

La ciudadanía en la Escuela. Continuidades y rupturas entre la política educativa nacional y la apropiación en el Colegio Atanasio Girardot de Bogotá

Andrés Felipe Farías Bernal

Mauricio Gaona Martínez


Tutor: Luz Betty Ruiz Pulido

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Educación

Especialización en Pedagogía

2018

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Realidad al servicio</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de 477	

1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	La ciudadanía en la escuela: continuidades y rupturas entre la política educativa nacional y la apropiación en el Colegio Atanasio Girardot de Bogotá
Autor(es)	Farías Bernal, Andrés Felipe; Gaona Martínez, Walter Mauricio
Director	Ruiz Pulido, Luz Betty
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2018. 69 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	CIUDADANÍA ACTIVA; CIUDADANÍA PASIVA; CIUDADANÍA CRITICA; EDUCACIÓN; FORMACIÓN CIUDADANA.

2. Descripción
<p>El documento es un estudio de caso desarrollado en el Colegio Atanasio Girardot y el cual tiene como objetivo analizar las continuidades y rupturas que existen entre los objetivos propuestos por la política educativa nacional en relación con el PEI del colegio y sus prácticas pedagógicas. Todo esto permite la comprensión de los efectos que tiene dicho modelo pedagógico sobre la formación ciudadana en los estudiantes de los grados 10 y 11.</p> <p>Para este caso se identificó una tensión entre los objetivos de la política educativa nacional que propenden por una ciudadanía activa, reflexiva y crítica y una realidad que nos muestra a un ciudadano colombiano claramente desconocedor de los mecanismos más básicos de participación ciudadana y totalmente desinteresados de los problemas sociales de Colombia. Buena parte de esa pasividad en los ciudadanos responde a la formación que se está dando desde los colegios, los cuales dan importancia a objetivos formadores enfocados en aspecto laborales, competitividad y convivencia centrándose en la formación en ciencias exactas por encima de áreas del conocimiento que propenden por la formación de pensamiento crítico y formación ciudadana. No por esto decimos que las ciencias sociales deben ser las más importantes, pero sí que deberían tener un espacio más amplio de acción dentro de la formación educativa de los colegios.</p>

3. Fuentes

- Aguilar, T., & Caballero, A. (2003). *Legalidad: Explorando la Nueva Ciudadanía*. España: Viejo Topo.
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2005). *Ciudadanía y Escuela. Experiencias Pedagógicas*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Arias, D. H. (2014). La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia: lugar de las disciplinas y disputa por la hegemonía de un saber. *Revista de Estudios Sociales* No. 52, 134-146.
- Asamblea Nacional Constituyente. (2016). *Constitución Política. Actualizada con los Actos Legislativos a 2016*. Recuperado el Marzo de 2018, de <http://www.corteconstitucional.gov.co/inicio/Constitucion%20politica%20de%20Colombia.pdf>
- Atehortúa Cruz, A. L. (2012). La influencia del Banco Mundial en las políticas educativas de Colombia. *Pedagogía y Saberes* No. 36, 69-79.
- Bárcena, A., & Serra, N. (2011). *Educación, Desarrollo y Ciudadanía en América Latina. Propuestas para el debate*. Santiago, Chile.: CEPAL.
- Barrero, F., Liendo, N., Mejía, L., & Orjuela, G. (2013). *Abstencionismo electoral: una aproximación a sus causas*. Bogotá D.C.
- Beuchot, M., & Vattimo, G. (2006). *Hermenéutica analógica y Hermenéutica débil*. México: Unam.
- Bizquera, R. (2008). *Educación para la ciudadanía y la convivencia. El enfoque de la educación emocional*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Bolívar, A. (2016). Educar Democráticamente para una Ciudadanía Activa. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 69-87.
- Camilloni, A. (2008). *Didáctica General y Didácticas Específicas*". En A. Camilloni, E. Cols, L. Basabe, & S. Feeney, *El Saber didáctico* (págs. 23-39). Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Castro, M. (2012). *Democracia y ciudadanía activa: Valores y prácticas*. Tribunal Supremo de Elecciones.
- Chaux, E., Lleras, J., & Velásquez, A. M. (2004). *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula: una propuesta de integración a las áreas académicas*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Consejo de Europa. (2002). *Educación para la ciudadanía democrática 2001-2004*. Recuperado el 2018, de <https://wcd.coe.int/com.instranet.InstraServlet?command=com.instranet.CmdBlobGet&InstranetImage=2183563&SecMode=1&DocId=1380998&Usage=2>
- Del Carmen, B. (2009). La formación ciudadana en el sistema educativo de Colombia: ¿una mirada reactiva o transformadora? *Eleuthera* Vol. 3, Manizales., 165-178.
- Deleuze, G. (1990). ¿Qué es un dispositivo? En G. Deleuze, Michel Foucault, filósofo (págs. 155-163). Gedisa.
- Díaz Barriga, Á. (2005). *Evaluación curricular y evaluación de programas con fines de acreditación. Cercanías y desencuentros*. Sonora: Congreso Nacional de Investigación Educativa.
- Escobar, A. (1996). *La invención del tercer mundo. Construcción y deconstrucción del desarrollo*. Bogotá: Norma.
- Espinel Bernal, Ó. (2016). Formación ciudadana y educación en derechos humanos. Análisis desde una ontología del presente. *Pedagogía y Saberes*. Universidad Pedagógica Nacional., 53-64.
- Espínola, V. (. (2005). *Educación para la ciudadanía y la democracia para un mundo globalizado: una perspectiva comparativa*. Bogotá, Colombia: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Foucault, M. (1990). *Tecnologías del yo*. Barcelona: Paidós.
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio, población: curso en el Collège de France (1977-1978)*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Geertz, C. (1973). *La interpretación de las Culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Gilbert, R. (2002). *El desarrollo. Historia de una creencia occidental*. Madrid: Catarata.
- Giroux, H. A. (2006). *La escuela y la lucha por la ciudadanía: pedagogía crítica de la época moderna*. México D.F.: Siglo Veintiuno Editores.
- Gómez López, L. (2008). Los determinantes de la práctica educativa. *Universidades*.(38), 29-39.
- Grosfoguel, R., & Castro-Gómez, S. (2007). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del hombre.
- Guillén Martínez, F. (1979). *El poder político en Colombia*. Bogotá: Punta de lanza.

Herrera Flores, J., & Prieto Rodríguez, R. (2003). Legalidad: Explorando la nueva ciudadanía. En T. Aguilar, & A. Caballero, Campos de Juego de la Ciudadanía. España: El viejo topo.

Herrera, M., Pinilla, A., & Suaza, L. (2003). La identidad nacional en los textos escolares de ciencias sociales. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.

Hobsbawm, E. (1994). Historia del Siglo XX. Buenos Aires: Crítica.

IED Atanasio Girardot. (2017). AVANCES EN LA REESTRUCTURACIÓN PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL - PEI. Bogotá.

Kant, I. (1999). Fundamentación de la metafísica de las costumbres. Barcelona: Ariel.

Kant, I. (2007). Contestación a la pregunta: ¿Qué es la ilustración? Madrid: Alianza.

Kotkin, J. (2006). La ciudad. Una historia global. Barcelona: Random House Mondadori.

Kymlicka, W. (2003). La política vernácula. Nacionalismo, multiculturalismo y ciudadanía. Buenos Aires, Argentina.: Paidós.

Mclaren, P., & Kincheloe, J. L. (2008). Pedagogía Crítica: De qué hablamos, dónde estamos. España: Grao.

Ministerio de Educación Nacional. (1994). Ley General de Educación. Obtenido de https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_1.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2002). Serie de lineamientos curriculares de ciencias sociales. Obtenido de https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_1.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2006). Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden. Ministerio de Educación Nacional.

Moreira, M. (2000). Aprendizaje significativo: teoría y práctica. Madrid: visor.

