechos de las mujeres.

## Formar en ciudadanía: experiencias y retos

En este caso, se trata del Plan de Desarrollo de Medellín 2008-2011, “Medellín solidaria y competitiva”, concebido desde un enfoque de derechos:

Desde esta perspectiva están llamadas a desaparecer las prácticas discriminatorias en razón de sexo/género (...), para lo cual es necesario implementar las políticas públicas con un enfoque diferencial de tal manera que incorporen las necesidades prácticas e intereses estratégicos de los diferentes grupos poblacionales tradicionalmente discriminados, tales como las mujeres, quienes a pesar de constituir más de la mitad de la población son tratadas como minorías (...) para garantizar condiciones de igualdad en el ejercicio de sus derechos, a fin de superar condiciones de pobreza y exclusión social, para lo cual el Estado debe proveer los recursos necesarios. (Alcaldía de Medellín, 2008, págs. ie-4 – ie-5).

Luego de constatar que las mujeres son mayoría (52,3%) de la población del país, el Plan propone orientarse desde un “Enfoque de Equidad de Género” (pág. 18), transversal a todos sus componentes. Dicho enfoque es definido así:

Este enfoque se refiere fundamentalmente al cuestionamiento de las actuales relaciones desiguales de poder entre hombres y mujeres, que coloca a las mujeres y a las niñas en desventaja frente a las oportunidades, el acceso y control de los recursos y los beneficios del desarrollo, y permite reconocer que la realidad es vivida de manera diferente por hombres y mujeres, y cómo esa diferencia

todavía se trastoca en desigualdad, colocándolas en situación de desventaja.

De ahí la necesidad de que el Plan incorpore de manera transversal un tratamiento diferenciado que compense las “desigualdades de partida” entre hombres y mujeres, propiciando la igualdad en términos de derechos, participación, obligaciones, oportunidades y disfrute de los beneficios del desarrollo. La equidad de género pretende una transformación del orden de género existente, ampliando las oportunidades mediante el establecimiento de acciones positivas para el acceso creciente y el control de los recursos físicos, sociales, humanos y financieros, así como para la apropiación de un proyecto de vida propio y autónomo que le permita establecer, en el entramado de relaciones sociales en el que se encuentra inscrita, unos pactos de género equitativos, libres de violencias y de dependencias económicas, emocionales y culturales. (Alcaldía de Medellín, 2008, ie-5).

El enfoque de derechos propuesto por el Plan tomó como elemento central la participación ciudadana, especialmente, la participación de los grupos poblacionales discriminados:

Implica también un nuevo paradigma de participación ciudadana, para que se hagan partícipes y corresponsables de su propio desarrollo, para que además de ejercer a conciencia sus derechos, también esté sujeta a rendición de cuentas.

## Formar en ciudadanía: experiencias y retos

De esta manera, el enfoque de equidad de género articulado al enfoque de derechos apuesta a la “transformación del orden de género existente”. Para ello se estructura la política de equidad con los siguientes elementos:

- Participación en iguales condiciones y oportunidades.
- Acciones afirmativas que compensen las “desigualdades de partida” para la superación de las desigualdades y la ampliación de oportunidades, acceso a recursos.
- Igualdad de derechos entre hombres y mujeres.
- Igualdad de oportunidades.
- Reconocimiento de los proyectos de vida propios y autónomos de las mujeres.
- Acciones emancipatorias para la liberación de violencias y dependencias.

Acciones afirmativas y pactos se constituyen, pues, en estrategias para superar la discriminación, participar en la toma de decisiones y acceder a derechos, oportunidades y recursos.

Pero la participación activa, la garantía de derechos y las posibilidades efectivas de acceso a oportunidades en igualdad de condiciones a los hombres, exige potenciar la participación de las mujeres mediante el fortalecimiento de la formación política y el desarrollo de habilidades para la acción pública. El PFEM se inscribe de manera activa y creativa en este propósito.

El Proceso parte de la identificación de los diversos obstáculos que ha tenido históricamente la participación, entre los que destaca los siguientes:

- Bajos niveles de autoestima y empoderamiento de las mujeres.
- Bajos niveles educativos de las mujeres.
- Problemas de tipo económico.
- Sobrecarga de trabajo de las mujeres.
- Desconocimiento de los derechos y de las herramientas de exigibilidad.
- Falta de asignación y planeación de recursos para las mujeres.

Se parte de afirmar que las violaciones de derechos, la exclusión, la discriminación, la inequidad, la pobreza y la desigualdad continúan afectando a la mayor parte de las mujeres, uno de cuyos efectos visibles es la reducción de la capacidad de participación, “hasta el punto que su participación social y política no logra incidir de manera significativa en cambios, soluciones y transformaciones a sus problemáticas más sentidas.” (Secretaría de las Mujeres, 2010, pág. 2). Se identificaron barreras tanto en el ámbito personal como en el colectivo (organizativo), así como en lo social y político.

A partir de este planteamiento de política en el que se identifica como carencia una débil capacidad de acción en razón de las actitudes interiorizadas por muchas de ellas frente

a la política, se orienta el proceso de formación hacia la cualificación de la acción social y política de las mujeres:

*Se evidencia la carencia de una acción organizada, pertinente y sistemática que promueva los cambios en la actitud de las mujeres hacia la política*<sup>1</sup>. Para esto se requiere el fortalecimiento de sus capacidades y habilidades, dirigidas al desempeño en el espacio público y su incidencia en espacios políticos de deliberación y decisión. Estos cambios dirigidos a las mujeres, deben promover una forma en su ser y hacer político en la sociedad, expresada en una ética del liderazgo y en los valores que la sustentan. (Secretaría de las Mujeres, 2010, pág. 3).

Dada su apuesta por el empoderamiento de las mujeres en cuanto a la participación social y política, el Proyecto pone su foco en la superación de los obstáculos que tienen que ver especialmente con la participación de las mujeres desde su subjetividad, desde las limitaciones generadas por los bajos niveles educativos y por la restricción de su palabra en la escena pública, lo que estaría restringiendo significativamente el desarrollo de capacidades y habilidades necesarias para actuar en la escena pública en las mismas condiciones de los hombres. Es por ello que el proceso, desde sus inicios, inserto dentro de las políticas municipales fue orientado a convertirse en un “Modelo de Entrenamiento para el liderazgo social y político de las Mujeres de Medellín” (Nivel 1).

---

<sup>1</sup> La cursiva es original del documento.

En consecuencia, el proceso de Entrenamiento tendría que generar tanto cambios de actitud en las mujeres hacia la política, como dotarlas de herramientas para el desempeño en la escena pública, de modo que pudiera lograrse una incidencia significativa de ellas en las políticas que las afectan y en la transformación de la sociedad desde el referente de la equidad de género. A este proceso de cambio de actitud y de adquisición de herramientas para la acción política es al que se le denomina “empoderamiento de las mujeres”.

Desde este enfoque, el Modelo propuesto se definió así:

El Modelo de Formación y Entrenamiento para el Liderazgo Social y Político de las Mujeres del Municipio de Medellín, es una propuesta que incluye unos elementos conceptuales, pedagógicos y metodológicos, enfocados a fortalecer unas competencias básicas, habilidades y destrezas para lograr mayor asertividad en los escenarios en los que intervienen las mujeres; y para que de esta manera puedan ser escuchadas y su voz alcance suficiente valor social e incidencia para suscitar miradas diferenciadas frente a sus problemas vitales, sus necesidades e intereses individuales y colectivos, desde un enfoque de derechos. (Secretaría de las Mujeres, 2010, pág. 3).

El Modelo centra el proceso de formación y entrenamiento en construir competencias comunicativas, especialmente en cuanto a la comunicación asertiva, a construir “discurso empoderado” (Entrevista Coordinadora), de modo que la



voz se potencie. Los elementos conceptuales, pedagógicos y metodológicos están desarrollados en la cartilla *Sí, estamos listas* (2011).

### **Antecedentes: Primera etapa.**

Para comprender los desarrollos del Proceso durante el período 2010-2011, es necesario tener claro que se trata de la segunda etapa de un proceso iniciado en el año 2008-2009, dentro del Plan de Desarrollo “Medellín Solidaria y Competitiva”.

El proceso de construcción e implementación del modelo se hizo en alianza con la ONG Unión de Ciudadanas de Colombia. Inició en el 2008 y durante el 2009 desarrolló el primer nivel. Esta etapa tuvo su énfasis en el Entrenamiento, en el desarrollo de habilidades y destrezas para la actuación en lo público, y para lo cual se introdujeron técnicas provenientes del *coaching*<sup>2</sup>.

No obstante, durante el desarrollo del proyecto como en las discusiones desarrolladas con organizaciones de mujeres y al interior de la Corporación Región fueron identificadas problemáticas más profundas, tanto en la subjetividad de

---

2 “Es un método que consiste en dirigir, instruir y entrenar a una persona o a un grupo de ellas, con el objetivo de conseguir alguna meta o de desarrollar habilidades específicas. En el entorno empresarial y personal se conoce por coaching al proceso interactivo y transparente mediante el cual el coach o entrenador y la persona o grupo implicados en dicho proceso buscan el camino más eficaz para alcanzar los objetivos fijados usando sus propios recursos y habilidades. Hay muchos métodos y tipos de coaching. Entre sus técnicas puede incluir charlas motivacionales, seminarios, talleres y prácticas supervisadas”. <http://es.wikipedia.org/wiki/Coaching>

las mujeres generada por la discriminación, como en la forma de entender lo político, la política, y los escenarios y formas de actuación en ella. Fruto de estas discusiones, el proyecto postuló un propósito más amplio:

Teniendo presente estos elementos, el proyecto acompaña a las mujeres para que aminoren algunos de los obstáculos que les impiden el pleno ejercicio de sus derechos ciudadanos y participar activamente del desarrollo local, desde sus intereses, necesidades y demandas como mujeres.

El proceso está encaminado a formar y orientar mujeres lideresas de la ciudad desde un enfoque de equidad de género. Donde se reconocen los intereses propios de las mujeres, hacia la construcción de una subjetividad e identidad como mujeres, que las empodere y mejore el relacionamiento hacia el trabajo colectivo y entre ellas, que les brinde elementos para mejorar niveles de incidencia en la participación social y política en los diferentes escenarios de participación local. (Secretaría de las Mujeres, 2011, págs. 2-3).

De esta manera, la nueva propuesta busca articular la formación política, el desarrollo de habilidades para la incidencia en lo público, y el trabajo sobre las configuraciones de subjetividad política producidos por la sociedad patriarcal.

## **Participantes**

Para 2010-2011, el proyecto lo realiza la Corporación Región con 124 mujeres participantes de los Colectivos de Mujeres de todas las comunas y corregimientos de la ciudad, y 114

mujeres de la comuna 12, estas últimas con recursos del Programa de Planeación y Presupuesto Participativo. Por tanto, no asume un criterio de focalización ni estratificación para la vinculación al proceso.

### **Obstáculos para la participación social y política de las mujeres en la ciudad de Medellín.**

Además de los obstáculos generales con los que se han encontrado las mujeres para la participación social y política, el proyecto identifica algunos propios de las mujeres que viven en Medellín. Entre ellos se destacan:

- La presencia de grupos armados ilegales en las comunidades, que buscan controlar las organizaciones comunitarias, sus recursos y a sus líderes, muchos de los cuales han sido incorporados por distintos medios, como la seducción y la presión indirecta y otros, intimidados, amenazados y desplazados
- La situación de pobreza que viven las mujeres, lo cual limita su participación en la vida de las comunidades, junto con la pobreza de sus barrios, y especialmente, los escasos recursos que a ellos se destinan, lo que hace que tengan que priorizar su supervivencia y dedicar a ello casi todo el tiempo.
- Desde lo administrativo: resistencias para transversalizar el enfoque de género en los decisores públicos y responsables de programas y proyectos.

- Procesos discontinuos de formación y acompañamiento, tanto en tiempo como en los orientadores de proyecto, especialmente porque la oferta de formación promovida por entidades gubernamentales se realiza mediante proyectos cortos, en muchas ocasiones desconectados entre sí y con largas interrupciones entre uno y otro.
- Liderazgos débiles y poco reconocimiento de las líderes por parte de hombres y de muchas de las mujeres. A esto se suma que muchos proyectos de formación no alcanzan a dotar de herramientas suficientes y adecuadas para que las mujeres puedan actuar en lo público con solvencia.

Igualmente, el Proceso de Formación y Entrenamiento encuentra que estos obstáculos se han venido interiorizando, en una construcción de subjetividad política que profundiza la subordinación tanto individual como colectiva de las mujeres. Así lo explica:

Finalmente, se presentan obstáculos relacionados con la construcción subjetiva e identitaria de las mujeres, como por ejemplo: bajos niveles de lectura y escritura, poco conocimiento y conciencia de las leyes, los derechos de las mujeres, su contexto y la discriminación; igualmente, una débil argumentación de sus proyectos y propuestas. En ese mismo orden de ideas, se presentan asuntos como la rivalidad entre las mujeres, la comunicación poco asertiva, controles familiares y sociales de tiempo, dinero y movilidad sobre las mujeres líderes, insuficientes recursos económicos de las mujeres, débi-

les liderazgos y representatividad de las mujeres en los espacios de decisión y deliberación social y política, y capacidad de gestión orientada a los intereses de otros y no a los intereses de desarrollo de las mujeres. (Modelo, 2010, pág. 12).

Este último hallazgo es el que, justamente, obliga a dar un giro al Proceso, pues si estos obstáculos no se trabajan *sistemáticamente*, eso hará que las mujeres paulatinamente pierdan el poder ganado, se desanimen y se alejen, o configuren liderazgos que reproducen el orden patriarcal y autoritario, negando principios y valores que las mujeres han venido construyendo (sororidad, empoderamiento, entre otros). Estas mismas configuraciones de subjetividad hacen que los procesos de formación como el que el Proceso propone, resulten inútiles, cuando no, perjudiciales, al volverse en contra de las mismas organizaciones de mujeres. Los ajustes realizados en la segunda etapa, especialmente en cuanto al trabajo sobre la subjetividad política de las mujeres, son consecuentes con esta apreciación.

En conjunto, estos obstáculos contribuyen también a que la participación de las mujeres en lugares de representación política y en escenarios de deliberación y toma de decisiones sobre la comunidad y las mujeres siga siendo escasa y débil en su incidencia.

### **Referentes conceptuales**

Los referentes conceptuales iniciales del Proyecto que se plantearon en el Modelo (2010) y que se fueron consoli-

dando a lo largo del proceso, se plasman en la cartilla *Sí, estamos listas*. Al igual que en lo metodológico, los referentes conceptuales pasaron por un proceso de elaboración, reelaboración y emergencia de categorías, a medida que aparecieron diferencias en los enfoques, que trataremos de identificar y analizar en este apartado.

Los referentes conceptuales presentados en el Modelo son los siguientes:

• **La ciudadanía de las mujeres**

El texto parte de reconocer los orígenes de la ciudadanía de las mujeres a partir de su lucha por ser incluidas en la toma de decisiones sobre su propia nación o pueblo. En Colombia, solo hasta 1954 se les otorgó el derecho al voto. Con la Constitución de 1991 y producto de las luchas de las mujeres en el mundo y en Colombia, en nuestro país se incorporaron al ordenamiento político los derechos de las mujeres, en tanto ellas pudieron demostrar que su voto no era suficiente para el ejercicio pleno de sus derechos, es decir, de la ciudadanía plena de las mujeres.

Desde el referente político, el Proceso de Formación tomó distancia de la postura universalista del liberalismo en cuanto a que la igualdad de derechos políticos, en especial el derecho al voto, por sí sola no resuelve las exclusiones sociales y políticas como las vividas por las mujeres, sumándose a la postura feminista de Victoria Camps, así:

Es por esto que la teoría feminista ha abanderado las principales críticas al desarrollo del pensamiento li-

beral y su concepto de ciudadanía; este concepto se erige sobre la idea de una supuesta igualdad frente al Estado, a los derechos y a la posibilidad de participar directamente en el proceso electoral y político, desconociendo las exclusiones históricas de las mujeres de todos estos procesos, que tiene como ejemplo de partida lo concerniente al derecho al voto. (Secretaría de las Mujeres, 2010, pág. 15).

Se retomó, entonces, el concepto de ciudadanía desde diferentes puntos de vista que hacen crítica a la ciudadanía universalista liberal. También se hace referencia al concepto de “ciudadanía diferenciada” de Iris Young y de Touraine (2005), que define al sujeto como una persona “con derecho a tener derechos”; así como a la categoría “ciudadanías mestizas”, en María Teresa Uribe. Hace énfasis en las ciudadanías socioculturales, comprendiéndolas así:

Desde la ciudadanía sociocultural, se reconoce la dimensión de la participación, de la vivencia de los Derechos en la cotidianidad, de la exigibilidad, de pasar de ser representadas a representar, nombrar, criticar y llevar al terreno de lo social, jurídico y político los intereses de las mujeres, a manera de pacto en las Agendas públicas. (Modelo, 2010, pág. 17).

Estos dos elementos, pactos y agendas públicas van a constituirse en unas de las más importantes estrategias que el Proceso impulsó. Desde esta perspectiva, este apostó a articular la participación activa en lo público, con los derechos y la democracia en la vida cotidiana, la vivencia de los

derechos en la vida privada, así como la construcción de **pactos** alrededor de agendas públicas de las mujeres. De esta manera, el Proceso definió un rumbo para la construcción de ciudadanía:

La invitación es continuar en la construcción de una ciudadanía que integre lo universal y lo particular, la diversidad y diferencia, lo público y lo privado; es decir, considerar las necesidades específicas que existen desde las mujeres, reconociendo la exclusión histórica a la que han estado sometidas; y desarrollar políticas públicas y otorgar derechos de acuerdo con ello sin renunciar a los derechos iguales y comunes a todas las personas. (pág. 17).

### • **La participación de las mujeres**

El Proceso rastreó distintos enfoques que han analizado los obstáculos y restricciones a la participación de las mujeres en espacios de poder. Para las posturas liberales, dicha restricción es coyuntural y se va avanzando paulatinamente hacia una mayor participación política de las mujeres en la medida en que se va ampliando la democracia y el espectro de derechos. En cambio, las posturas feministas afirman que dicha exclusión proviene de las relaciones patriarcales que han estructurado la sociedad.

De estas posturas derivan las formas de participación necesarias para garantizar el lugar de las mujeres en las decisiones públicas: para las feministas, *participación directa* de las mujeres en la toma de decisiones, tanto en lo privado y en lo público, mientras que las posturas liberales



## Formar en ciudadanía: experiencias y retos

consideran suficientes los mecanismos de representación en tanto incluyan los intereses de las mujeres, sin importar si son líderes hombres o mujeres quienes defiendan sus intereses.

Para ello, el PFEM se propuso fortalecer simultáneamente tanto los procesos de formación como los procesos organizativos y participativos en escenarios de toma de decisiones, siguiendo en ello los planteamientos de Marcela Lagarde, para quien:

(...) la estrategia política de las mujeres debe ser la asociación, en el marco de la autonomía individual, de lo contrario no sería una ciudadanía basada en la igualdad sino en el igualitarismo. (Secretaría de las Mujeres, 2010, pág. 19).

En consecuencia, el Proceso propuso fortalecer los procesos organizativos a la par de los procesos formativos, en especial frente a aquellos obstáculos y lastres que algunas mujeres han venido reproduciendo en los escenarios públicos, y que les exige repensar su subjetividad. Igualmente, revisar las relaciones de poder dentro de las estructuras organizativas de las mujeres:

Es urgente formar, orientar y acompañar a las mujeres de la ciudad mediante la promoción de la transformación de las estructuras de poder de las organizaciones de mujeres, del ejercicio del liderazgo autoritario que ejercen las mujeres y entre ellas, y del mayor fortalecimiento jurídico y organizativo de sus organizaciones.

Este reto se suma a los intereses propios de las mujeres, orientados hacia la construcción de una subjetividad e identidad como mujeres que las empodere y mejore el relacionamiento hacia el trabajo colectivo y entre ellas, la mayor incidencia en la participación social y política en escenarios de participación con enfoque de equidad de género y el reconocimiento como mujeres líderes. (pág. 19).

Para ello, el PFEM vio necesario hacer un ejercicio de deconstrucción de símbolos y sentidos patriarcales que han atravesado la vida personal y política de las mujeres:

... poner en juego múltiples voces y miradas..., escudriñar los símbolos, las percepciones y los valores que se tienen sobre el sujeto femenino y por contrastación, sobre los sujetos masculinos. (pág. 19)

Por tanto, el Proceso planteó ir más allá de la formación o entrenamiento en habilidades y conocimientos para la participación en escenarios públicos, y se adentró en un proceso de deconstrucción de rasgos patriarcales en las mujeres, especialmente visibles en las dificultades para el trabajo colectivo en las organizaciones y en la reproducción de concepciones y prácticas autoritarias.

- **Liderazgo para la incidencia social y política**

El PFEM parte de constatar que las mujeres si bien han ganado terreno en la participación política y en la presencia en los escenarios públicos, esto se ha hecho en el marco preexistente de relaciones patriarcales que han ordenado la escena pública:

## Formar en ciudadanía: experiencias y retos

Su ingreso a lo público se inscribe en un modelo pre-existente de valores, prácticas, rituales y estereotipos adscritos a lo político y a la política. En medio de un terreno desconocido, con apariencias poco valoradas y reconocidas ante una cultura política imperante en la sociedad. (Secretaría de las Mujeres, 2010, pág. 21).

El Proceso considera que el mejor escenario para iniciarse en la participación política es en lo local, pues las mujeres tienen allí mayores posibilidades de incidencia y de acumular experiencia y conocimientos para la acción, e igualmente los resultados y logros se pueden ver mucho más reflejados en su propia vida personal y privada.

### • **Empoderamiento**

Es una de las categorías desarrolladas por las feministas para referirse tanto al desarrollo de la agencia de las mujeres, como al posicionamiento que se busca alcanzar en lo público. Para ello, y poder ir dando el salto a escenarios mayores de ciudad o país, es preciso:

... empoderar a las mujeres para el ejercicio de un liderazgo renovado, que les permita ganar en capacidad para compartir, influenciar, hacer, transformar y formar parte de los asuntos que atañen a la sociedad, y no ejercer el poder sobre las otras personas. (pág. 22).

Esta categoría es asumida como fundamental por el PFEM. La cartilla de Formación y Entrenamiento define así el *empoderamiento*:

La palabra *empoderamiento* viene del inglés *empowerment* y significa facultarse, habilitarse, autorizarse. (...) El empoderamiento es un proceso por medio del cual las mujeres incrementan la capacidad de configurar sus vidas y las de su entorno, una evolución sobre la conciencia, en el estatus y en la influencia que pueden ejercer en la interacción social. Consiste en el proceso a través del cual la mujer se faculta, se habilita y se autoriza. Empoderarse es sentir la capacidad para hacer cosas, viviendo con autoridad y reconocimiento.

El empoderamiento es una herramienta para contrarrestar los mensajes y los mecanismos de desautorización que continuamente se están ejerciendo contra las mujeres con el objetivo de mantenerlas en una situación de subordinación.

El proceso de empoderamiento necesita de procesos cognitivos, psicológicos y económicos que nos permiten reconocer los obstáculos que impiden la igualdad y realizar una reflexión crítica y transformadora. (Secretaría de las mujeres, 2011, pág. 46).

Apostar al empoderamiento de las mujeres desde el PFEM parte del supuesto y de la constatación de que la simple existencia de marcos legales igualitarios es insuficiente para que ellas desplieguen su potencial político, dadas las condiciones de sometimiento en las que han crecido. Por tanto, se requiere de una acción especial, de un fortalecimiento específico más allá de los marcos convencionales de la for-

mación ciudadana (universal, patriarcal), que partiendo de la condición misma de las mujeres, con y por las mujeres, permita superar los atavismos heredados del patriarcado.

• **Liderazgo empoderado de las mujeres**

En consecuencia, el PFEM apuesta al “liderazgo empoderado de las mujeres”. Esta categoría es extendida no solo a los escenarios públicos, sino también a los privados, siguiendo el principio de que la vida cotidiana también es política, pues allí se configuran ámbitos de relacionamiento. La apuesta está en aportar a la democratización de todos los ámbitos de la vida, teniendo como referente los principios y valores construidos o reinterpretados por las mujeres, así:

Desde el proceso de formación y entrenamiento, la apuesta es fortalecer el ejercicio del liderazgo de las mujeres, el cual se enmarca en los referentes de la autonomía, conocimiento, claridad y argumentación; de igual manera, desde la sororidad y la acción colectiva. Siguiendo a Marcela Lagarde, las mujeres tenemos que ser autoras y creadoras de la capacidad simbólica de ser representantes de las mujeres en los asuntos en los que sí estamos de acuerdo, para que además también podamos ser representantes universales de los hombres.

Estos liderazgos no conciernen sólo a la participación en las dinámicas organizativas o en los movimientos políticos, sino también a la vida cotidiana, iniciando en la casa, que es el orden simbólico del exclusivismo femenino, en la búsqueda por democratizar todos los

ámbitos de relacionamiento. (Secretaría de las Mujeres, 2010, pág. 24).

El liderazgo empoderado de las mujeres, siguiendo a Marcela Lagarde (2005), comporta para el Proceso de Formación los siguientes rasgos:

- Aprender a representar los propios intereses y liderazgos universales.
- Adquirir capacidad de argumentar y nombrar.
- Adquirir capacidad de defensa propia.
- Tener el compromiso de género.
- Aprender a disentir.
- Generar alianzas y pactos.
- Desarrollar liderazgos eficientes.
- Desarrollar liderazgos incluyentes.
- Liderar desde el respeto a la diversidad.
- Hacer pactos políticos y éticos en el movimiento de mujeres.

Estos rasgos del “liderazgo empoderado” ponen su centro en la democratización, en el respeto a la diversidad y en la inclusión social, en la construcción de alianzas y pactos, en lograr los propios objetivos mediante la argumentación y el disenso excluyendo las violencias, con el propósito de romper con los liderazgos patriarcales que han predominado en la sociedad. En esta medida, la apuesta por el liderazgo empoderado es una opción no

violenta y democrática de construcción y reconstrucción de la sociedad.

Por tanto, el PFEM trabajó en la construcción de una nueva comprensión de las propuestas convencionales de “Entrenamiento para el Liderazgo” propias del mundo empresarial, reformulándolas en los siguientes términos:

El Entrenamiento se interpreta como un reaprendizaje de la forma como el sistema patriarcal ha predeterminado roles, valores sociales y ha influenciado en la forma de liderazgo y participación de las mujeres y de los hombres en el ámbito público, que involucra la vida social, económica y política.

El cuestionamiento es: ¿Cuál es la política que queremos las mujeres? y ¿en qué se diferencia de la política que ha promulgado el patriarcado? (Secretaría de las Mujeres, 2010, pág. 28).

Por eso, esta propuesta de formación en liderazgo apunta a la deconstrucción de lenguajes, símbolos del patriarcado, desde valores fundados en el reconocimiento de la diferencia, y a la construcción de nuevas formas de hacer política, tanto en escenarios públicos como en la vida cotidiana.

### **3.2 La experiencia: estructura y desarrollo.**

El PFEM comporta desde su definición inicial, dos componentes estructurantes y complementarios: la formación y el entrenamiento. Mientras que el primero pone énfasis en el *ser*, el segundo lo hace en el *hacer*. Se apunta a un

perfil específico: el liderazgo social y político. Con unos sujetos situados: las mujeres de Medellín. Un objetivo: la construcción de discursos empoderados de las mujeres para la acción social y política:

Las mujeres que forman parte del proceso de formación y entrenamiento político, contarán con estrategias y tácticas para continuar con la visibilización política de las necesidades vitales de las mujeres.