Naciones Unidas. (s.f). Naciones Unidas. Recuperado el 2018, de <http://www.un.org/es/sections/history-united-nations-charter/1945-san-francisco-conference/index.html>

Olvera, A. (2008). EL concepto de Ciudadanía. En A. Olvera, Ciudadanía y democracia. (págs. 17-42). México D.F: Intituto Federal Electoral.

Oraisón, M., & Pérez, M. A. (2006). Escuela y participación. El difícil camino hacia la construcción de ciudadanía. REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN. N.º 42, 15-29.

Paramo, P. (2011). La investigación en ciencias sociales. Estrategias de investigación. Bogotá: Universidad Piloto de Colombia.

Polilat & Fundación Konrad Adenauer. (2016). Índice de Desarrollo Democrático 2016. Montevideo, Uruguay.

Polilat & Fundación Konrad Adenauer. (Sin fecha). Índice de Desarrollo Democrático de América Latina. Recuperado el Marzo de 2018, de http://idd-lat.org/2016/que_es_idd/n/index.html

Ramírez Kuri, P. (2009). La ciudad, espacio de construcción de la ciudadanía. En A. H. Treviño Carrillo, & J. de la Rosa Rodríguez, Ciudadanía Espacio Público y Ciudad. Ciudad de México: UACM Universidad Autónoma de Ciudad de México.

Ramírez Kuri, P. (2010). Espacio público y ciudadanía en la Ciudad de México. Percepciones, apropiaciones y prácticas sociales de Coyoacán y su centro histórico. Ciudad de México: Universidad Autónoma de México.

Reimers, F., & Villegas Reimers, E. (2005). Educación para la Ciudadanía Democrática en Escuelas Secundarias en América Latina. Banco Interamericano de Desarrollo.

Romero, G. (2017). Cultura política en Colombia: ¿el país que merecemos? Obtenido de Librepensador Uexternado: <http://librepensador.uexternado.edu.co/cultura-politica-en-colombia-el-pais-que-merecemos/>

Rousseau, J.-J. (2017). El contrato social. Bogotá: Taurus.

Schaefer, R. (2012). Sociología. MC Graw Hill.

Secretaría del Foro Consultivo Internacional sobre Educación para Todos. (1990). Jomtien: Declaración mundial sobre la Educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje. Jomtien. Tailandia: Unesco.

Sennett, R. (1997). Carne y Piedra. El cuerpo y la ciudad en la civilización occidental. Madrid: Alianza.

The civic mission of schools. (2003). Guardian of democracy. The civic mission of schools. Pennsylvania: The Leonore Annenberg Institute for Civics of the University of Pennsylvania.

Trouillot, M.-R. (2003). Transformaciones Globales. La antropología y el mundo moderno. Universidad del Cauca.

4. Contenidos

Este trabajo se dividió en tres etapas fundamentales: el primero fue la construcción de un marco teórico que permitiera ubicar el concepto o los conceptos de ciudadanía dentro de un plano local. El segundo fue una revisión documental sobre la política educativa nacional y el PEI del colegio. Para esto se realizó un análisis de contenido de estos documentos normativos que nos permitió ubicar el concepto de ciudadanía y las similitudes y diferencias que existieron entre estos documentos. Finalmente se realizaron 4 grupos focales con estudiantes de 10 y 11, cada uno de 8 personas y 1 entrevista a cada uno de los docentes del área de ciencias sociales, todo esto con el fin de identificar prácticas pedagógicas, la concepción de formación ciudadana que se tiene y los efectos que tuvieron sobre los estudiantes.

5. Metodología

La investigación desarrollada se enmarca en un estudio de caso, este se presenta como una estrategia metodológica de investigación que articula en gran medida la manera en la cual nos acercamos a nuestro objeto de estudio y la problemática planteada. Desde la perspectiva de Paramo el Estudio de caso “está orientado a la comprensión de un fenómeno social de interés por su particularidad, con lo cual se busca posibilitar el fortalecimiento, crecimiento y desarrollo de las teorías existentes” (2011, pág. 307). Esta estrategia metodológica nos permite situar las discusiones teóricas desarrolladas en un caso específico y contrastarlas con la realidad; en nuestro caso se centra en las prácticas educativas enfocadas en la formación ciudadana. Por otro lado, el estudio de caso permite el dialogo desde diferentes fuentes de información siempre cruzados y relacionados con nuestras categorías de análisis, así como también la contratación de dichas fuentes de información para densificar las explicaciones y lograr una mayor comprensión. Así mismo el estudio de caso tiene la potencialidad de lograr un dialogo y un tránsito entre lo teórico y lo práctico que necesariamente produce aportes en los dos niveles. Finalmente, éste abordaje permite una comprensión de una realidad específica y sus problemas produciendo así nuevos conocimientos que pueden ser aplicados en esferas similares.

6. Conclusiones

El documento genere grandes reflexiones respecto a las practicas pedagógicas en la formación de ciudadanos del colegio Atanasio Girardot, las cuales son: 1. La formación de una ciudadanía Reflexiva y Crítica se ve asfixiada al enmarcarse dicha formación en la consecución de objetivos globales universales direccionados desde organismos internacionales que tienen como objetivo final la legitimación de la democracia y el estado social de derecho. 2. La evaluación por competencias también ha dificultado los procesos formativos al instaurar una lógica en la cual las instituciones y los docentes se enfocan en tener buenos resultados en las pruebas más que en formar en ciudadanía. 3 La política educativa nacional es entendida por los docentes como alejada lo que se traduce en que dichas directrices se queden en un plano teórico con poca aplicabilidad de parte de los docentes en términos de generar ejes temáticos, preguntas problematizadoras y ejes conceptuales. 4. Esta política educativa no es reconocida por los docentes como una construcción participativa a través de la cual sería posible vincularla de manera más cercana con los escenarios locales y con las prácticas de los docentes. 5 5. El Colegio Atanasio Girardot representa un caso en el cual se ha privilegiado ciertos saberes (ciencias duras, tecnología, etc.,) relacionados con el desempeño en el mundo laboral en detrimento de otros, lo que ha relegado el saber de las ciencias sociales y de la formación ciudadana al fortalecimiento de valores disminuyendo su potencial en la comprensión de la realidad, así como su potencial transformador en el ejercicio de la ciudadanía.

Elaborado por:	Farías Bernal, Andrés Felipe; Gaona Martínez Walter Mauricio
Revisado por:	Ruiz Pulido, Luz Betty

Fecha de elaboración del Resumen:	07	06	2018
--	----	----	------

Tabla de contenido

Introducción	8
Apreciaciones metodológicas.....	15
Capítulo 1. Ciudadanía y formación Ciudadana	19
De la ciudadanía como estatuto a el ejercicio de la ciudadanía.....	20
Tensiones de la formación ciudadana en la historia de la educación para la ciudadanía.	23
Capítulo 2: Ciudadanía y formación ciudadana en la política nacional y en el Colegio Atanasio Girardot	34
Marco Normativo: Constitución Política de Colombia	35
Política Educativa Nacional.....	37
Estándares en competencias y lineamientos curriculares: una aproximación a la intención de transformación del modelo pedagógico.....	39
Documentos Institucionales Atanasio Girardot.....	44
Capítulo 3: Prácticas educativas en relación con la formación ciudadana.....	49
La experiencia del Colegio Atanasio Girardot	50
Prácticas pedagógicas	52
Formación Ciudadana.....	55
Conclusiones	59
Epígrafe. Apuesta pedagógica	63
Referencias	66
Anexos.....	70
Anexo 1: Guía orientadora de discusión Grupos focales con estudiantes	70
Anexo 2: Guía de entrevista semiestructurada con docentes	73
Anexo 3: Cuadros comparativos Ciudadanía pasiva, ciudadanía activa y ciudadanía crítica.	75

Introducción

La relación existente entre la ciudadanía y la Escuela puede verse a modo general desde dos perspectivas absolutamente relacionadas: por un lado, la Escuela como formadora de ciudadanos que cumplen con ciertos roles determinados por las sociedades en las que se inscriben y por otro, la Escuela como el escenario de puesta en práctica de la ciudadanía, es decir, la Escuela como puesta en escena de las habilidades sociales que se deben ejercer en la sociedad.