En la búsqueda de que las mujeres formen parte de los procesos de desarrollo en el territorio, es importante la toma de conciencia y sensibilización de las mujeres sobre la importancia de la palabra, los discursos, la escritura y la asimilación y adaptación de la perspectiva de género y feminista a estos discursos, para generar transformaciones desde sus propias experiencias que pueden impactar y moldear las estructuras de pensamiento de las sociedades. (Secretaría de las Mujeres, 2010, págs. 28-29).

Este propósito contiene varios elementos para ser trabajados de manera articulada, y que se identifican a continuación:

- La experiencia de las mujeres en la vida pública, tanto individual como colectiva, como referente y punto de partida, para ser reflexionada, decantada y potenciada.
- El desarrollo de capacidades y habilidades para construir un discurso empoderado.
- Una producción colectiva de discurso a partir de la construcción de un lenguaje común desde la cons-



## Formar en ciudadanía: experiencias y retos

trucción de vínculos, afectos, reconocimiento mutuo y fortalecimiento de confianzas, incorporando valores como la *sororidad*, la comunicación asertiva, la autonomía, la pluralidad, el disenso, la reflexión crítica.

- Unos contenidos de base comunes: el enfoque de equidad de género y el feminismo.
- Una reflexión situada, de contexto, desde el punto de vista de las mujeres.

Estos elementos fueron postulados por el proyecto para atender asuntos directamente relacionados con las problemáticas vividas por las mujeres y que las afectan significativamente, como:

- “los miedos,
- las rivalidades,
- la capacidad de argumentar,
- la capacidad para representar intereses colectivos,
- la construcción de lenguajes comunes,
- la construcción de propuestas comunes,
- la construcción de rutas y mecanismos para la movilización y visibilización de intereses y necesidades,
- elementos para la participación para el Desarrollo, la planeación local y el presupuesto participativo. (Secretaría de las Mujeres, 2010, pág. 32).

Como resultado de estas preocupaciones, el PFEM desarrolló un currículo con temáticas relacionadas con los anteriores

asuntos, y buscó y adecuó una metodología que pudiera responder con pertinencia y flexibilidad a las preocupaciones planteadas. Con ese propósito, tomó distintos enfoques con la pretensión de tener una respuesta lo más cercana a las necesidades de las mujeres participantes, sin descuidar las expectativas y demandas de la entidad gubernamental responsable, la Secretaría de las Mujeres de Medellín. En consecuencia, el enfoque pedagógico del Proceso se formuló así:

Este proceso se enmarca en una pedagogía liberadora, combinando el cognitivismo y el constructivismo. Lo anterior, puesto que la acción educativa le apunta a producir una transformación de la realidad de dominación y de opresión en la que se encuentran insertos los actores del proceso educativo que, para este caso, son las mujeres en relación con la cultura patriarcal; pero estas transformaciones se construyen conjuntamente con los sujetos que hacen parte de la acción educativa.

Es entonces una propuesta bastante ecléctica, en donde la educación experiencial utiliza una metodología problematizadora, construida colectivamente partiendo del reconocimiento de la experiencia y de las lógicas situacionales planteadas por las mujeres participantes. (Secretaría de las Mujeres, 2010, pág. 35).

Diseñar un proceso de formación desde un modelo ecléctico, comporta de entrada tensiones provenientes de la

antropología, la epistemología y del enfoque sociológico, que subyacen a cada una de las corrientes recogidas en el modelo. No obstante, y esa es la potencia que puede tener, aspira a leer “lo real” desde diversas perspectivas y escalas, aspirando a dar una respuesta compleja a problemas complejos, pero ello requiere de una constante discusión teórico-metodológica al interior del colectivo responsable de la propuesta. En el desarrollo de esta sistematización se ilustrarán algunas de las tensiones que subyacen a este modelo (ecléctico).

Para comprender el origen y la respuesta desde un modelo ecléctico, es preciso entender esto cómo, en el campo de las políticas, responde también a diferentes intereses y enfoques que comportan tanto los servidores públicos (que a su vez se orientan desde un Plan de Desarrollo), como los ejecutores (con formación académica), y los colectivos de mujeres (con diferentes y en ocasiones desiguales niveles académicos). Así, tal como lo manifestaron las responsables, este proceso priorizó inicialmente la urgencia legítima de promover la vinculación de cada vez más mujeres y más cualificadas a los escenarios de decisión política sobre asuntos que tocan tanto al conjunto de la sociedad como a las mujeres en particular, y que han sido resueltos históricamente desde la lógica patriarcal y la representación de los hombres.

Por tanto, la etapa anterior a este proyecto le dio prioridad al entrenamiento, sobre el supuesto de que los procesos de formación anteriores habían quedado cortos en potenciar efectivamente la participación directa de las mujeres en la

escena pública, y en particular, en escenarios de participación política. No obstante, el proceso mostró cómo muchos de los vacíos y limitaciones en la participación son derivados de experiencias negativas que afectan directamente la configuración de las subjetividades políticas de las mujeres, que bloquean su capacidad de acción o que les generan desinterés e incluso rechazo por la acción política. Vivencias que las llevaron a denigrar de la política y de su ejercicio (ver entrevistas a la coordinadora general y a la coordinadora pedagógica). Esto dio pie a que se intensificaran las estrategias formativas y se quitara un poco la presión por lograr como resultado del proyecto en el corto y mediano plazo una vinculación significativa de las mujeres a la esfera política.

Este proceso se realizó en medio de discusiones y tensiones entre las entidades aliadas, e internamente en ellas, y además fue objeto de debate por el Movimiento Social de Mujeres de Medellín. Como resultado, se formularon los siguientes propósitos del modelo:

- Acompañar a las mujeres líderes, participantes de los Colectivos, organizaciones y redes de mujeres en la articulación de las experiencias de participación social y política en el entorno local desde el proceso de formación y entrenamiento al profundizar en conocimientos, habilidades y destrezas de las mujeres para potenciar sus liderazgos, y capacidades de incidencia en los diferentes escenarios del Desarrollo Local.
- Acompañar las experiencias de participación social y política de las mujeres, orientadas a la identificación de propuestas e iniciativas y la construcción y negociación

de Agendas comunales y corregimentales, y construcción de Agenda de Acciones Positivas para las mujeres en el marco de la Planeación Local y Municipal del Desarrollo con enfoque de género. (Secretaría de las Mujeres, 2010, pág. 35).

El modelo propone actuar en dos planos: en el individual de las mujeres lideresas, en fortalecimiento de conocimientos, habilidades y destrezas, tanto en lo formativo (*ser*) y (*hacer*); y en el colectivo, esto en la perspectiva de la acción colectiva de las mujeres. Igualmente propone insertar la propuesta en lo que el Proceso llama “pedagogías de género”; no obstante no las conceptualiza, y más bien, propone unas preguntas:

¿Cuáles son los enunciados y las prácticas que orientan la pedagogía de género?

¿Qué desplazamientos efectúan respecto a los usuales modos de proceder? (pág. 37).

El PFEM se propuso vincular en su enfoque pedagógico otros elementos provenientes de las prácticas sociales y políticas de las mujeres:

- que la acción pedagógica vaya ligada a una práctica equitativa.
- lo colectivo es un “entre-nosotras”: “sin lo colectivo vivido, ejercer empoderamiento es imposible” (pág. 37).
- valorizar en el proceso de formación y entrenamiento, “la subjetividad, la corporeidad, lo lúdico y las estéticas, haciendo posible formas de relación intersubjetiva que fortalecen el accionar público” (pág. 37).

Al incorporar de manera intencional la formación del ser como soporte del entrenamiento, el PFEM definió unas claves pedagógicas que orienten y articulen la experiencia. Estas son:

- Visión de proceso, que permita configurarse como sujetos políticos, tanto en lo individual como en lo colectivo.
- Noción empoderante, que posibilite superar los temores e inseguridades de las mujeres para el ejercicio del poder.
- Intersubjetividad, que permita hacer construcción colectiva entre las mujeres.
- La vivencia, reconociendo emociones, sentimientos, percepciones sobre lo vivido.
- La experiencia, como vida vivida, reflexionada, en tanto mujer; produciéndose pensamiento y aprendizajes.
- Lenguaje inclusivo, no sexista.
- Alternatividad frente al patriarcado, desde la diferencia y la pluralidad.
- El enfoque de derechos.
- Aprender haciendo, para el desarrollo de habilidades y destrezas para la acción política.
- Los cuerpos, las lúdicas y las estéticas.
- La flexibilidad en el proceso, reconociendo contextos, particularidades de las mujeres participantes e intereses colectivos, lo que se refleja en los procesos de planeación y ejecución.

## **La Metodología.**

En el intento de articular en un proceso lo formativo y el entrenamiento, el PFEM tomó como base metodológica la articulación de lo conceptual, lo contextual y el desarrollo de habilidades para el liderazgo, desde una perspectiva emancipatoria de las mujeres. Esta construcción metodológica fue formulada así:

El entrenamiento contempla una estrategia metodológica que permite entretener una relación vinculante entre los conceptos, el contexto en el que participan las mujeres y el ejercicio de sus liderazgos. Siendo el entrenamiento un proceso formativo de carácter teórico-práctico, las estrategias metodológicas sugeridas se basan en la incorporación de conceptos a manera de pautas, que deben ponerse a prueba a través de experiencias vivenciales y en contexto.

(...) Cada uno de los niveles de entrenamiento se lleva a cabo mediante diferentes momentos que, si bien incluyen estrategias pedagógicas específicas, funcionan de manera coherente y coordinada, en la medida que van dirigidas hacia un mismo fin. Estos momentos no se presentan de manera jerarquizada, ellos se van ensamblando de acuerdo con las necesidades de sensibilización, motivación, adaptación, asimilación, confrontación y conceptualización que se van requiriendo en cada uno de los temas allí contenidos.

Cada nivel de entrenamiento contiene unos objetivos generales y específicos, resultados esperados, tanto

cualitativos como cuantitativos, temas, una guía del día a día que da cuenta de indicadores, diseño general de cada uno los ejercicios que se realizarán y las pautas a desarrollar con las mujeres.

El tipo de entrenamiento que queremos lograr se basa en el trabajo vivencial, participativo, creativo, individual y colectivo. Por tratarse de un modelo en construcción contiene un componente de sistematización de lo aprendido en el día a día, con el propósito de integrar los aprendizajes en las sesiones posteriores. (Secretaría de las Mujeres, 2010, pág. 45).

El proceso formativo y de entrenamiento se estructuró desde tres momentos, que no son rígidos en el tiempo ni en contenidos: un **“momento de diseño”** que promueve la formulación de pautas conceptuales”; un **“momento de implementación”**, desde una *metodología experiencial*; y un **“momento de retroalimentación”**.

La articulación de lo formativo y el entrenamiento genera una tensión fuerte en el Proceso, que a su vez se concibe desde una multidimensionalidad, tratando de incorporar el pensar, el sentir, el expresar y el actuar, vistos como rasgos de una misma experiencia. Esto significa *desplazamiento* del modelo inicial de “entrenamiento” bajo el enfoque de coaching, a otro que sin perder de vista las potencialidades del entrenamiento desde el “saber-hacer”, incorpora procesos reflexivos, conceptuales, de lectura de contexto y de desarrollo de habilidades y destrezas para la acción; en un movimiento que va y viene, entre lo subjetivo individual y



## Formar en ciudadanía: experiencias y retos

lo intersubjetivo, hacia la acción como sujetos personales y colectivos.

En el proceso de entrenamiento, se toma una metodología basada en escenarios simulados y reales:

Es una de las más utilizadas en prospectiva política. Consiste en la recreación de momentos particulares que deben ser descritos, analizados, interpretados, reinterpretados por actores que definen roles y sus características, especifican lugares, objetos y situaciones del pasado, el presente o el futuro, con el propósito de ejercitar un pensamiento y conocimiento real y prospectivo en escenarios tanto ficticios como reales.

A través de esta metodología, el entrenamiento busca desarrollar las habilidades y fortalezas que empoderan su hacer, en la práctica social y política. La creación de escenarios simulados permite reconocer, reflexionar, identificar, tanto los obstáculos como las potencialidades que las mujeres tienen para alcanzar una participación social y política plena. (Secretaría de la Mujeres, 2010, pág. 46).

Esta metodología en particular, como ya se dijo, fue objeto de debate en el movimiento social de mujeres, en cuanto se señalaba que su fundamento estaba en el conductismo y en las metodologías de entrenamiento empresarial. Sus objetoras afirmaron en su momento que podía reñir con los principios emancipatorios del feminismo.

No obstante, y conociendo estas objeciones, el PFEM hizo su curso en medio de estos debates. Estando en esa situación se produjo una primera cartilla, que puso mayor énfasis en el entrenamiento, mientras que la segunda cartilla (*¡Sí, ya estamos listas!*) apostó a incorporar sistemáticamente elementos de formación como y de entrenamiento.

Finalmente, vale agregar que el Proceso dio gran importancia al equipo de trabajo y su dinámica grupal, como clave para el éxito del mismo.

• **¡Sí, ya estamos listas! (2011)**

Como resultado del proceso, se construyó esta cartilla, que no solo presentó el trabajo concreto realizado por las mujeres y dejó al conjunto de mujeres de la ciudad una herramienta para fortalecer su participación en escenarios locales y de ciudad en los que el proyecto espera que se incremente significativamente, en cantidad y calidad, la participación social y política de las mujeres:

Por ello, esta cartilla pretende constituirse como una herramienta de apoyo a las mujeres en el proceso de formación y entrenamiento en liderazgo para la participación social y política; fortaleciendo las reflexiones y acciones que las mujeres vienen implementando para incidir con sus propuestas e iniciativas en la **Planeación Local y el Municipal de Desarrollo**. (Secretaría de las Mujeres, 2011, pág. 7).

Este último elemento permite ver el escenario político en el que se quiere formar, los escenarios de Planeación del

## Formar en ciudadanía: experiencias y retos

Desarrollo, en los cuales las mujeres han buscado liderar procesos comunitarios, especialmente aquellos que benefician a las mujeres y a su mundo.

Metodológicamente, la cartilla recoge materiales de los distintos momentos específicos del proceso, y que se estructuran como niveles secuenciales:

- Nivel 1: Comunicación asertiva para el liderazgo empoderado de las mujeres;
- Nivel 2: Construcción del discurso empoderado, cabildeo e incidencia ciudadana de las mujeres.

El nivel 1 pone su fuerza en la comunicación, y en él:

las participantes interpelan y se preguntan por los estilos y contenidos de liderazgos tradicionales y construyen conjuntamente, desde sus experiencias como lideresas, otras formas de liderazgo democrático y empoderado. (Secretaría de las Mujeres, 2011, pág. 10).

En este objetivo se deja ver una postura de crítica de las mujeres a los liderazgos tradicionales, que en su mayoría han encarnado los hombres, autoritarios, clientelistas, antidemocráticos, a los cuales ellas oponen la posibilidad de construir formas más democráticas de liderazgo en las que la palabra y los intereses de las mujeres no queden subordinados. Por ello se quiere reconstruir y resignificar las formas convencionales y patriarcales de ejercicio de la política mediante el aprendizaje de la comunicación asertiva, es decir, expresión de intereses de manera clara y sin violencias; comunicación en primer lugar, entre las muje-

res, que genere y reconstruya confianzas y “sororidades”<sup>3</sup>. Además, que las mujeres reconozcan y se preparen para ejercer sus derechos, especialmente los de participación e incidencia, todo ello mediante la construcción de un ambiente reflexivo, lúdico, interactivo y corresponsable. La meta final del nivel es:

Construir estrategias comunicativas para la participación de las mujeres e incidencia en los espacios y territorios en los que interactúan. (Secretaría de las Mujeres, 2010, pág. 10).

El conjunto de las actividades desarrolladas se estructuró desde tres momentos:

Esta actividad tiene tres momentos: el primero, individual, es de autoconciencia; el segundo, colectivo, es de escucha activa de todas las participantes; y el tercero, también colectivo, de reflexión y análisis. (Secretaría de las Mujeres, 2011, pág. 11).

En el **nivel 1** el proceso tiene como punto de partida fortalecer el autorreconocimiento de las mujeres desde su historia personal, enfatizando en situaciones o factores que han restringido la capacidad de acción en lo público. En un segundo momento, se construyen acuerdos colectivos,

---

3 “La sororidad es un concepto emergente surgido de la crítica feminista al patriarcado. Se basa en la autoridad y la genealogía femeninas. Tiene connotaciones de concordancia y conformidad, que el diccionario adjudica a los términos de hermandad y fraternidad y se asocia también al significado de otras palabras como ‘asentimiento, consenso, crédito y valor entendido’. Se emparenta con significados cercanos a ‘conciliación, convenio y mediación’, que nos servirán para explicar por y para nosotras el camino del pacto”. ([www.mugarikabe.org](http://www.mugarikabe.org))

## Formar en ciudadanía: experiencias y retos

en cuyo proceso se busca descentrarse, salir de “zonas de comodidad” y disponerse a cambios. En un tercer momento, se trabaja en la construcción de confianzas, especialmente desde la pregunta:

¿Por qué las mujeres sentimos más dificultad para tener seguridad en nosotras mismas y en las otras mujeres?  
(Secretaría de las Mujeres, 2011, pág. 13).

El trabajo en el nivel 1 continúa profundizando en la “construcción subjetiva de las mujeres”, poniendo énfasis en “aspectos de la identidad de las mujeres que nos han sido definidos por la cultura dominante (patriarcal)” y en “características que nos limitan en la realización plena como mujeres”. En este punto se fundamentan las categorías de igualdad y equidad.

Luego, se avanza hacia el reconocimiento de las mujeres que han construido su lugar en la esfera política, la importancia de conocer las historias de estas mujeres, para ahondar luego en lo que significa la ciudadanía. En este momento se pasa a fundamentar la categoría ciudadanía, mostrando distintos enfoques y rasgos. En particular, se trabaja la “ciudadanía en clave de género”, que se define así:

Marcela Lagarde anota que las mujeres empiezan a construir ciudadanía en desventaja respecto a los hombres, porque el atributo político se le otorga al hombre más no a la mujer. Esto implica para las mujeres una toma de conciencia desde los obstáculos y limitaciones, la necesidad de transformarlos, desde una construcción

autónoma y solidaria con otras mujeres. (Secretaría de las Mujeres, 2011, pág. 18).

Esta reflexión sobre la ciudadanía se amplía hacia la categoría “ciudadanía política de las mujeres”, instándolas a participar en cargos de representación o en cargos públicos, a favor de los intereses de ellas.

Luego, se articula con el conocimiento y la reflexión sobre “las mujeres en movimiento” y los movimientos sociales y de derechos humanos de las mujeres, en particular acerca de los movimientos feministas.

El proceso continúa profundizando en las violencias contra las mujeres y la legislación y políticas que se han formulado para su protección. Luego se aborda el liderazgo de ellas y las habilidades para el liderazgo. El nivel 1 cierra con un conjunto de actividades en torno al desarrollo de habilidades comunicativas y de las barreras en torno a la comunicación.

El nivel 2 apunta a la construcción de “discurso empoderado” en el marco del desarrollo local, en el cual se construyen propuestas, y la ruta de movilización para que estas sean incluidas en los planes y proyectos locales; y a la capacitación para la vinculación a espacios de participación política de las mujeres, para el posicionamiento de sus intereses y necesidades.

El nivel 2, centrado en la producción de discurso empoderado, se fundamenta desde la comunicación asertiva. Desarrolla entrenamiento en técnicas como la entrevista,

## Formar en ciudadanía: experiencias y retos

la construcción de discurso empoderado con técnicas de escritura, expresión, argumentación, hablar en público, entre otras habilidades y destrezas. La etapa final de este nivel se dedica a la incidencia en política, partiendo de identificar y de diferenciar lo que significa una acción de incidencia desde necesidades básicas, de la incidencia desde intereses estratégicos.

El Proceso en el nivel 2 articula:

el fortalecimiento del discurso individual, el empoderamiento feminista y la comunicación asertiva, de manera tal que las herramientas contribuyan a la afirmación individual y potenciar la argumentación necesaria para la argumentación colectiva de las mujeres. Lo anterior también aporta a las habilidades de trabajo en equipo, la concertación, delegación, distribución de tareas y reconocimiento de las habilidades individuales en beneficio de logros colectivos. (Secretaría de las Mujeres, 2011, pág. 39).

En definitiva, el Proceso de Formación y Entrenamiento de las mujeres dejó en lo conceptual una construcción sobre cómo entender la incidencia política de las mujeres, que se presenta aquí a manera de síntesis de lo producido por las mujeres durante este proceso:

La incidencia política para las mujeres es un proceso de transformación social que implica un conjunto de estrategias, habilidades, herramientas que buscan cambiar políticas, prácticas, ideas y valores, en los ámbitos de lo

público, privado e íntimo, que perpetúan la subordinación, exclusión y pobreza de las mujeres. Por medio de estos cambios se pretende, a largo plazo, transformar las relaciones y estructuras de poder con el fin de eliminar las desigualdades de género, así como las diversas formas de opresión y exclusión y lograr respeto por la diversidad y la diferencia. (Secretaría de las Mujeres, 2011, pág. 39).

Para concretar y materializar la apuesta por la incidencia en política de las mujeres, se construyó un Plan de Incidencia, con los siguientes pasos (pág. 39):

- 1- Análisis y selección del problema (necesidades y demandas).
- 2- Definición clara de la propuesta (interés estratégico).
- 3- Análisis de los escenarios de decisión (construcción de mapa de actores).
- 4- Definición de estrategias y actividades (cronograma, división de trabajo, responsables y materiales).
- 5- Evaluación y seguimiento constante de las acciones que se van desarrollando.

El PFEM no podía cerrarse sin que hubiera una despedida colectiva en la cual las producciones simbólicas estéticas de lo vivido y lo aprendido se expresaran. Este lenguaje y la expresión de afectos y de satisfacciones siempre acompañan la experiencia política de las mujeres.

Igualmente, las participantes produjeron un Decálogo Ético para un Liderazgo Empoderado de las Mujeres de Medellín,



que recogió el conjunto de la experiencia, y que aquí se reproduce a modo de cierre.

### **3.3 La mirada de las agentes**

Este aparte recoge los aportes de algunas de las mujeres que estuvieron al frente del proceso de formación. Se eligieron para esta sistematización, mujeres que estuvieron en el diseño de las propuestas, en su implementación, en la evaluación, y en la elaboración de productos y materiales, y que tuvieran conocimiento amplio o hubieran sido participantes de la etapa anterior del proceso. Para ello se empleó la técnica de Entrevista Semiestructurada, de acuerdo con el protocolo construido para el efecto (ver Metodología).

Acerca de la mirada de las agentes, se destacan a continuación algunas de sus percepciones y reflexiones sobre el Proceso de Formación y Entrenamiento Social y Político de las Mujeres (PFEM) aportadas por la Coordinadora General (CG) y la Coordinadora Pedagógica (CP).

#### **· Un punto de partida: la problemática de la participación política de las mujeres**

El Proceso parte del reconocimiento de una problemática común: las dificultades de participación política de las mujeres.

CP: Se parte de la premisa de que la participación social y política de las mujeres ha sido marginal y espontánea por asuntos de la cultura. Ella se ha hecho

en juntas de acción comunal, de secretarías. En su mayoría los puestos de decisión han estado en manos de los hombres.

A las mujeres no les ha sido fácil, por lo que se requiere una formación y una capacidad de negociar con partidos y organizaciones. Si se quiere tener una representación en escenarios de decisión de las políticas públicas se exige estar vinculada a un partido político, y para ello se precisa tener conocimientos muy importantes en la elección de los partidos políticos, y de parte de estos una aceptación, un aval. Y permitir que las mujeres puedan tener lugar y un buen desarrollo en los partidos no ha sido una práctica frecuente, especialmente en los países de América Latina. La práctica que se tiene es la de elegir, generalmente, para esos cargos públicos a un hombre y solo se avanza a un punto límite la participación política de las mujeres: de ahí no pasa. La política es totalmente vertical, patriarcal. Esto ocurre en los partidos tradicionales, pero se repite en los alternativos. La llegada de algunas mujeres a una dirección ha sido más porque al partido le conviene tenerlas en la presidencia, pero es un asunto coyuntural y estratégico.

Esto hace que la Secretaría de las Mujeres busque este tipo de acciones como este tipo de entrenamiento.

CG: Hay una primera mirada de lo que se quería con el proyecto, un proceso de formación que lograra incrementar la participación política de las mujeres.

Un punto de consenso inicial es el reconocimiento de los obstáculos y restricciones a la participación que han tenido históricamente las mujeres, y que tiene que ver con la consideración patriarcal, arraigada en la cultura, de que los escenarios de la política son patrimonio de los hombres, en contraste con el lugar y la función de las mujeres en lo doméstico (prioridad: el cuidado de la familia). Se hace visible cómo las mujeres que llegan a esos lugares de participación representativa (electoral) son pocas, pese a los desarrollos formales en materia de derechos de las mujeres, tanto en lo internacional como en lo nacional. Por otra parte, deben mostrar méritos, capacidades excepcionales y ventajas comparativas frente a los hombres, dada la baja credibilidad que de entrada tienen que enfrentar. Hay coincidencia entre las coordinadoras y la Secretaría de las Mujeres en que el avance llega hasta un punto límite permitido, a partir del cual poco o nada se avanza.

Otro aspecto que resulta crítico es la estructura que precede a la participación política en escenarios de representación o de toma de decisiones sobre políticas públicas. La posibilidad de participar en estos escenarios pasa por los partidos políticos, los cuales, desde esta mirada feminista, responden a una tradición patriarcal, que se considera arraigada en los llamados partidos “tradicionales”, pero su inercia tampoco ha podido ser alterada sustancialmente por los partidos “alternativos”. Desde este punto de vista se justifica una propuesta

de “entrenamiento”, dada la magnitud de los retos y obstáculos a vencer para ser tenidas en cuenta. Si bien ya hay un referente importante de mujeres presidentas (Chile, Brasil, Argentina), esto no parece estar cercano en Colombia.

**· Cuestionamiento de las acciones pedagógicas realizadas, en cuanto a sus logros, desde la perspectiva del *entrenamiento***

CG: Ahí hay una primera mirada de lo que se quería con el proyecto, un proceso de formación que lograra incrementar la participación política de las mujeres y para eso ella había logrado observar en otros territorios algo que aquí se le dio mucha discusión, que es lo que se ha denominado el entrenamiento, que es repetir haciendo, repetir haciendo, como una forma de avanzar. Ella partía de decir que se habían hecho muchos talleres con las mujeres, y que las mujeres seguían dando vueltas en lo mismo y no se veían avances significativos, entonces se pensó en lo que se ha llamado *coaching*.

El interés prioritario por darles un giro a los procesos de formación para lograr un incremento significativo en la participación de las mujeres en la esfera política, parte de la afirmación de que los procesos de formación no habían sido eficaces en este propósito —“las mujeres seguían dando vueltas en lo mismo”, según la secretaria de las Mujeres del momento—. Sin embargo, desde otra mirada más estructural, se afirma que:

Si bien está claro que este proceso es para incidir en espacios de poder, no necesariamente cambia las relaciones de participación política electoral.(...) Hay otros asuntos de orden cultural por los cuales las mujeres no llegan al poder, que no son solo la formación. Esa es otra de las reflexiones que hemos hecho, que realizamos en las discusiones con la administración y otros espacios, y es que no es un asunto solo de formación sino cultural, o sea, las mujeres no se lanzan no porque no estén listas o no estén formadas, sino porque en sus hogares hay unos obstáculos, en sus juntas hay unos obstáculos, en sus partidos hay unos obstáculos, unos factores que no son solo espacios de formación. (CG).