La Escuela como institución educativa ha tenido históricamente una función formadora y socializante, se encarga principalmente de transmitir las habilidades necesarias para que los sujetos actúen de manera efectiva en la sociedad. En palabras de Richard Schaefer, “la educación es la institución social que formalmente socializa a los miembros de nuestra sociedad.” (2012, pág. 363). En el marco del proyecto civilizatorio de occidente, la Escuela surgió como una institución al servicio de la nación “para desarrollar en los ciudadanos los conocimientos y las habilidades necesarias para su sostenimiento” (Hobsbawm, 1994).

En el caso colombiano, esta función formativa de la Escuela se evidencia en que, en la primera mitad del siglo XX desde la historia, la geografía, la cívica, la economía y la política se buscó la consolidación de un sistema educativo que permitiera construir un sentido de identidad nacional en la población civil (Herrera, Pinilla, & Suaza, 2003). Entonces, tenemos a la Escuela y en concreto a las ciencias sociales en el centro de la formación de identidad nacional y de sujetos competentes, en esta etapa hablamos necesariamente de una ciudadanía en el sentido pasivo de su ejercicio, una ciudadanía legalista ligada a la identidad nacional¹ (Herrera Flores & Prieto Rodríguez, 2003).

A partir de los años 80 del siglo XX se empiezan a dar una serie de reformas educativas de carácter global tendientes a la descentralización que van a tener como consecuencia que las cátedras de historia, geografía, y cívica se unifiquen bajo el nombre de ciencias sociales en 1984 bajo el decreto 1002. Posteriormente con la ley 115 de Educación se establecen los lineamientos curriculares que servirían como guía educativa para todo el país y que propenden por la

¹ La ciudadanía pasiva es identificada por estos autores con la adscripción a un territorio dominado por un Estado y en esa medida la aceptación por nacimiento de su núcleo normativo. Esta ciudadanía se caracteriza también por un cumplimiento pasivo de este marco normativo.

consolidación de un ciudadano crítico y reflexivo sobre los problemas locales, nacionales e internacionales. (Arias, 2014)

Estos lineamientos curriculares provenientes del Ministerio de Educación Nacional (de ahora en adelante MEN) y que buscan la consolidación de una ciudadanía activa y reflexiva le dan un papel fundamental a las ciencias sociales:

Estamos convencidos que, desde el área de Ciencias Sociales, es necesario educar para una ciudadanía global, nacional y local; una ciudadanía que se exprese en un ejercicio emancipador, dialogante, solidario y comprometido con los valores democráticos que deben promoverse tanto en las instituciones educativas como en las aulas y en las clases. (Ministerio de Educación Nacional, 2002)

La ciudadanía es necesariamente un concepto histórico y por ende en constante devenir. Por ende sus distintas manifestaciones que pueden presentarse como dispositivo de gobierno, como herramienta para la realización de los sujetos o como capacidades, derechos y deberes depende de sus múltiples articulaciones con formas de sociabilidad y dominación, con modelos económicos y productivos, con formas de gobierno etc. Lo que la pone al día de hoy en el centro de múltiples discusiones que cada vez tienden a problematizarla y comprenderla de manera más amplia. En la actualidad y en constante relación con la erosión de estos múltiples abordajes de la ciudadanía, es imposible verla únicamente ligada a la Escuela como bien podría pensarse por la exposición realizada hasta ahora. Los múltiples escenarios desde donde es problematizada y escenificada (Global, local, territorial, activa, pasiva, en formación, desde la exclusión, digital, asistida, emancipada etc.) nos hablan también de múltiples escenarios posibles de formación ciudadana.

Como se evidencia en los lineamientos curriculares de ciencias sociales, la Escuela sigue cumpliendo un papel fundamental en la formación ciudadana y en el fortalecimiento de la democracia. Además vemos un cambio en la concepción de ciudadanía que rige los lineamientos nacionales haciendo entonces que las prácticas de enseñanza de la ciudadanía cambien². En

² Antes de la unificación de programas dada por el decreto 1002 de 1984, la “formación ciudadana” estaba determinada por la clase de cívica que se centraba en la instauración de buenas maneras, buenas costumbres. Por otro lado, la educación en general estaba influenciada por la normativa eclesiástica en relación a la constitución de 1886. Con la reforma constitucional de 1991 y reglamentada en su elemento formativo con la ley general de 1994 hay un cambio en la manera de formar y en la manera de concebir a la ciudadanía.

relación con este cambio pero aun con dudas de su efectividad³ se plantea la formación en competencias ciudadanas que establece por los menos tres elementos que constituyen la ciudadanía: Convivencia y Paz; Participación y responsabilidad democrática; y pluralidad, identidad y valoración de diferencias. (Chaux, Lleras, & Velásquez, 2004). Bajo este lineamiento lo que se busca es la formación de ciudadanos competentes que tengan conocimientos y habilidades en estos tres ámbitos, estas competencias se ven reflejadas en la práctica y permiten que el ciudadano actúe de manera activa y constructiva en la sociedad democrática (Chaux, Lleras, & Velásquez, 2004). Estos referentes configuran unos desarrollos de la ciudadanía en la Escuela mucho más ligados a la resolución de conflictos que al entendimiento más complejo de la ciudadanía y sus formas de ejercicio.

A la luz de los antecedentes expuestos se encontró una fuerte tensión entre los objetivos que se proponen desde la Política Educativa Nacional y los ejercicios de ciudadanos del común que resaltan por su pasividad y poco interés por sus problemas. Esta tensión se puede entender a partir de dos conceptos fundamentales: ciudadanía activa y ciudadanía pasiva (que se definirán más adelante). La definición de estos conceptos nos permite ubicar conceptualmente el tipo de ciudadano que se está formando y el tipo de ciudadano que busca formar el Ministerio de Educación Nacional, desde los planteamientos que realiza en los documentos, para poder analizar de manera analítica sus continuidades, rupturas y distancias. Por esta razón, resulta clave rastrear el concepto de ciudadanía para evidenciar cómo opera desde diferentes perspectivas y cómo lo podemos ubicar en términos de ciudadanía activa y pasiva.

Así pues, se entiende, desde una visión muy primigenia, que la ciudadanía hace referencia a los habitantes de un país determinado. Pero explica Castro (2012) que no se puede reducir la ciudadanía a hablar solo de sus habitantes ya que dentro de este concepto se desprende una ciudadanía política (derecho a elegir gobernantes y participar en decisiones políticas), civil (derecho a disfrutar plenamente de las libertades individuales) y social (derecho a una buena calidad de vida). De esta forma se va a entender la idea de ciudadanía activa como la participación constate en la esfera política y democrática, por parte de los ciudadanos. Según Castro “la ciudadanía activa ve a las personas como actores que tienen un papel protagónico en su comunidad

³ Con efectividad queremos poner de relieve la discusión a propósito de si la formación en competencias realmente forma ciudadanos que contribuyen al bienestar social y la equidad.

(...) que realizan actividades formales o informales para desarrollar proyectos, cambiar políticas, ejercer control, hacer denuncias, etc.” (2012, pág. 26).

En un país que se hace llamar democrático resulta necesario formar a sus ciudadanos en dichos valores con el fin de que estos los reproduzcan y participen de manera activa y eficiente en las esferas políticas, democráticas y sociales. En este sentido el ciudadano activo es el producto de una educación enfocada en la democracia, según Bolívar “El ciudadano democrático se hace, no nace y la democracia se aprende (...) En una sociedad democrática constituye una obligación de la educación capacitar a los ciudadanos para poder participar activamente en la sociedad civil y política sin riesgo de exclusión” (2016, pág. 70).