### • **Posibilidades y límites de los procesos de formación**

La discusión que aquí se introduce pone la tensión acerca de los límites y posibilidades de los procesos formativos en relación con factores estructurales, tanto culturales como políticos, frente a los cuales la formación contribuye significativamente a enfrentarlos por parte de las mujeres, esto es, que es un elemento necesario, más no suficiente por sí mismo. La lucha por la participación política por parte de las mujeres se hace con costos muy altos para muchas de ellas, lo que puede generar de entrada desánimo hacia la participación:

CP: Al iniciar el proceso no se les consulta a las mujeres si quieren estar en la vida pública, porque nos arriesgamos a que nos digan que no, que no les gusta la política,

la vida pública. Por eso iniciamos el trabajo sin poner ese filtro para la participación en el Proceso de Formación. Esto porque la invitación de esta manera les puede generar resistencias. Los costos sociales para las mujeres son muy grandes, es toda una culpa, se ven acusadas de abandono, de poco femeninas, y todos los demás discursos que hay hoy, porque las mujeres estamos en la vida política; costos sobre la vida y sobre el cuerpo pues, son muy fuertes las presiones.

Consecuentemente con esta constatación, las coordinadoras prevén la necesidad de realizar un proceso de acompañamiento que apoye a las mujeres en esta gesta:

CP: Hacer política de manera diferente, no hegemónica, no patriarcal, es un trabajo que requiere tiempo, acompañamiento, recursos, presupuesto, **acompañamiento** a las mujeres que les gusta la política. A muchas no les gusta.

CG: Usted lograba ver que el ejercicio les daba resultados, pero que las mujeres se quedaban solas. Entonces, hombres y mujeres empezaban a maltratarlas porque antes ellas eran calladas y decían: “Sí, lo que diga mi señor presidente de junta” o el grupo donde estuvieran. Ya no, o inclusive esa otra mujer que propuso el proceso de formación o la otra mujer no reconoce esa nueva actora en el territorio, hay una disputa por el poder y no son fáciles. Se requerían acompañamientos en ese orden de lo subjetivo, de lo colectivo, y eso no existe.

### **3.3.1 Lo político y la política en el Proceso de Formación y Entrenamiento Social y Político**

Las gestoras del proceso ven que las tensiones propias de lo político y la política en el Proceso no están en la finalidad misma del proyecto —incrementar la participación política de las mujeres—, sino en la existencia de distintas perspectivas de comprender dicha finalidad y del cómo lograrla o cómo avanzar: En este sentido, se afirma en varios lugares la interrelación entre lo político y lo pedagógico: lo político-pedagógico: “Lo pedagógico también es político” (CG).

Tal como fue evidenciado por las gestoras del proceso:

CG: El PFEM se origina desde una alianza de la Secretaría de las Mujeres, la Unión de Ciudadanas y la Corporación Región desde la necesidad de avanzar en procesos de formación para incrementar la participación política de las mujeres. O sea, la finalidad de eso era lograr más mujeres en espacios de decisión pública, y la persona que se lo imagina desde la administración municipal es la Secretaria; para ella era muy importante lograr incrementar la participación político-electoral de las mujeres, y eso lo nombro de entrada porque es un cambio que va sintiendo el proyecto a medida que cambian las administraciones, la secretaria de la Secretaría de las mujeres.

#### **• Participación política de las mujeres / participación política de género**

CG: Entonces ahí hay un referente: incrementar la *participación política de las mujeres*; es una apuesta por un

lugar que pasa por la formación ciudadana en sí. Pero otra que era incrementar la *participación política de las mujeres desde una perspectiva de género*, que es distinto, es representar intereses colectivos de las mujeres y transformar liderazgos autoritarios que no se distanciaban de la forma como los hombres han ejercido liderazgo en esos espacios tradicionales.

Aquí aparece enunciada una tensión en matices en cuanto al enfoque de género, entre la apuesta por las mujeres en general y la apuesta feminista que incluye también al conjunto de mujeres en la lucha por la equidad y la participación política, pero que, dada la perspectiva teórica que la sustenta (el patriarcado como estructura del orden social) difiere de posturas que explican la inequidad desde el plano jurídico universal de los derechos. Desde la postura feminista se hace crítica a prácticas autoritarias y competitivas no solo de los hombres, sino también de las mujeres entre sí y con el conjunto de la sociedad, prácticas que reproducen el orden patriarcal y que se han interiorizado tanto en agentes del proceso como en participantes:

CG: (...) cuando ellas ejemplificaban, terminaban incurriendo en ejemplos que iban en contra de las discusiones feministas de equilibrar relaciones de poder, del lenguaje incluyente, que son contradicciones internas del proyecto.

(...) usted va a hacer ese ejercicio en otro territorio y ya hay treinta mujeres muy empoderadas o con muchos argumentos. Empiezan en el orden general disputas por



el poder y por las formas de hacer, porque yo ya me siento con conocimientos para decir. Antes te seguía, ahora digo: por qué no hacemos esto de esta manera. Y pueden pasar dos cosas: quien lleva mucho tiempo en el poder no se quiere ir de su lugar de poder o quien se siente con elementos lo hace de una forma poco sorora, constructiva (...).

### **3.3.2 Implicaciones en lo pedagógico**

Entender la articulación de lo político y lo pedagógico exige que lo pedagógico asuma principios de la postura política que encarna (el feminismo y la equidad de género), lo cual implica darle también un giro a lo pedagógico-metodológico:

CG: Le pusimos muchas preguntas no a la finalidad del proyecto, sino al enfoque pedagógico y metodológico del mismo, porque aquí tenemos unos principios y unas claves pedagógicas que para nosotras son fundamentales: partir de la experiencia de los sujetos, enfoque diferencial, la perspectiva de género. Tenemos varias posturas internas y desde ese momento descubrimos que teníamos posturas distintas por lo que entendíamos por enfoque de género, porque cuál era el lugar que le estábamos dando. Desde algunos lugares la apuesta por construcción subjetiva era fundamental y sentíamos que eso no estaba ahí reflejado, además creíamos que era necesario tomar de mejor manera lo que aquí se había venido presentando en términos de formación ciudadana y yo principalmente, cuando tuve la responsabilidad del proyecto, discutí mucho con el enfoque de género

que tenía. A mi juicio, era muy instrumental de incrementar el número, porque no se planteaban, en mi opinión, asuntos desde la subjetividad, el reconocimiento de las mujeres, de la construcción del entre-nos y otra serie de asuntos que tratamos de ir introduciendo en el documento que ustedes ya tienen ahí.

Desde esta mirada, el desarrollo de habilidades discursivas tan importantes para la acción tiene que fundamentarse y articularse en un trabajo sobre la subjetividad, de manera que puedan transformarse las prácticas de acción política, desde valores propios de una postura política que privilegia el reconocimiento por la otra y por el otro, la construcción del entre-nos, propio de una apuesta democrática radical (y no solo formal). Esto implica hacer uso de metodologías de cooperación, de trabajo colectivo, y no de la competencia como principio activo de los “entrenamientos empresariales”.

Para las responsables del Proceso, este giro no va, como se podría pensar, en detrimento del desarrollo de habilidades, y por el contrario, potenciaría la configuración de rasgos de subjetividad que son muy importantes y útiles a quienes deciden implicarse en acciones políticas en las esferas de toma de decisiones en diversos escenarios locales como de ciudad:

CG: Entonces, por ejemplo, en un momento específico el énfasis del modelo de formación social y política era incrementar las mujeres en PP e incrementar propuestas y recursos para las mujeres, y se logra. Se logra un

## Formar en ciudadanía: experiencias y retos

incremento significativo en propuestas, que necesitan ejercicios de acompañamiento para mantenerlo, pero es una propuesta que logra impactar en los territorios y logra incrementar ese número.

En consecuencia, asumir los procesos de formación social y política desde una perspectiva de género feminista implica retos pedagógicos y metodológicos que exigen flexibilizar el modelo inicial:

Una reivindicación desde la perspectiva de género o feminista como categoría de discusión interna nos puso retos pedagógicos, por ejemplo, como no hacer ejercicios tan individuales, sino más colectivos. Si nosotras creemos en el entre-nos, solidaridad entre mujeres, pues cómo hacemos que los ejercicios le apunten no a la competitividad, no a la fuerza, sino a la construcción colectiva, y nos cuesta mucho...

De esta manera, el modelo enfatizó en su capacidad de flexibilizarse, buscando articular la necesidad y urgencia de desarrollar habilidades y destrezas para poner en escena un discurso empoderado, con la producción de transformaciones en la subjetividad de las mujeres, lo que a su vez se traduce en otras formas colectivas y cooperantes de construcción colectiva y de la acción:

CG: (...) trabajamos todo lo de 'Ruta de incidencia colectiva', entonces lo que hicimos fue tratar de articular lo del discurso empoderado que era un ejercicio individual, tratar de hacer un ejercicio colectivo de construcción para hacer ejercicio de construcción de Ruta colectiva

de incidencia, y la ruta colectiva implica identificar el problema, identificar el interés estratégico, quiénes son los actores, quiénes son aliados estratégicos, pero quiénes pueden ser obstáculos, qué acciones. Una cosa que implica planeación, sentarse, pensar, en un énfasis muy desde lo colectivo.

### **3.3.3 Implicaciones en lo político- administrativo**

Varios elementos entraron en tensión en cuanto a la incidencia de lo político- administrativo en la estructuración y desarrollo del modelo. Por una parte, el PFEM forma parte de una política para la cual este proyecto es solo parte de un proceso que la Secretaría de las Mujeres de Medellín ha liderado. Por lo tanto, el enfoque del modelo, la caracterización de la problemática de base y las acciones, la espacialidad y temporalidad del proyecto son definidos desde esta instancia gubernamental. Tensiones que son presentadas así por las gestoras:

CP: Teníamos ya un modelo construido por la Secretaría de las Mujeres, probado, que había que revisarlo, ajustarlo en lo contextual. Cuando ya le entregan a uno un modelo, puede ser de gran ayuda para el tiempo, pero puede restringir la creación pedagógica.

(...) El proyecto como tal no dura mucho tiempo, pero si se mira articulado a otros, se ve un proceso, se logra mucha potencia, porque las actividades desarrollan capacidades en las mujeres para que ellas puedan entrar en la acción política, que ha sido negada.

## Formar en ciudadanía: experiencias y retos

La temporalidad definida para el proyecto puede darse como continuidad si efectivamente responde a una secuencia de un proceso de mediano o largo plazo. El momento en que las entidades entran en las fases del proceso también resulta muy importante en cuanto a su incidencia en él, de modo que les permita ser constructoras del modelo y no solo ejecutoras:

Se tenía un modelo, que se construyó del nivel 1. El segundo nivel se construyó creativamente a partir de la experiencia del nivel 1.

Igualmente, las afinidades entre las instituciones aliadas en cuanto a enfoques políticos (político-pedagógicos) resultan también decisivas:

CG: Sobre todo en los principios orientadores e hicimos un esfuerzo muy grande porque lo que descubrimos en estos modelos. Yo tengo discusiones simples y llanas que no podía modificar: en el nombre del proceso tenía que decir “entrenamiento”, nunca estuve de acuerdo y además lo discutía con el movimiento social de mujeres con la palabra *entrenamiento*, pero ahí se cruza con lo administrativo y lo que una no puede cambiar. Por ejemplo, nosotras no estábamos de acuerdo con que se tuviera tanto énfasis en el entrenamiento, aunque se utilizaron metodologías que facilitaron el ir haciendo e ir repitiendo.

No obstante, estas tensiones no se pueden interpretar como simples contradicciones, se trata de una expresión clara de

la estructura de las relaciones Estado-sociedad, en el actual contexto: los lugares, los roles y competencias se ven definidos previamente y las tensiones tienen necesariamente que ver con esto, pese a compartir un interés político común: la necesaria y urgente participación política de las mujeres. Sin embargo, las posturas que toman las diferentes instituciones participantes pueden variar e incidir en alguna medida, para que fluya la estructura en una dirección predeterminada, en flexibilizar modelos, la definición de perfiles de las participantes o de los que se espera de ellas, y en hacer que las apuestas iniciales evolucionen hacia posturas y marcos administrativos más pertinentes. Todo ello, igualmente está atravesado por relaciones de poder de corte patriarcal:

CG: Yo creo que nosotras teóricamente no hicimos entrenamiento, hicimos el aprender haciendo, que creo que es distinto. Entonces, por ejemplo, escribían el discurso, presentaban el discurso, veían el discurso, y si nos daba tiempo, lo volvían a presentar haciéndole las mejoras que había que hacerle, pero eso es un escenario simulado, es un entrenamiento.

Con lo que sí jugamos fue con educación experiencial. En esta, la vivencia se ingresa a través del juego; entonces es un ejercicio que parece un juego, pero ahí vos te desplegás en tu subjetividad, entonces sos competitiva, la que más grite y eso era lo que posibilitaba las discusiones. Y este entrenamiento tiene una ventaja enorme, este proceso, y es que los diseños son absolutamente pensados, las actividades no son accidentales, cada una

## Formar en ciudadanía: experiencias y retos

de ellas se planea con mucha antelación, todas. Eso requiere tiempo, claro, cada vez que se hace es más fácil porque vas viendo que va saliendo.

Igualmente, las instituciones pueden no quedarse simplemente sometiéndose a la determinación, “haciendo la tarea”, sino colocando también su impronta construida durante años de conocimiento y experiencia. Esto genera movimiento, transforma modelos y prácticas.

Justamente, esto último termina siendo la justificación para que organizaciones sociales como la Corporación Región quieran seguir apostando a participar, como actores sociales, en intereses fundamentales como la participación social y política de las mujeres.

### **3.4 Balance**

El Proyecto de Formación y Entrenamiento para el Liderazgo Social y Político de las Mujeres, de Medellín, a diferencia de otros proyectos de formación ciudadana, se encuentra inserto en un proceso social más amplio como lo es el movimiento social de las mujeres. Justamente, trata de aportar a uno de los problemas más sentidos por las mujeres, y uno de los cuellos de botella del proceso de ‘empoderamiento’: la débil participación política de las mujeres, cuantitativamente disminuida en las instancias políticas de toma de decisiones, en los órganos de poder público, hasta el punto que ni siquiera la legislación creada para garantizar una participación más equitativa (Ley 581 de 2000 o Ley de Cuotas, de acción positiva), ha logrado obtener los mínimos esperados.