De otro lado se va a entender el concepto de ciudadanía pasiva como un tipo de ciudadano alejado y desinteresado de buena parte de los problemas políticos y democráticos y cuya condición de ciudadanía y su ejercicio impide la proyección de una ciudadanía transformadora. (Aguilar & Caballero, 2003). Se puede decir entonces que la **ciudadanía pasiva** es una concepción simplista que le da al sujeto una condición ontológica en un espacio determinado geográfica-social-temporal y culturalmente, y que le otorga ciertos deberes y derechos donde estos sean aplicados y aplicables. Lo que solamente lo convierte en un sujeto con ciertos deberes y derechos enmarcando la ciudadanía en un espacio meramente jurídico y abstracto. En ese sentido la ciudadanía estaría mucho más vinculada con la nacionalidad y la obediencia pasiva a las leyes y el marco normativo del Estado Nacional en el cual se nace⁴. Finalmente, este tipo de ciudadanía establecería un vínculo impersonal con la ciudad o mejor con el espacio público, en la medida que no interviene la acción del individuo como formadora de ciudad, sino que se entiende al habitante urbano como recipiente de una normatividad estática y como reproductor de unos valores previamente establecidos.

Teniendo claro el abordaje de estos conceptos resulta problemático ver cómo desde el Ministerio de Educación Nacional se busca la consolidación de ciudadanos activos mediante la ley 115 de 1994, los lineamientos de ciencias sociales del 2002 y los estándares curriculares de ciencias sociales del 2004. Una de las problemáticas que se identificaron fue que los colegios le dan un

⁴⁴ Al respecto Kymlicka citando a McLaughlin define dos visiones importantes al respecto de la ciudadanía: “un mínimo que implica un respeto pasivo hacia las leyes y no el activo ejercicio de los derechos políticos y un máximo que debe aspirar a una participación más amplia” (Kymlicka, La política vernacula, 2003, pág. 347)

mayor peso en sus objetivos formadores a la formación de competencias para el acceso al mundo laboral, privilegiando unos saberes (las matemáticas, la formación técnica etc.) relegando el papel de unos saberes que por su constitución potencian la formación de pensamiento crítico (Ciencias sociales, Filosofía, ética, etc.). Como resultado, el presente político de Colombia nos muestra una vasta cantidad de ciudadanos pasivos, desinteresados de lo político y que, pese a que existe cierta disconformidad con algunos aspectos políticos, son reacios a tomar una actitud activa para el cambio. Sin embargo, no reducimos la formación ciudadana al escenario único de la Escuela reglamentado por una normatividad, comprendemos que la formación ciudadana tiene múltiples agentes formadores que pasan por la familia, la educación superior, los entes de participación, la organización comunitaria y en general todas las esferas en las cuales los ciudadanos se desenvuelven. Resaltamos de nuevo que, a pesar de eso, la Escuela sigue teniendo un papel preponderante en esta formación ya que se configura en un lugar de socialización fundamental para los sujetos.

Esta idea de que la normativa busca la consolidación de ciudadanos activos, críticos y reflexivos se puede demostrar desde la normativa misma. Desde los estándares curriculares de ciencias sociales se puede decir que tienen como objetivo contribuir a la consolidación de un ciudadano que de manera crítica y reflexiva ayude al mejoramiento de la calidad de vida del sujeto mismo y de su comunidad. En los estándares se plantea, “pretendemos que sus conocimientos sean instrumento principal para construir ciudadanía, mejorar su calidad de vida”. (Ministerio de Educación Nacional, 2006, pág. 3). Del mismo modo “en un entorno cada vez más complejo, competitivo y cambiante, formar en ciencias significa contribuir a la formación de ciudadanos y ciudadanas capaces de razonar, debatir, producir, convivir y desarrollar al máximo su potencial creativo” (Ministerio de Educación Nacional, 2006, pág. 6).

Una idea similar se plantea desde los lineamientos de ciencias sociales “Una ciudadanía que se exprese en un ejercicio emancipador, dialogante, solidario y comprometido con los valores democráticos que deben promoverse tanto en las instituciones educativas como en las aulas y en las clases” (Ministerio de Educación Nacional, 2002, pág. 1). Así mismo expresan que “la formación de ciudadanas y ciudadanos que comprendan y participen en su comunidad, de una manera responsable, justa, solidaria y democrática. (Ministerio de Educación Nacional, 2002, pág. 3). Los acápites anteriores evidencian una fuerte intención por promover a través de los objetivos

de ciencias sociales la formación de un ciudadano con características determinadas, ligadas profundamente a la participación activa en la esfera política.

Los dos apartados mencionados de los estándares y los lineamientos de ciencias sociales (solo por mencionar algunos), muestran una clara intención por la formación de un ciudadano activo, ya que se busca que el sujeto ejerza la ciudadanía de acuerdo a las características definidas anteriormente. La atención se centra en el hecho de que si bien existe una preocupación de parte del MEN en la consolidación de un sujeto activo y crítico la realidad nos muestra todo lo contrario. Es decir que el tipo de ciudadano que se está formando en Colombia es un ciudadano mayormente pasivo que en muchas ocasiones ni siquiera ejerce su derecho al voto.

No pretendemos limitar el ejercicio ciudadano a la participación electoral, sin embargo, este elemento es un primer indicador de que los colombianos no entienden la esfera política como una esfera que afecte directamente sus vidas y sus entornos, así como no ven en el ejercicio ciudadano un medio para mejorar sus condiciones de vida. En este sentido “las tasas de participación política en las elecciones han sido históricamente bajas mientras que el abstencionismo se ha mantenido entre el 50% y 60% (...) (Barrero , Liendo, Mejía , & Orjuela, 2013, pág. 24) de la misma manera estos autores resaltan una distinción en términos del ejercicio ciudadano y las diferencias en el nivel educativo ya que “los ciudadanos con mayor nivel educativo son más propensos a que hayan sido formados en normas cívicas que le den valor a la participación electoral” (Barrero , Liendo, Mejía , & Orjuela, 2013, pág. 24).

Además de esto, según datos de la universidad del Externado de Colombia existe una baja participación ciudadana en Colombia porque en primer lugar las personas desconocen los mecanismos de participación ciudadana; y en segundo lugar, la esfera política en Colombia ha sido pensada por los ciudadanos como una esfera revestida de corrupción y eso los aleja de temas políticos, (Romero, 2017) creando a su vez una desconfianza en las instituciones democráticas y un miedo a que su participación los involucre y los identifique dentro de las prácticas de corrupción. Así mismo, el clientelismo como práctica y los correspondientes favores que los políticos dan a sus electores, generan una forma de entender la política de manera personalista y no atendiendo a intereses programáticos⁵. Finalmente, la violencia que ha caracterizado a Colombia (durante buena

⁵ Uno de los principios de la democracia representativa es precisamente la afiliación política a partir de programas. Al respecto Fernando Guillen en *El poder político en Colombia* (1979), rastrea cómo estas formas clientelistas tienen su germen en las relaciones hacendatarias de la época republicana. Este elemento profundiza que los programas no sean

parte de su historia) ha configurado una serie de temores por parte de los ciudadanos a la hora de hablar o participar en política y en ejercicios democráticos.

Desde esta perspectiva se entiende que buena parte de la función de la educación es la de formar a las ciudadanas y ciudadanos en valores democráticos. Sin embargo, la casi nula participación de estos en las distintas esferas de decisión política en Colombia, así como la poca capacidad de articular discursos políticos que justifiquen sus acciones y finalmente el alejamiento de la esfera política como un escenario de incidencia en la vida propia, evidencian un ejercicio pasivo de la ciudadanía.

Bajo el contexto de la problemática planteada anteriormente surge la pregunta ¿De qué manera se apropia el concepto de ciudadanía propuesto en la política educativa nacional, en las áreas de ciencias sociales de la educación media, en el colegio Atanasio Girardot?

Esta pregunta resulta importante en la medida que pretende identificar por qué a pesar de tener una política educativa nacional que propende por la formación de ciudadanos activos, críticos, reflexivos y emancipadores; este objetivo formador no ha tenido el alcance esperado en las instituciones educativas.

Este estudio dará algunas luces que permitirán comprender las distancias o cercanías que están teniendo las instituciones educativas respecto a la formación ciudadana propuesta por el MEN. Este camino pretende contribuir a abrir un panorama de posibilidades sobre la formación de ciudadanos activos, críticos, reflexivos y emancipadores.

No obstante, la razón principal de la formación ciudadana no se fundamenta necesariamente en la normativa que existe alrededor de la política educativa y la definición de Colombia como un país democrático. Más bien, adquiere importancia en la medida en que la formación de ciudadanos críticos favorecerá la participación activa de los mismos en las tomas de decisión. Es decir, se amplía la capacidad que tienen los ciudadanos de influir en la construcción de país, de sociedad, en la ampliación del ejercicio de derechos, que tengan la capacidad de empoderarse de las transformaciones sociales y que en el marco democrático se contribuya a la igualdad en el ejercicio de derechos y por esta vía a la participación más equitativa en las esferas de poder.

guías ni siquiera para los gobernantes que no cumplen sus programas y por esta vía se crea un círculo en el que ni el programa sirve para elegir ni para gobernar.

Ahora bien, la educación en general se consolida como mecanismo de formación ciudadana por excelencia, en palabras de Bolívar:

El ejercicio de la ciudadanía exige un adecuado nivel de educación, necesario para revitalizar una democracia y participar en ella con autonomía y de modo informado. Además, se requiere, por un lado, de una cultura cívica que posibilite dicho ejercicio activo y, por otro, del reconocimiento de la cultura propia (2016, pág. 68).

Con el fin de responder a la pregunta planteada anteriormente pretendemos Identificar las continuidades y rupturas en la apropiación del concepto de ciudadanía propuesto en la política educativa nacional y el trabajo que se hace en el área de ciencias sociales de la educación media, en el colegio Atanasio Girardot. En este sentido en el primer capítulo hacemos un rastreo del concepto de ciudadanía y los programas de formación en ciudadanía, identificando una tensión y a la vez una forma de problematización a través de los conceptos de ciudadanía activa (ejercicio) y ciudadanía pasiva (estatus). En el segundo capítulo, ubicamos dicha problematización en el escenario de la política educativa nacional y las apropiaciones o distancias que el colegio Atanasio Girardot hace a través de su Proyecto Educativo Institucional (PEI). En el tercer capítulo contrastaremos dicho análisis con los datos obtenidos en el colegio mencionado centrando nuestra mirada en las prácticas pedagógicas. Y finalmente se propone como parte de las conclusiones, líneas de entrada a la educación ciudadana en la Escuela que fomenten la formación de ciudadanos activos, reflexivos y críticos.

Apreciaciones metodológicas.

Con el fin de darle claridad a la manera en la cual se abordaron estos objetivos, es importante mencionar la ruta que transitamos y por la cual se posibilitó el desarrollo de los mismos. En este sentido, la metodología está dirigida a comprender el tipo de investigación que se realizó, las herramientas utilizadas y los alcances de nuestra propuesta. Además pretende elucidar el objeto de estudio y la forma en que se trabajó dicho objeto. Todo esto permite mostrar la forma en la que se realizó la investigación y le permite al lector comprender el paso a paso del estudio para que este tenga claridad del mismo.

Como hemos mostrado, la formación ciudadana es el objeto de estudio de esta apuesta investigativa, con ella pretendimos ampliar la comprensión del mismo, tensionarlo y abordarlo desde diferentes lugares que posibilitaron la confrontación y dialogo respecto a la manera en que opera en diferentes esferas (lo legal, lo institucional, las prácticas educativas, prácticas pedagógicas, etc.). Lo anterior nos pone la necesidad de evidenciar esa operación en el nivel de las prácticas educativas y pedagógicas ya que es allí donde nos interesa realmente poner a jugar el andamiaje conceptual que construimos.

Es así como la investigación desarrollada se enmarca en un estudio de caso, este se presenta como una estrategia metodológica de investigación que articula en gran medida la manera en la cual nos acercamos a nuestro objeto de estudio y la problemática planteada. Desde la perspectiva de Paramo el Estudio de caso “está orientado a la comprensión de un fenómeno social de interés por su particularidad, con lo cual se busca posibilitar el fortalecimiento, crecimiento y desarrollo de las teorías existentes” (2011, pág. 307). Esta estrategia metodológica nos permite situar las discusiones teóricas desarrolladas en un caso específico y contrastarlas con la realidad; en nuestro caso se centra en las prácticas educativas enfocadas en la formación ciudadana. Por otro lado, el estudio de caso permite el dialogo desde diferentes fuentes de información siempre cruzados y relacionados con nuestras categorías de análisis, así como también la contrastación de dichas fuentes de información para densificar las explicaciones y lograr una mayor comprensión. Así mismo el estudio de caso tiene la potencialidad de lograr un dialogo y un tránsito entre lo teórico y lo práctico que necesariamente produce aportes en los dos niveles. Finalmente, éste abordaje permite una comprensión de una realidad específica y sus problemas produciendo así nuevos conocimientos que pueden ser aplicados en esferas similares.

En nuestro caso, analizamos el modo en que la formación ciudadana opera en el Colegio Atanasio Girardot de la Localidad Mártires de la ciudad de Bogotá. En primer lugar el Colegio es de carácter público lo que lo ubica en el marco de la normatividad de la ley y en el rango de influencia de las políticas educativas de nivel nacional, de manera más directa. Por otro lado, el colegio enuncia en su PEI la particularidad de poseer un proceso de articulación de la Educación Media con la Superior en los programas de Ingeniería y Administración lo que desde nuestra perspectiva de análisis se configura en un caso importante de analizar al alinearse con un tipo de formación enfocado a las competencias laborales; ligado a lo anterior, el colegio muestra una fuerte

inclinación en la formación en matemáticas lo que de cierta manera reduce espacio de interés y acción a otras formas de conocimiento. Así mismo se tomaran los niveles de educación media (10 y 11) ya que es en estos grados es donde se hace mayor énfasis en la problematización de la realidad colombiana y la formación ciudadana.

Sin embargo, abordar la formación ciudadana como hemos mostrado, supone miradas desde diferentes lugares ya que en la institución educativa se condensan múltiples líneas de fuerza y enunciación que configuran las prácticas de enseñanza en torno a la formación ciudadana⁶. Lo anterior hizo necesario que se construyeran herramientas de análisis que nos permitieron direccionar la mirada en el caso específico. Desarrollando conceptos que con la pretensión de comprender mejor segmentan la realidad y nos permiten una observación direccionada.

En primer lugar, se realizó un rastreo del concepto de ciudadanía que logró determinar tres conceptos articuladores: Ciudadanía pasiva, Ciudadanía activa limitada y ciudadanía activa crítica. Estos conceptos son fundamentales en la medida que son los que orientan la manera en la que se abordaran las diferentes fuentes; que para nuestro caso se dividieron en dos tipologías: 1. Fuentes secundarias: compuestas por aproximaciones teóricas y académicas cercanas a nuestro objeto de estudio. 2. Fuentes primarias: Los programas de educación ciudadana internacionales, La constitución política de Colombia, la ley general de educación, los lineamientos curriculares, los estándares en competencias, el PEI del colegio Atanasio Girardot, los planes de área de ciencias sociales y las entrevistas hechas a docentes y estudiantes.