Este proceso da cuenta de dos respuestas diversas, que entran en tensión pero que se descubren necesarias: la primera respuesta en el tiempo, el entrenamiento para una acción asertiva y eficaz en la escena pública, y la segunda respuesta, el fortalecimiento de la subjetividad de las mujeres, restringida por la experiencia histórica de subordinación y exclusión social.

El proyecto logra descubrir la complementariedad de estas dos respuestas, y avanza en el corto tiempo de su desarrollo, en los dos sentidos: la superación de muchos de los obstáculos en cuanto a habilidades y competencias para la acción en lo público, requiere deconstruir los mandatos y miedos interiorizados históricamente, y vividos e interpretados desde la experiencia individual de las mujeres como imposibilidades y limitaciones personales. El alejamiento sistemático de las mujeres de la escena política hace que estas no adquieran o desarrollen los saberes y destrezas necesarias para la actuación en ella, profundizándose el círculo vicioso: no participo porque no sé, y como no puedo participar difícilmente puedo llegar a saber.

Desde el punto de vista de las actividades, el proyecto da cuenta del cumplimiento de las acciones previstas. Sin embargo, las necesidades de formación y acción desbordan las actividades formativas del proyecto: si se quiere impacto de los procesos de formación en el incremento cuantitativo y el desarrollo cualitativo del liderazgo político y social de las mujeres, el trabajo formativo debe tener suficiente continuidad, proporcionar acompañamiento sistemático,



## Formar en ciudadanía: experiencias y retos

y consolidar la articulación con las estrategias de acción en lo público, producción de conocimiento, comunicación pública, monitoreo y evaluación.

Quizás, lo más destacable de este proceso de formación ciudadana de mujeres, es el desplazamiento de la ciudadanía cívica a la ciudadanía social, y en particular a la ciudadanía política. Ciudadanía que pasa por la reconfiguración de la subjetividad de las mujeres, Queda, sin embargo, pendiente la consolidación de la ciudadanía política de las mujeres como una tarea del conjunto de la sociedad y en particular, de los distintos procesos de formación ciudadana.

## **Aprendizajes y reflexiones sobre formación ciudadana**

Las muchas iniciativas de formación ciudadana que en la ciudad de Medellín se han adelantado, especialmente a partir de la década de los 90, han estado motivadas y cruzadas por dos acontecimientos que han incidido significativamente en su estructuración, al tiempo que le han generado sus principales ejes de tensión: la promulgación de la Constitución Política de Colombia de 1991 y la presencia de actores ilegales en la ciudad como el narcotráfico, bandas delincuenciales, milicias populares, así como la vinculación de algunas autoridades legales a los circuitos ilegales.

Mientras que la nueva Constitución Política abrió el espectro de los derechos de ciudadanía desde la perspectiva de los derechos humanos y la participación democrática, y los extendió por ende a las mujeres, niños, niñas, adolescentes, jóvenes, grupos diversos socialmente excluidos (afro, indígenas, LGBTI, entre otros), los círculos de violencia se ampliaron, pasando de la confrontación entre organizacio-

nes al control, cooptación y/o vinculación de “población civil” a los distintos conflictos armados. Se impregnó así la vida cotidiana de las comunidades y se generó una suerte de conflictividad urbana que puso a la ciudad (hasta hoy), en condiciones de difícil convivencia, inseguridad y riesgo para la vida. En particular, ha hecho que muchos niños, niñas y jóvenes de las actuales generaciones hayan crecido y hecho natural la violencia como forma cotidiana de resolver los conflictos y de alcanzar poder y reconocimiento, al igual que la ilegalidad la ha tenido como medio de obtención de bienes y riquezas.

La sistematización de experiencias de formación ciudadana de la Corporación Región, 2010-2011, partió de la necesidad de aprender de sus procesos desarrollados en el contexto de la ciudad y crear, a partir de estos, alternativas pertinentes de potenciación de las ciudadanías, de construcción de paz y convivencia democrática y equitativa para la ciudad. Por ello se propuso:

- **Describir los procesos** seleccionados de formación ciudadana de la Corporación: Formación y empoderamiento de las mujeres para el liderazgo social y político (PFEM), Formación ciudadana de jóvenes y adultos (FC), y Enseña Ciudad (Medellín También Educa - MTE).
- Analizar los **aspectos** políticos, pedagógicos y político-administrativos que enmarcan y estructuran las iniciativas de formación ciudadana sistematizadas, estableciendo los elementos que potencian o restringen el desarrollo de las propuestas de formación.

- Extraer y caracterizar las **claves político-pedagógicas** aportadas por las iniciativas sistematizadas, y que posibilitaron la generación o fortalecimiento de prácticas ciudadanas democráticas, con la finalidad de potenciar los actuales y futuros procesos de formación.

Una vez descritas las experiencias (capítulos 1, 2 y 3), es necesario retomar algunos aspectos políticos, pedagógicos y político-administrativos que enmarcan y estructuran las iniciativas de formación ciudadana, para luego proponer algunas **claves político-pedagógicas** que potencien nuevas iniciativas o fortalezcan las existentes. Esta sistematización estuvo animada por la pregunta:

¿Qué propicia o qué limita que un determinado proceso de formación desencadene acciones ciudadanas desde referentes democráticos?

Para ello, la sistematización tomó como categorías básicas para la reflexión sobre las experiencias, lo político, lo pedagógico y lo político-administrativo.

## **Lo político**

Del estudio de los procesos, se pueden identificar en principio dos tendencias en torno de lo político y del ejercicio de ciudadanía que entran en tensión: una relacionada con un enfoque demo-liberal o constitucional y otra con un enfoque de cultura política y pensamiento crítico. Esta reflexión atravesó los tres procesos.

A esto, el Proceso de Formación y Entrenamiento para el Liderazgo Social y Político de las Mujeres (PFEM) aportó especialmente a una crítica de la ciudadanía universal desde la Ciudadanía Diferencial, haciendo visibles sus rasgos patriarcales y sus implicaciones en la restricción de la ciudadanía de las mujeres y en su subjetividad, y de obligar consecuentemente a hablar de **ciudadanías, en plural**.

Por su parte, el programa Enseña Ciudad (Medellín También Educa –MTE) mostró los límites de una concepción de ciudadanía enmarcada en estándares y competencias ciudadanas (directriz del Ministerio de Educación Nacional para las Instituciones Educativas del sistema escolar formal), cuando el contexto de conflictividad social y escolar y las transformaciones culturales desbordaron los marcos de una propuesta escolar centrada en la ciudadanía cívica<sup>1</sup>.

A su vez, el proyecto de “Capacitación y Formación Ciudadana de jóvenes y adultos de Medellín, y fortalecimiento de Veedurías Ciudadanas” (FC) puso en tensión los modelos y prácticas de liderazgo social y político, la formación individual y colectiva, las relaciones entre las entidades gubernamentales que promueven estos procesos de formación, y las dinámicas y prácticas políticas de las organizaciones comunitarias.

---

1 La Ley 1013 de 2006 modificó la Ley General de Educación, en el artículo 14, en relación con la formación ciudadana desde la Constitución, así: “El estudio, la comprensión y la práctica de la Constitución y la instrucción cívica *será materializada en la creación de una asignatura de urbanidad y cívica*”.

Estos hallazgos y tensiones emergentes en los procesos sistematizados plantean discusiones y reflexiones en lo político, en lo pedagógico y en lo político-administrativo, que serán presentados a continuación, y de las cuales se podrán extraer algunas claves político-pedagógicas que contribuyan a ampliar el horizonte de la formación ciudadana. Las tensiones que aquí se destacan se presentan en el esquema 1.

**Esquema 1. Análisis estructural de contenido:**



**• Ciudadanías activas / ciudadanías críticas emancipatorias**

Los desarrollos constitucionales animan a pasar de una ciudadanía circunscrita a derechos civiles y políticos, especial-

mente al ejercicio del voto (ciudadanía de baja intensidad), a una participativa en distintos procesos sociales (construcción de sociedad) y políticos (vinculación a procesos de toma de decisión en la esfera política). Una apuesta por una ciudadanía activa parte de trascender el asunto formal del ciudadano y la política pública, para plantearse la construcción de sujeto político integral y de unos procesos organizativos a partir del análisis del contexto, de las necesidades (entendidas como carencias, así como potencialidades) del territorio, y de la formulación de soluciones a las mismas.

No obstante, una ciudadanía activa no es, en todos los casos, una ciudadanía crítica emancipatoria. Esta última, depende de una postura política en relación con el orden social (de defensa, de reforma, de transformación estructural). Esta tensión está claramente ilustrada por el proceso de formación ciudadana de mujeres (PFEM), quienes parten de cuestionar el orden social como patriarcal, y para las cuales la ciudadanía plena de las mujeres solo es posible si este orden social patriarcal se va efectivamente transformando, y para lo cual no es suficiente una participación igualitaria formal.

Por su parte, el proceso de Formación Ciudadana de jóvenes y adultos (FC) muestra iniciativas en algunas comunas que propenden por la organización comunitaria, la recreación de los valores populares y las prácticas de empoderamiento que cuestionan el modelo político y las perspectivas actuales de gestión y desarrollo local. Este enfoque de ciudadanía se contrapone a uno de carácter “patriótico” de mantenimiento del orden social y el status quo. (Ver esquema 1).

Igualmente, una postura crítica aparece en las visiones de ciudad del proceso FC y Enseña Ciudad (MTE), cuando se propone comprender la ciudad no como unidad y división político-administrativa, sino como una producción social de territorialidades.

Igualmente, esta tensión se hace visible en dos maneras de comprender el origen de lo político: desde lo institucional y el acceso a las políticas públicas, y desde las organizaciones comunitarias y sociales de base. De ellos se priorizan acciones para incidir en políticas o acciones para fortalecer base social. Esta tensión es también resuelta desde perspectivas complejas que buscan articular el trabajo con subjetividades, la construcción de tejido social y la incidencia estructural en políticas públicas. Tanto el modelo pedagógico del proceso de Formación Ciudadana de Jóvenes y Adultos, como del proceso de Formación y entrenamiento de las mujeres tuvieron fuertes tensiones internas en este sentido.

• **Enfoque de derechos humanos /  
competencias ciudadanas**

Una tensión derivada de lo anterior está puesta en los enfoques conceptuales y de contenidos: el énfasis en derechos humanos y responsabilidades sociales derivadas, frente al énfasis en temas de comportamiento cívico y deberes ciudadanos. Es el programa Enseña Ciudad (MTE) el que hace visible esta tensión entre estándares de competencia ciudadana y los conflictos cotidianos sociales y escolares que desbordan el marco de los deberes y comportamientos de acuerdo con la normatividad. Esta complejidad de



la vida política, social y escolar exige una formación de ciudadanos diseñada a partir de enfoques contextualizados (comprender y actuar en contextos de conflicto urbano y escolar desde los derechos humanos como referente). De esta tensión se desprende un rasgo emergente que es la comprensión de la ciudadanía como capacidad de construcción de la convivencia social (y escolar).

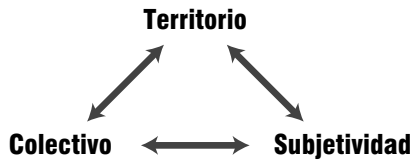
• **Ciudadanía universal / ciudadanía(s) diversa(s) y territorializada(s)**

Se trata de otro elemento común, compartido por los tres procesos. El proceso de Formación de Mujeres (PFEM) ve la ciudadanía de las mujeres como construcción histórica y socio-espacial desde el sujeto individual y colectivo, situado. Como sujeto colectivo, el proceso construye su currículo teniendo como uno de sus ejes el conocimiento del movimiento social de las mujeres como emergencia histórica y social, y promueve la vinculación a colectivos de mujeres y a organizaciones que busquen no solo beneficios generales y para las mujeres, sino también y en especial, la transformación del orden patriarcal en lo público y en lo privado, como perspectiva histórica.

El proceso MTE (Enseña Ciudad), por su parte, concibe la ciudadanía como apropiación y disfrute del Derecho a la Ciudad y al Territorio. La formación se hizo desde el aprendizaje de la lectura del entorno, de cómo los ciudadanos y ciudadanas han producido los territorios y de los sentidos construidos y por construir, y apuesta a formar en formas democráticas de habitar la ciudad y el territorio (territorio

escolar, territorio barrial o comunal, la ciudad como territorio).

Experiencias como la del programa de Formación de Mujeres (PFEM) se inserta en la organización de colectivos de mujeres, por demás “territorializados” (Colectivo comuna 12). Por tanto, los aprendizajes son igualmente colectivos, desde el territorio, pasando necesariamente por la subjetividad, configurándose una tríada de producción de ciudadanías: colectivo, territorio, subjetividad.



## Lo pedagógico

En cuanto a lo pedagógico, emergen de los procesos sistematizados unas tensiones básicas y otras tensiones derivadas o conexas con las primeras: la tensión entre desarrollar la formación ciudadana desde el modelo escolar (escuela moderna) o desde la educación no escolarizada (educación informal). La segunda se ocupa de la tensión entre la formación del sujeto individual y/o del sujeto colectivo. La escuela moderna, consecuente con el fundamento antropológico y filosófico de la modernidad, tuvo como “unidad” de formación al individuo. En cambio, los procesos de formación y acción colectiva de

## Formar en ciudadanía: experiencias y retos

la ciudadanía (se pasa de hablar del ciudadano a hablar de las ciudadanías) tuvieron origen en movimientos sociales autocomprendidos desde un perspectiva emancipatoria.

Estas tensiones y otras derivadas y complementarias se pueden graficar desde el esquema 2:

**Esquema 2. Análisis estructural de contenido:  
Modelo pedagógico.**



### • **Aprendizaje escolarizado / aprendizaje desescolarizado**

El modelo moderno de escuela ha sido el predominante en muchos de los procesos de formación ciudadana, y no solo en las instituciones educativas formales. No obstante, desde vertientes emancipatorias como la Educación Popular

se generó una crítica al modelo escolar por individualista, competitivo, homogeneizante, autoritario, centrado en contenidos y desconocedor de los saberes propios, tanto de los sujetos como de las culturas. Está centrado en la relación profesor-alumno como principio de autoridad sobre el saber (saber-poder). Sin embargo, desde las comunidades populares y desde enfoques del Derecho a la Educación se sigue respaldando también la escuela como una vía de equidad social, la educación formal como un derecho humano fundamental. Esto es visible en las comunidades cuando solicitan que la formación de líderes se haga desde el modelo escolar (demanda por Diplomados). Esta formación se hace de manera individualizada, y sus “egresados” no quedan articulados a procesos colectivos de acción ciudadanía, sino por su propia iniciativa. Su aprendizaje se valora en términos de la evaluación académica y no del ejercicio mismo de la ciudadanía.

En contraste, el modelo no escolarizado informal de formación derivado de la educación popular tiene como propósito la promoción de colectivos, el fortalecimiento de las comunidades “de base”. Trabaja sobre la configuración de sujetos colectivos.

En el marco de esta tensión, Enseña Ciudad (Medellín También Educa) promovió y estructuró su trabajo desde los Equipos Pedagógicos y las Mesas de Trabajo en cada institución educativa, tratando de romper las prácticas individuales propias de la Escuela Formal. El proceso de Formación Ciudadana de jóvenes y adultos (FC), en algunas de las iniciativas se insertó también en la dinámica

del colectivo que promovió la iniciativa (Caso comuna 16). Se trata, pues, de formarse para la construcción de lo público y no solo para el cultivo personal (aunque sin descuidarlo).

· **Currículo previo / Necesidades e intereses desde los sujetos**

Otro lugar de tensión en lo pedagógico es el origen del currículo, entendido no solo como contenidos de cultura seleccionados para su enseñanza, sino también como metodologías y recursos pertinentes en relación con las particularidades culturales y las necesidades educativas (Principio de adaptabilidad del Derecho a la Educación: Es la escuela la que se debe adaptar a los niños y niñas, y no a la inversa).

En el conjunto de procesos sistematizados, la tensión se expresa entre los contenidos de currículo puestos en términos y exigencias del contrato entre contratante y contratista en cuanto a temáticas, tiempos de talleres y encuentros, articulación entre las sesiones, y la “traducción cultural” de contenidos académicos a los sujetos. Esta tensión trató de resolverse en los procesos dedicando el primer periodo de la ejecución a la negociación (cultural) de esos proyectos previamente presentados por agentes de la comunidad. No obstante, eso no bastó para que los procesos reconocieran suficientemente a los sujetos participantes en cuanto a las expectativas y necesidades (carencias y potencialidades), de quienes se vincularon directamente a procesos de formación, y que no se resolvió en los acuerdos previos con “representantes” de la comunidad.

En este sentido, en el proceso MTE se ensayó una alternativa mediante la construcción participativa y la legitimación del Proyecto Marco a partir del diálogo entre actores de los distintos estamentos (profesores, directivos, estudiantes y familias). Este fue el punto de partida y que se constituyó en referente para superar prácticas escolares convencionales de planeación.

La existencia de modelos previos, de currículos y de planes de actividades prediseñados y comprometidos contractualmente terminó siendo un obstáculo para los procesos de formación, dada la estructura formalista y legalista de los mismos mecanismos legales, como también de los responsables públicos e interventores.

• **Evaluación formal de procesos / reflexividad y retroalimentación**

Un punto crítico de estos procesos pedagógicos directamente relacionado con los anteriores, tuvo que ver con la dificultad de ser consecuentes con procesos de reflexividad y de retroalimentación planteados con los participantes y responsables, frente a planes y derroteros ya acordados, en cuanto se identifica la necesidad de revisar el proceso e incluso modificar algunas actividades previamente planeadas o generar prácticas de retroalimentación que vayan más allá de los convencionales esquemas de evaluación.

En este sentido, el proceso de Formación de jóvenes y adultos (FC) tuvo sus principales dificultades en reconstruir acuerdos anteriores con las comunidades y precisar el alcance de sus demandas. También, el proceso de Formación de Mujeres

(PFEM) se configuró desde el desarrollo de un modelo previamente desarrollado (Modelo de Entrenamiento-coaching), que no permitía reajustes. Se trata de procesos difíciles de gestionar desde los principios de pertinencia y diversidad.

Esto evidencia la tensión entre modelos previos y desarrollo de los aprendizajes con pertinencia. Para ello, es necesario recomendar el uso de modelos formativos y evaluativos susceptibles de retroalimentación y de ser flexibilizados sin que se afecten los objetivos del proyecto.

**· Formación ciudadana para el futuro  
/ configuración de espacios políticos  
democráticos de formación en el ejercicio de  
ciudadanía.**

Otro eje de tensión surge de la concepción de la formación ciudadana de niños y jóvenes, y que se ha extendido también a algunos de los procesos de formación de adultos: formar “ciudadanía para el futuro” o formar ciudadanía para la acción. Sin embargo, los espacios inmediatos de vivencia de la ciudadanía —los grupos, las escuelas, las organizaciones comunitarias— son a su vez escenarios en los que las personas configuran su ciudadanía y la ponen en acción. Por ello, la estructura de cada espacio, en términos de participación, democracia, bienes comunes, reconocimiento, enmarca las posibilidades de potenciación de la ciudadanía. El hecho de que las instituciones educativas dispongan o no, y en qué condiciones, de equipos o colectivos pedagógicos escolares o que las escuelas se democratizen; que los colectivos de mujeres profundicen su democracia interna o que las comunidades logren participar en la construcción de propuestas

de beneficio común, y que las organizaciones comunitarias permitan que todas las voces sean escuchadas y tenidas en cuenta, favorece en gran medida que los sujetos se construyan como sujetos políticos y como agentes de sociedad.

## **Lo político-administrativo**

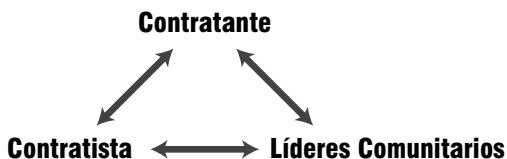
Dos grandes ejes de tensión se hacen visibles en los procesos sistematizados, desde lo político-administrativo. El primero está puesto en sus mismas funciones: el control del proceso y la mediación del conocimiento entre actores e intereses, y que se expresa en tensiones en cuanto a su capacidad de potenciar y de restringir. Estas dos condiciones y roles funciones coexisten necesaria y simultáneamente, por lo que es necesario encontrar “líneas de fuga” a esta tensión inevitable.

En el **control** del proceso, desde lo institucional está dado por la figura de la **interventoría**, y está relacionado especialmente con los productos del proceso de formación y su calidad, en las condiciones pactadas contractualmente. Esta forma de control entra frecuentemente en tensión con el segundo eje. ¿Quién es, en última instancia, el controlador del proceso: la interventoría institucional o la veeduría comunitaria?

Esta tensión generó frecuentes enfrentamientos en los procesos, especialmente en el que intervenían solicitudes explícitas de la comunidad a la entidad que sirve el proceso, la cual a su vez debe ceñirse a los términos definidos por las iniciativas aprobadas en el marco del Presupuesto Participativo. Tensiones que no siempre fueron resueltas y que tuvieron como efecto la aparición o la profundización



de conflictos comunitarios, dificultades de comunicación entre los líderes comunitarios con la entidad gubernamental, entre los mismos líderes comunitarios, y de estos con la entidad ejecutante (Corporación Región).



El segundo eje de tensión que aparece en la sistematización tiene que ver con quienes tienen el **poder de decisión** sobre los distintos elementos del proceso: decisores institucionales y decisores comunitarios, la interventoría institucional en competencia con la veeduría comunitaria, que a su vez está mediada por el contratista, en el que juegan estilos de prácticas políticas burocráticas / clientelistas. Esta tensión pudo ser potencial en la medida en que se construyeron acuerdos en un marco de relaciones de cooperación y de compromiso con la mediación de intereses.

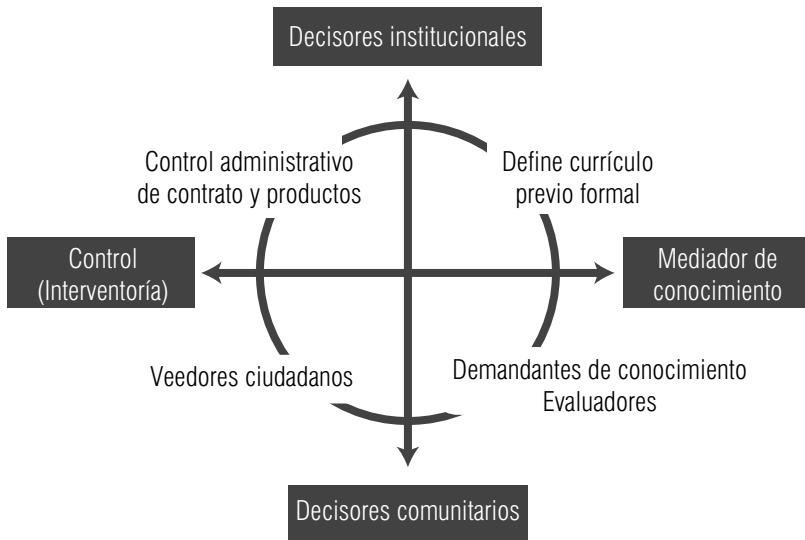
En cuanto al conocimiento y su mediación, en los procesos se presenta una tensión entre temas solicitados por la comunidad, el currículo estructurado desde la entidad contratante, y los desarrollos hechos por el contratista. Esto está mediado directamente en los estilos pedagógicos de docentes, talleristas y acompañantes, que también deben concertarse, teniendo como referente los participantes, sus necesidades formativas, sus lenguajes y su capital cultural.

En los distintos procesos se hicieron evidentes las restricciones a nuevas exploraciones.

• **Lo político-administrativo como posibilidad / restricción**

Por “lo político-administrativo” se entiende aquí el sistema de relaciones que se establece entre las entidades estatales, privadas y comunitarias que promueven, ejecutan o apoyan el desarrollo de la iniciativa. Los convenios, que se enmarcan en las políticas de contratación pública, demarcan no solo la relación interinstitucional, sino también los alcances y límites del proyecto. En este sentido, aparecen tensiones relacionadas con responsabilidades, competencias, financiación, monitoreo y evaluación, así como con la forma de articulación con las instituciones.

**Esquema 3. Análisis estructural de contenido: político-administrativo.**



Lo político-administrativo, dada su posición y rol en el sistema de formación ciudadana, genera límites contractuales que no solo enmarcan (en los dos sentidos, como techo y como piso), sino que también pueden facilitar la continuidad como proceso, como también generar rupturas dentro del mismo o con otros procesos sociales. Explícitamente, afectan los alcances políticos y pedagógicos de la apuesta formativa en cuanto a la posibilidad de crearse en el proceso otras perspectivas de ciudadanía ligadas a las necesidades del territorio, y que chocan abiertamente con estipulaciones y formalidades contractuales y metodológicas.

Dada su importancia estratégica, lo político-administrativo debe ser permeado por la democracia, ser “sensible” y flexible a los procesos sociales, de modo que potencie en última instancia a la comunidad como protagonista de su propio destino.

### **Algunos aspectos emergentes**

#### **El conflicto comunitario: disolución / transformación**

Los conflictos de intereses, propios de toda construcción colectiva, en la medida en que no son mediados y/o transformados en nuevas alternativas para la comunidad, pueden terminar desestructurando las organizaciones sociales y populares; los intereses en conflicto se tornan improductivos y nocivos para el trabajo colectivo, y las iniciativas terminan confrontando a la propia comunidad. Resulta paradójico que una propuesta de inclusión política termine fragmentando

las comunidades. Y aunque en las conclusiones de los informes del proceso se evidencia un avance significativo en el reconocimiento del trabajo colectivo y de la necesidad de profundizar la organización en el territorio, las prácticas de algunos participantes, especialmente frente a la lógica del PP (Presupuesto Participativo), ponen en duda la eficacia misma de los procesos formativos.

Se hace visible también la persistencia de prácticas y posturas individualistas que truncan los procesos de alianza y articulación entre los participantes y las organizaciones, primando en no pocas ocasiones las disputas personales respecto de intereses políticos, liderazgos, posición generacional y de género, y frente a la destinación del presupuesto que iban desde la adición o no de nuevos núcleos temáticos hasta la designación de lo logístico. En repetidas situaciones se encontró que dichas dificultades frenaron el proceso y la dinámica formativa, obligando a los servidores públicos y facilitadores del proceso a tomar frecuentemente funciones de mediación comunitaria, lo que le merma potencia a la capacidad de incidencia política de los colectivos.

Pero también la generación y reproducción de conflictos comunitarios tenía otra índole. Las relaciones interpersonales entre los participantes igualmente suscitaban roces y malentendidos propios de la cotidianidad de los territorios, pero que desgastaban las intenciones de construir propuestas y alternativas para la comuna. Es por ello que dentro de las recomendaciones y aprendizajes se halla la necesidad de que en futuros procesos formativos se incluya el componente de lo psicosocial. El trabajo de mediación

/ transformación sobre lo que aquí se ha nombrado como “conflicto comunitario” es aquí prioritario.

### **Pertinencia del modelo de escuela: educación escolarizada / educación popular**

Sigue en vilo la respuesta al interrogante de si el modelo de escuela facilita o dificulta la transformación de la subjetividad política de los y las participantes, esto es, que propicia ciudadanías críticas, prácticas emancipatorias y lógicas de empoderamiento en los territorios. No obstante, es necesario recrear y potenciar procesos de educación informal, especialmente desde el enfoque de educación popular, que permitan retroalimentar los procesos comunitarios. Esta tensión es necesario manejarla con procesos diversificados que posibiliten el encuentro y diálogo de la comunidad, desde sus saberes, con el conocimiento académico, en la perspectiva de contribuir a fortalecer la vida de la comunidad, el diálogo de saberes, la negociación cultural, y no a generar más exclusiones y jerarquías internamente.