Estas fuentes son relevantes en tanto que las primeras orientan nuestra mirada desde un presente teórico que trata de recoger las discusiones desarrolladas hasta el momento y las condensa en una herramienta conceptual de análisis de las fuentes primarias. Las segundas, también configuran una ordenación de lugares de enunciación que determinan las prácticas educativas⁷. Las normativas internacionales y nacionales, analizadas en los capítulos 1 y 2 respectivamente, definen

⁶ Desde la perspectiva de Michel Foucault según Deleuze, (1990) el análisis de dispositivos (entre los cuales la escuela es uno de ellos), configura una mirada en la cual los distintos actores (individuales, sociales, estatales, etc) constituyen lugares de ejercicio de poder que dialogan y se ponen en tensión. En nuestro caso esas líneas de fuerza y enunciación tiene que ver con la política educativa nacional, con los PEI de los colegios, con las intenciones formativas de los docentes, con las disposiciones de los estudiantes, etc. Todos estos polos hablan e influyen en el fenómeno educativo de la formación ciudadana.

⁷ “La práctica educativa se conceptualiza como un conjunto de soluciones rutinizadas al problema de cómo enseñar, (...) es una actividad compleja que está determinada por una multiplicidad de factores, entre ellos: las características de la institución, las experiencias previas de los alumnos y profesores así como la capacitación que han recibido estos últimos” (Gómez López, 2008)

el espacio normativo. Por otro lado, el PEI, los planes de área y entrevistas hablan desde el lugar de las apropiaciones y las prácticas.

En segundo lugar, tomamos como marco de referencia la política educativa nacional, así como el PEI del colegio Atanasio Girardot y los planes área de ciencias sociales con el fin de ver cómo opera el discurso de formación ciudadana. Para esto, realizamos un análisis de contenido entendido como “el conjunto de procedimientos interpretativos de productos comunicativos (mensajes, textos o discursos) que proceden de procesos singulares de comunicación previamente registrados” (Paramo, 2011, pág. 212). Esto permitió realizar un análisis detallado sobre la forma en que es entendido el concepto de ciudadanía y la forma en la que se pretende poner en práctica en la educación, en el colegio y en las prácticas educativas. Esto resulta fundamental en la medida que configura un polo de enunciación que configura las prácticas reales de formación en ciudadanía en el Colegio Atanasio Girardot.

Tercero, en el trabajo de campo se realizaron dos grupos focales: uno con 8 estudiantes de grados 10 y otro con 9 estudiantes de grados 11. Además se realizó una entrevista a los dos docentes de ciencias sociales que tienen a su cargo las clases de estos dos grados. Los estudiantes fueron seleccionados de manera aleatoria tomando como único criterio de selección la misma cantidad de hombres y mujeres. La razón de esta selección se basó en evitar el sesgo de que los docentes filtraran de acuerdo a su percepción sobre estudiantes más “aplicados” o no. Esto es importante porque necesitábamos saber la forma en la que se acercan los estudiantes a las ciencias sociales desde sus distintos puntos de vista. Así mismo, comprender la razón por la cual se interesan y se motivan o no los estudiantes. Finalmente que exista un equilibrio de género en los grupos focales tuvo como intención tomar en cuenta que la visión de la ciudadanía y su ejercicio son susceptibles de variar en relación con la identidad de género.

Acá se propendió por saber la manera en la que los alumnos comprenden el concepto de ciudadanía, cómo se enseña, cómo se aprende, cómo lo utilizan y con qué fin. Esto tiene como principal objetivo analizar la manera en la que se articulan los discursos y las prácticas educativas (en la formación de ciudadanos) con el marco normativo y los objetivos del colegio. Todo esto atravesado por la mirada conceptual realizada desde la primera parte.

Finalmente las conclusiones fueron el resultado de la puesta en práctica de todo este marco metodológico, lo que nos permitió identificar continuidades y rupturas respecto a la forma en que se entiende el concepto de ciudadanía en un nivel teórico, normativo y práctico. Además, el

comprender estas relaciones no permitió dar pie a la construcción de una propuesta de formación ciudadana que puede ser considerada para ser puesta a prueba en algún momento en la Institución educativa en la cual se realizó el estudio.

Capítulo 1. Ciudadanía y formación Ciudadana

La problematización alrededor del concepto de ciudadanía tiene, al día de hoy, varios lugares de enunciación y varias formas de abordaje, desde la idea más primigenia relacionada con la manera en la que los ciudadanos de una región o una comunidad determinada adquieren y ejercen unos valores y conductas que les permiten vivir de manera coherente con su comunidad o con su ciudad hasta el ejercicio de derechos culturales como condición necesaria del ejercicio ciudadano.

Lo que pretendemos en este primer capítulo es mostrar en primer lugar a la ciudadanía como una tecnología de poder⁸ inserta específicamente en la democracia y el liberalismo que tiene al respecto un desarrollo ligado a las formas de ejercerse la democracia lo que le da un lugar fundamental en los escenarios formativos. Esta perspectiva más estructural de la ciudadanía se contrapone con el rastreo de las formas de ejercer la ciudadanía, que pasa desde las concepciones antiguas a la nueva ciudadanía, cruzada además por la conceptualización alrededor de los derechos de la primera a la cuarta generación⁹. Para esto vamos a poner en relieve una tensión que relaciona la idea de la ciudadanía como estatus y la ciudadanía ejercida por el sujeto. Además, mostraremos cómo esta tensión ha operado en los distintos programas de formación ciudadana desde el contexto internacional hasta las aplicaciones en competencias ciudadanas hechas en Colombia a partir de la revolución educativa¹⁰.

⁸ Las tecnologías de poder “determinan la conducta de los individuos, los someten a cierto tipo de fines o de dominación, y consisten en una objetivación del sujeto” (Foucault, 1990). En el presente caso, la ciudadanía se ha instaurado como una tecnología de gobierno plenamente alineada con el liberalismo. Tiene que ver con unas habilidades que el individuo debe tener o adquirir para desarrollarse plenamente en dicha sociedad y contribuir a su sostenimiento.

⁹ Los derechos de primera generación están asociados a los derechos políticos y civiles (Derecho a la vida, derecho a la privacidad, derecho a la propiedad, a la participación política etc.). Los derechos de segunda generación hacen referencia a los derechos económicos, sociales y culturales (Derecho a la seguridad social, educación, al trabajo, etc). Los derechos de tercera generación están asociados a la solidaridad de los pueblos que propenden por la paz y un medio ambiente sano. Finalmente los derechos de cuarta generación están se refieren a los derechos del medio ambiente, (conservación de las especies, la fauna y flora).

¹⁰ De acuerdo con Atehortúa (2012). La Revolución Educativa fue la puesta en marcha en Colombia de los objetivos educativos direccionados desde el banco mundial. La llamada revolución educativa tuvo dos objetivos fundamentales: Ampliación de la cobertura y el mejoramiento de la calidad. Este último se materializó a través de los Lineamientos Curriculares y los Estándares Básicos por Competencias. Cabe aclarar que a través de los mismos el mejoramiento de

Situar conceptualmente el estatuto del concepto de ciudadanía nos permite identificar la relación que tiene esta discusión (la del concepto) y la formación ciudadana a nivel global. Al respecto, a nivel internacional se han presentado al menos dos programas importantes de Educación para la ciudadanía (EPC); El programa de educación para la ciudadanía y la democracia del Concejo de Europa y la Misión Cívica de Estados Unidos. En Colombia, la revolución educativa puso en marcha el programa de competencias ciudadanas con el objetivo de contribuir a esta formación entre el año 2002 y 2006.

Consideramos importante introducir tres dimensiones de la idea de ciudadanía propuestas por Espínola y que generan ejes que permiten interpretar la ciudadanía:

(...) ciudadanía política, que incluye el derecho a elegir a los representantes frente a las instituciones del gobierno ya sea nacional o local; ciudadanía civil, que alude a las libertades individuales, incluyendo la libertad de expresión y el derecho a la igualdad legal y ciudadanía social, que hace referencia a la seguridad individual, al bienestar económico y al derecho a la salud y a la educación (Espínola, 2005, pág. 12).

Por otro lado, esta definición que ha sido incluida en diversos estamentos con voz en la formación ciudadana (El concejo de Europa, PNUD por mencionar alguno) establece unos valores específicos enmarcados en la democracia, la responsabilidad social, el respeto a la ley, la constitución y los poderes públicos en relación con el contexto cultural y social de cada región. Finalmente, le apunta a la formación de un sujeto capaz de desenvolverse y ejercer la ciudadanía en el marco del ejercicio de derechos.

De la ciudadanía como estatuto a el ejercicio de la ciudadanía

Para empezar, consideramos importante establecer diferencias entre la ciudadanía como estatuto (pasiva) y la ciudadanía en su ejercicio (activa), sin perder de vista la relación entre estas dos, ya que la ciudadanía como estatuto va a determinar buena parte del ejercicio de la ciudadanía, en tanto que define un marco normativo de acción de la misma. Esta aclaración es importante ya

la calidad se instrumentalizó mediante la evaluación con pruebas estandarizadas (Díaz Barriga, 2005) y se focalizó en la “capacitación” para el trabajo.

que nos va a permitir poner en debate las formas en las que opera la ciudadanía sobre los individuos y qué posibilidades tienen los mismos para ejercerla.

Así pues, la ciudad caracterizada como *urbe*, *civitas* y *polis* alude al espacio social donde confluye la diferencia y donde se han desarrollado diferentes formas de poder y de gobierno, de civilidad, de convivencia y de conflicto, de cohesión, de confrontación y de disolución social; vinculando el entorno construido con las prácticas ciudadanas donde ellas se materializan (Ramírez Kuri, 2009). La ciudadanía desde esta perspectiva es entonces una forma de ser y estar en la ciudad, de relacionarse con ella y sus universos simbólicos que para Kotkin (2006) suponen un elemento fundamental de las ciudades lo que las saca del escenario específico de la modernidad y la industrialización para ubicarla como un proceso de condensación social que ha trascendido diferentes periodos históricos y diferentes formas de organización.

Esta forma de ciudadanía, entendida como formas de ser y estar en la ciudad hizo un tránsito del estatuto al contrato en el periodo de la modernidad y con el auge y consolidación de los estados nacionales. A este respecto, Ramírez Kuri (2010) trae a colación las coincidencias que pueden observarse en los análisis de Durkheim, Weber y Parsons, donde el contrato hobbesiano está mediado por un conjunto de prácticas sociales que definen el ser miembro de una sociedad altamente diferenciada. Ubicar el concepto en el periodo de la modernidad teniendo en cuenta la anterior definición, pone de relieve la problematización alrededor de los derechos y plantea como la ciudadanía termina siendo una lucha de los gobernados por hacerse autónomos frente a quienes los gobiernan¹¹. En primer lugar, esta conceptualización enmarca a la ciudadanía en el ejercicio de la democracia en Estados liberales cuyo hecho constitutivo fundante es la adquisición de derechos civiles en la revolución francesa, o lo que autores como Marshall llamaron los derechos de primera generación (Olvera, 2008). La ampliación del marco de derechos a los de segunda y tercera generación –políticos y sociales- enmarca una contradicción según Olvera (2008), ya que al situar estos derechos dentro de la democracia liberal, también los sitúa dentro de las relaciones sociales y de producción de sociedades capitalistas que profundizan la exclusión mientras que el marco de derechos tiene como esencia buscar la participación más equitativa en la distribución de poder y el reconocimiento de los ciudadanos como iguales.

¹¹ De esta manera definen Herrera Flores y Prieto Rodríguez la ciudadanía defensiva (2003)

Sin embargo, la ampliación de la ciudadanía bajo el marco de derechos no supone un cambio en lo que Herrera Flores y Prieto Rodríguez (2003) definen como la ciudadanía antigua y pasiva; esta es entendida como un estatus y una adscripción que concede derechos y deberes por haber nacido en un Estado-Nación, esto es, a un marco de regulación y normatividad específico y someterse por ende a sus formas de regulación y dominación. Estos autores proponen otro tránsito en la manera de entender la ciudadanía al plantear que debe ser un ejercicio y no un estatus, esta ciudadanía en ejercicio es lo que se identificará como ciudadanía activa o nueva ciudadanía cuyo fin último es el autogobierno y que se plantea como un concepto relacional que vincula la ciudadanía con los espacios que la definen, y que constituyen su lugar de enunciación: lo local, el plano global, la perspectiva de género, el escenario virtual, etc.

La propuesta de Herrera y Prieto es fundamental porque, a pesar de no ser explícita, plantea una interrogación por el sujeto que actúa y que ejerce la ciudadanía, un reconocimiento de su campo de acción y las posibilidades de gestionarse la relación que tiene con el Estado y con los otros. Esta interrogación supone una inquietud ética sobre la posición del sujeto en el mundo y traslada la discusión del terreno legalista y estructural (derechos, formas de participación, etc.) al terreno de las prácticas y las apropiaciones que tendría como objetivo la transformación del sujeto ciudadano como condición necesaria para el ejercicio democrático.

Esta posición sobre la ciudadanía fue potenciada por el periodo de la posguerra en la segunda mitad del siglo XX, esto produjo a nivel global una serie de transformaciones geopolíticas, sociales, simbólicas, económicas, culturales, etc. Una de las evidencias de este cambio operó en el espacio de las formas de ser y de ser dominado, en las formas de ejercer la dominación y el control y en la forma de gestionarse las sociedades. (Sociedades de control, Biopolítica, sociedades líquidas, sociedades posmodernas, sobremodernas, contemporáneas, globalizadas, etc.).

Desde la perspectiva de Bizquera (2008) esto se evidencia en aspectos como la educación en valores o la multiculturalidad que adquirieron fuerza gracias a la idea de una ciudadanía más libre que caracterizaba esta época. Este contexto propició una serie de actitudes políticas que pusieron de relieve una posición activa del sujeto frente a las formas de gobierno y a los mandatos sociales imperantes, fortaleciendo valores distintos desde la cooperación, la convivencia y la no violencia. Podríamos decir entonces que el periodo de la posguerra modificó los valores y la forma en la que las personas se relacionaban entre ellas y con los estados, potenciando una actitud activa

en el ejercicio ciudadano y haciendo necesaria la formación en este ámbito. Ya no hablamos entonces de unos ciudadanos que tienen unos derechos y unos deberes sino de unos ciudadanos que ejercen la ciudadanía desde el marco de derechos que el Estado democrático les garantiza y cuyo objetivo es el autogobierno. (Herrera Flores & Prieto Rodríguez, 2003)

En resumen, el tránsito descrito hasta el momento pretende mostrar una tensión que consideramos fundamental: La **estructura** que le da el marco del ejercicio democrático y ciudadano al sujeto y el **sujeto** en la sociedad democrática. La primera (la estructura) está absolutamente ligada a la ciudadanía como estatus, a vivir en una determinada sociedad y hacerse participe de sus formas de regulación y ordenación, a aceptar como legítimo su marco normativo y a cumplir un rol en ella. Como hemos mostrado, el marco de ejercicio de la ciudadanía ha venido modificándose y ampliándose con las conquistas de los gobernados en materia de derechos. Es en esa ampliación de las posibilidades de ejercicio de la ciudadanía donde toma especial importancia el interés por la ciudadanía activa y sus distintas expresiones. El segundo polo de tensión (el sujeto) está ligado a la ciudadanía activa, ésta toma importancia en la medida que la estructura ha ampliado el marco de ejercicio de la ciudadanía y le ha dado al sujeto un papel más activo en su propio gobierno y en la potencial capacidad que tiene de incidir en la organización social y su transformación.

Tensiones de la formación ciudadana en la historia de la educación para la ciudadanía.