### **Los liderazgos: entre la democratización / corporativización**

El contexto de la ciudad, tan complejo, ha puesto, paradójicamente, a los procesos de participación y de formación para el ejercicio de la ciudadanía frente a una serie de prácticas que recrean justamente aquello que el proceso de formación ciudadana criticaba y pretendía cambiar: la corporativización de lo público. Los líderes, por esta vía, pueden llegar a convertirse en una nueva élite en las comunidades, especializados en lo que se ha llamado “la gestión de sus territorios”,

pero que es más una figura de intermediación cualificada entre la comunidad y los servicios solicitados. Figura que desactiva la dinámica de construcción colectiva y vuelve a los terrenos del clientelismo y la autocracia comunitaria, desde la relación saber-poder.

A ese enrarecimiento de los liderazgos ha contribuido de un modo desafortunado la presencia de actores armados ilegales que buscan cooptar líderes, con la finalidad de apropiarse de los pocos recursos de que disponen las comunidades.

**Resultados de la formación ciudadana:** evaluar impacto / evaluar efectos.

La pregunta resulta evidente luego de dos décadas de formación ciudadana desde el marco de la Constitución de 1991: ¿para qué han servido los procesos de formación ciudadana? Un dato que no es favorable para resolverla es que el impacto no se puede medir en razón de los programas y los proyectos.

No obstante, y como lo argumenta uno de los coordinadores del proyecto FC, todo esto no ha generado aún una cultura política. Y es esto lo que habría que evaluarse: si los procesos de formación ciudadana han abierto más ciudadanos(as) al mundo de la política o si los han reducido a “participar” en su mundo local o en su pequeña comunidad, convirtiendo el ejercicio de la participación en gestión de recursos para su comunidad. La reducción de escenarios de deliberación en la ciudad parece indicar una dirección que restringe aún más la participación. De ahí que sea la ciudadanía la que tenga que construirse y apropiarse su propia Cultura Política.

### **Enfoque de “ciudadanía diferencial”.**

El asunto de incluir un enfoque de género en los procesos de formación ciudadana que son impulsados por los planes de desarrollo municipales pareciese más un requisito formal del devenir jurídico y contractual que una verdadera apuesta ética y política.

La participación mayoritaria de mujeres en los procesos formativos ratifica la necesidad de un quiebre en prácticas políticas patriarcales y ubica en otro nivel el papel de ellas en la deliberación y toma de decisiones frente a problemáticas concretas de sus territorios.

### **Algunos retos e interrogantes**

- **Roles y responsabilidades del Estado y las organizaciones sociales en la formación de ciudadanía**

Queda una pregunta central por resolver: ¿En dónde queda la responsabilidad y la orientación de la formación ciudadana? ¿En el Estado? ¿En la ciudadanía? Esta sistematización muestra esta tensión, en aspectos como el tipo de ciudadanía que se quiere formar: ¿estándares? o ¿una ciudadanía que gestiona sus necesidades básicas? ¿Una ciudadanía con mucha urbanidad pero que se aísla de la política?

Estas preguntas solo son posibles en un diálogo franco y abierto entre Estado y ciudadanía(s).

- **Formación ciudadana y ciudadanías diversas**

La diversidad de ciudadanías también es visible en esta sistematización, lo que urge multiplicar alternativas políticas y pedagógicas. Ya no es posible abordar la ciudadanía desde estándares, modelos político-administrativos rígidos o contratos que restringen el proceso de formación, y eso invita a reformular objetivos, metodologías y actividades, para un trabajo pertinente.

- **Acompañamiento en todos los procesos de formación**

El análisis de lo pedagógico muestra claramente la importancia del acompañamiento que requieren las comunidades por parte de otros actores sociales que apoyen, interlocuten y posibiliten la ampliación de la mirada política. Acompañamiento tanto de responsables estatales, como de organizaciones sociales, civiles, comunitarias, académicas, que debe contribuir a potenciar nuevos liderazgos en las organizaciones sociales, liderazgos más colectivos, participativos, más cualificados y más horizontales, y especialmente, con cultura política, que les permita ser agentes y no solo intermediarios entre el Estado y su comunidad.

Se hace imperativa la continuidad de estos procesos de formación aunados a prácticas concretas en el territorio comunal, donde se afianzan las relaciones de reconocimiento de su labor social y comunitaria.

El reto, finalmente es: ciudad y ciudadanías con cultura política, en y desde las escuelas, los barrios y la ciudad.





# Bibliografía

## Metodología

- Aignerén, M. (2013). La técnica de recolección de información mediante grupos focales. Medellín: Universidad de Antioquia. <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/ceo/article/viewFile/1611/1264>. Recuperado el 8 de abril de 2013.
- Cendales, L. (2004). La metodología de la sistematización. En: Mejía, Marco (2010). Sistematización de experiencias. Medellín: Universidad de Manizales — CINDE.
- Coffey, A. y Atkinson, P. (2003). Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Deleuze, G. (1972) *¿Cómo reconocer el estructuralismo?* En: La isla Desierta y otros textos. Textos y entrevistas (1953-1974). Valencia: Pre-textos. (Publicado originalmente en: Chatélet, François. *Histoire de la Philosophie. Le XXe siècle*. Paris, Hachette, 1972).
- Echeverri, L y Grisales, M. (2010). Sistematización de procesos de formación ciudadana de la Alcaldía de Medellín, 2002-2009. Secretaría de Desarrollo Social — Alcaldía de Medellín — Corporación Región.

## Formar en ciudadanía: experiencias y retos

- Galeano, M. E. (2004). *Estrategias de Investigación Social Cualitativa*. El giro en la mirada. Medellín: Editorial La Carreta.
- Greimas, A. J. (1971). *Semántica estructural*. Madrid: Gredós.
- Jara, O. (1994). *Para sistematizar experiencias*. San José de Costa Rica: Alforja.
- Mejía, M. R. (2008). *La sistematización*. Bogotá: Ediciones Desde Abajo.
- Korman, Hyman. *The Focus Group Design*. Dept.Of Sociology, SUNY at Stony Brook. New York. 1986.
- Serres, M. (1967/1996). "Introducción: La red de comunicación: Penélope". *La comunicación: Hermes I*. Barcelona: Anthropos, pp. 9-39.
- Saldarriaga, O. (2006). *Pruebas Comprender de Ciencias Sociales*. Evaluación de la construcción del conocimiento social. Análisis de los sistemas de sentido en alumnos de 5° y 9° grados en colegios de Bogotá.
- Saldarriaga, O. (2003). *Del oficio de maestro*. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Suarez, H. (2008). *El método de análisis estructural de contenido*. Principios operativos, Michoacán: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Sierra, J. F. (s.f.). *Conceptos y metodología para la sistematización de prácticas sociales*. Mimeo.
- Torres, A. (2011). *La interpretación en investigación*. Revista Decisio #28.

## Contexto

- Herrera, M., Pinilla, A., Díaz, C. y Infante, R. (2005). *La construcción de la cultura política en Colombia*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Hurtado, D. y Naranjo, G. (2002). *El derecho a la ciudad, Migrantes y desplazados en las ciudades colombianas*. Desde la Región, N° 37. Medellín: Corporación Región.

- Mejía, M. R. y Restrepo, G. (1996). Formación y educación para la democracia en Colombia. Bogotá: Unesco – Instituto para el Desarrollo y la Democracia Luis Carlos Galán.
- Ministerio de Educación Nacional (2004). Formar para la ciudadanía, sí es posible. Estándares básicos de Competencias Ciudadanas. Serie Guías N° 6. Bogotá: MEN.
- Naranjo, G. (1993). Medellín en zonas. Medellín: Corporación Región
- Naranjo, G. y Villa, M. (1997). Entre luces y sombras. Medellín: Corporación Región.
- Pinilla, A. y Torres, J. C. (2006). De la educación para la democracia a la formación ciudadana: una década de incertidumbre. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional – IDEP.
- Salazar, A. y otros. (1996). La génesis de los invisibles. Historias de la segunda fundación de Medellín. Bogotá: Programa por la Paz, Compañía de Jesús.
- Uribe, M.T. (1992). “De la ética de los tiempos modernos o del retorno de las virtudes públicas”. En: Revista Estudios Políticos, N°2, julio – diciembre de 1992. Medellín: Universidad de Antioquia.

## **Enseña ciudad**

- Abric, J. C. (2001). Prácticas sociales y representaciones. México: Coyoacán.
- Aignerén, M. La técnica de recolección de información mediante grupos focales. Medellín: Universidad de Antioquia. <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/ceo/article/viewFile/1611/1264>. Recuperado el 8 de abril de 2013.
- Alderoqui, Silvia y otros. (2002). Ciudad y ciudadanos: aportes para la enseñanza del mundo urbano. Barcelona: Paidós.
- Cortina, Adela. (1998). Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía. Madrid: Alianza Editorial.

## Formar en ciudadanía: experiencias y retos

Fundación Terpel. (2009). Programa Salidas que Enseñan Ciudad. Guía para el docente. Bogotá: Fundación Terpel. Disponible en [www.fundacionterpel.org/index.php](http://www.fundacionterpel.org/index.php)

Fundación Terpel (2008). Propuesta técnica para la vinculación de la Secretaria de Transportes y tránsito al programa de salidas pedagógicas que enseñan ciudad, Programa Medellín También Educa. Mimeo.

Ministerio de Educación Nacional. (2004). Formar para la ciudadanía sí es posible. Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas. Educación básica y media. Bogotá: MEN – ASCOFADE.

Moncada, Ramón. (2004). Ciudad, Educación y escuela. Documento digital.

Moscovici, Serge. (1979). El psicoanálisis, su imagen y su público. Buenos Aires: Huemul.

----- (1985). Introducción: el campo de la psicología Social. En S. Moscovici (Ed.) *Psicología Social I: Influencias y Cambio de Actitudes. Individuos y Grupos*. Barcelona: Paidós.

----- (Ed.) (1986). *Psicología Social II. Pensamiento y vida social*. Barcelona: Paidós.

### FORMACIÓN CIUDADANA DE JÓVENES Y ADULTOS

Angarita, P., y otros. (2008). Dinámicas de guerra y construcción de paz. Medellín: Universidad de Antioquia, Universidad de Medellín, Corporación Región, IPC.

Granada, J. y González, S. (2009). Acción colectiva de las organizaciones de población desplazada en Medellín. Ciclos, contextos, repertorios y perspectivas. Estudios Políticos N° 35, Medellín: Universidad de Antioquia, julio-diciembre de 2009: pp. 107-130.

Hurtado, D. y Naranjo, G. (2002) Aprendizajes sociales y pedagogías ciudadanas. Apuntes para repensar la formación de ciudadanía en Colombia. En: Revista Estudios Políticos No. 21. Medellín, julio-diciembre 2002 145-159. Medellín: Universidad de Antioquia.

Lederach, J. (2000). El ABC de la paz y los conflictos. Barcelona: Editorial Cataratas.

Melich, J. C. Filosofía de la finitud. Barcelona: Editorial Herder.

Melucci, A. (2002). Acción colectiva, vida cotidiana y democracia. México: El Colegio de México.

Naranjo, G., Hurtado, D. y Peralta, J. (2003). Tras las huellas ciudadanas. Medellín, 1990-2000. Medellín: Universidad de Antioquia.

Taylor, Charles (1989) Las fuentes del yo. Buenos Aires: Paidós.

## **Formación y entrenamiento social y político de las mujeres**

Alcaldía de Medellín (2008). Plan de Desarrollo 2008-2011.

Secretaría de las Mujeres de Medellín, Corporación Región. (2010).

**Modelo** de Formación y Entrenamiento en liderazgo para la participación social y política de las mujeres del municipio de Medellín. Medellín: Alcaldía de Medellín. Mimeo.

Secretaría de las Mujeres de Medellín, Corporación Región. (2011).

**Informe** Final. Medellín: Alcaldía de Medellín. Mimeo.

Secretaría de la Mujeres de Medellín, Corporación Región (2011).

**Cartilla** ¡Sí, estamos listas! Expresaremos lo que sentimos y lo que hacemos. Medellín: Alcaldía de Medellín – Secretaría de las Mujeres del Municipio de Medellín.

## **Fuentes del Proceso**

Camps, V. (2003). El siglo de las mujeres. Feminismos. Madrid: Ediciones Cátedra.

Lagarde, M. (2005). Para mis socias de la vida. Madrid: Editorial Horas y Horas.

Lagarde, M. (2003). Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas. México D. F.: Universidad Autónoma de México.

## Formar en ciudadanía: experiencias y retos

- Lagarde, M. (1988). Cultura feminista y poder femenino: una aproximación conceptual, En: Revista "A" 23/24, UAM-A, México, p. 135-150.
- Touraine, A. (2005). Seminario Internacional. Teatro Porfirio Barba Jacob. Medellín. Ponencia.
- Varela, N. (2005). Feminismo para principiantes, Barcelona: Ediciones B. S.A.
- Velásquez, M. (1984). Los derechos políticos de la mujer, 1936-1954, En: Revista de extensión cultural, Vol. 18 Dic. Bogotá.
- Wolk L. (2003). Coaching, el Arte de Soplar Brazas. Madrid: Editorial Gran Aldea.





**FORMAR EN CIUDADANÍA: EXPERIENCIAS Y RETOS**  
**Sistematización de tres procesos**  
**de formación ciudadana de la Corporación Región, 2010-2011**



Se terminó de imprimir en el taller de Pregón S.A.S.,  
durante el mes de septiembre de 2013,  
para Región y Colciencias  
Medellín, Colombia.

Hay que destacar la intención de una organización como la Corporación Región de hacer un ejercicio reflexivo en tiempos en los cuales el activismo institucional campea. Se ha impuesto la lógica de ejecutar proyectos, sea para cumplir metas de ejecución o de presupuesto, poniendo en riesgo la calidad de los servicios y la eficacia misma de los procesos. Un esfuerzo responsable, sostenido y sistemático de sistematización permite aprender de lo que se hace, disfrutarlo y hacerlo con mayor conciencia, además de permitir construir y compartir un conocimiento socialmente necesario.

Juan Fernando Sierra