Buena parte de las ideas plasmadas anteriormente pueden evidenciarse en las transformaciones que ha tenido la educación para la ciudadanía en distintos momentos de la historia. Así pues, pretendemos rastrear los programas de formación ciudadana desde la antigua Grecia pasando por la edad media, la revolución francesa, el periodo de posguerra de la segunda mitad del siglo XX y en la actualidad, con el consenso de Europa, y la misión cívica de Estados Unidos. Lo anterior nos permite ver cómo ha operado el concepto de ciudadanía en los distintos programas de formación ciudadana e identificar las continuidades y rupturas con los programas de formación actuales en Colombia.

Para iniciar, Sennett (1997), muestra una tensión entre las formas de ejercicio de la ciudadanía entre Esparta y Atenas; en la voz de Pericles:

El poder no está en manos de una minoría, sino de todo el pueblo, todos son iguales ante la ley. El pueblo ateniense es tolerante y cosmopolita, nuestra ciudad está abierta al mundo. Y a diferencia de los espartanos que siguen ordenes de manera ciega y estúpida, los atenienses razonan y discuten entre sí. No creemos que haya incompatibilidad entre las palabras y los hechos. (pág 34-35).

Para los atenienses, la ciudadanía estaba ligada a la capacidad que tenían de poner en público las opiniones propias y hacerlas valer ante los otros. De esta manera, la ciudadanía tenía que ver con un **ejercicio** ético y de autoconocimiento. De otro lado, según Bizquerra (2008) la idea de ciudadanía en Esparta definía la identidad, era una ciudadanía atada al **estatus**. Establecía que los miembros de una comunidad constituían un nosotros que se identifican con lo bueno y lo deseable y en sentido contrario los miembros de otras comunidades (los otros), eran entendidos como malos, diferentes y equivocados.

Esta idea de ciudadanía se registra en el primer programa de formación de ciudadanos que Bizquerra rastrea en Esparta. Ésta definición denota la necesidad de los espartanos de configurar un programa que no solo les permita identificarse entre sí y crear una unidad dentro del territorio, sino además muestra la intención de crear a través de esa unidad e identidad formas de convivencia que contribuyeran al ordenamiento social. En el caso de los atenienses si bien no se tenía la idea de la participación democrática a partir de un programa de ciudadanía, sí establecía el deber ser que tenían (los considerados) ciudadanos. Posteriormente a estas ideas, Platón “Propone un sistema social en el que los más viejos y sabios gobiernen y eduquen a los demás (...) para favorecer la convivencia” (Bizquerra, 2008, pág. 18). Aquí ya se empieza a evidenciar la necesidad de generar un programa que desde sus gobernantes permita construir un tipo determinado de ciudadano con el fin de establecer una coherencia entre las formas de convivencia y los gérmenes de Estado como entes reguladores en de la antigüedad.

Esta idea de ciudadanía como estatus (si bien no se entiende explícitamente como un programa de formación en ciudadanía) toma fuerza en la edad media bajo el control de las distintas religiones e iglesias que en este periodo tuvieron un papel fundamental en la formación de ciudadanos mediante reglas, leyes o mandamientos que favorecían la convivencia, el bienestar y el deber ser de las personas. Buena parte del cumplimiento de estas leyes estaba fundada en la idea de castigos en la vida y en la muerte lo que generó un tipo de ciudadanía sin derecho a replicar y

con fuertes deberes que cumplir para poder ser reconocido como parte de una comunidad de sentido a través del estatus de ciudadanía. Este periodo se corresponde con las formas de ejercicio del poder soberano que analiza Michel Foucault (2006) y que se caracteriza por su verticalidad. Podríamos decir entonces, que las formas de ser y estar en determinado territorio fueron determinadas por la voluntad del soberano que operaba dicha voluntad a través del poder simbólico de la iglesia y la obediencia de sus súbditos.

Como un periodo de intersticio entre la época feudal y la época moderna, encontramos la forma de ejercicio de poder de los estados absolutistas. En este periodo hay todo un interés por un cambio en los mecanismos de ejercicio de poder a través de lo que Foucault llama el poder pastoral y la política de Estado. Una de las características fundamentales de este cambio tiene que ver con las cualidades y capacidades de los “gobernados” ya que se va a pasar del objetivo del control y la seguridad (estados monárquicos) donde lo que se rige o reina es la tierra y el capital, a un Estado donde “aquello que se gobierna son los hombres” (Foucault, 2006, pág. 149) y cuyo objetivo va a ser la gestión de ese cuerpo social como algo productivo.

Sin embargo, no fue hasta el siglo XVII con las revoluciones burguesas cuando se marcaron grandes transformaciones económicas, sociales y políticas, que además influenciaron la idea de ciudadanía moderna (activa) y que tuvieron como resultado el mundo moderno, el desarrollo del capitalismo y la democracia. Fue precisamente este periodo el que enmarcó la transformación de la sociedad feudal desde sus modos de producción hasta las formas de regulación y relación entre las personas. Esta ruptura supuso un cambio en al menos tres campos de análisis: 1. La estructura de poder -pasamos del poder soberano ejercido con aval divino al poder de los ciudadanos ejercido a través de la ley- 2. La forma de ejercicio de poder (del poder soberano al biopoder) y 3. El sujeto cuyo marco de identificación deja de estar atado a su nacimiento, posición y creencias para estar determinado por su qué hacer y sus propiedades.

Este contexto estuvo determinado por el pensamiento ilustrado, Kant como uno de sus principales referentes muestra una preocupación por la transformación del sujeto. “La mayoría de edad” es una condición necesaria para hacerse partícipe de la sociedad moderna y es el mismo sujeto el responsable de hacerse mayor de edad, en palabras de Kant: “el hombre es responsable de su propia ilustración, del abandono de una minoría de edad cuyo responsable es el mismo”. Esta minoría de edad significa la incapacidad para servirse de su entendimiento sin verse guiado por

algún otro y cuyo lema es ten el valor para servirte de tu propio entendimiento.” (Kant I. , 2007, pág. 83) Esto significa que para Kant el ser humano es libre y apto para pensar por sí mismo, ya que este cuenta con la razón, la cual le permite hacer deliberaciones de los actos y lograr su propia ilustración. Continuando con la perspectiva de Kant en *Fundamentación de la metafísica de las costumbres* (Kant I. , 1999) el ser humano deber ser mayor de edad, es decir, debe ser capaz de tomar decisiones de manera autónoma y racional y no de manera heterónoma (dictaminada por otros).

Por otro lado, Jean-Jacques Rousseau, en “*El contrato social*” (2017) establece derechos que se les da a las personas a cambio de la libertad que poseen en estado de naturaleza. Esto significa que las sociedades empiezan a organizarse de manera tal que ellas misma establecen, mediante los derechos, deberes y leyes que los gobernados deben cumplir, para organizarse como sociedad. En la misma línea, la independencia de Estados Unidos enaltece la democracia como forma de gobierno y participación que debe ser ejercida como derecho y deber por parte de sus ciudadanos. Estos dos elementos evidencian cambios a nivel estructural en torno a los mecanismos y las formas de ejercer poder y que se corresponden con el espacio en el cual el sujeto **mayor de edad** de la sociedad moderna puede ejercer su rol. Según Bizquera (2008) estos pensamientos influenciaron la educación de los ciudadanos en buena parte de los gobiernos occidentales y de sus instituciones educativas en los siglos XIX y XX ya que intentaron formar ciudadanos a la luz de valores como la independencia, la razón, la democracia, etc. con ciertos deberes, pero también con derechos y libertades para tomar decisiones responsables que favorezcan la convivencia y el bienestar entre las personas.

Estas ideas de ciudadanía se mantuvieron hasta la segunda mitad del siglo XX, conocido por ser un periodo de posguerra que transformó distintos aspectos del mundo en general y en particular la forma de concebir la ciudadanía y sus marcos normativos. Aquí inicia una preocupación por los derechos humanos fundamentales que garanticen la supervivencia de las personas, la legitimidad de los Estados, y la participación de los ciudadanos en decisiones políticas. La creación de instituciones globales, tales como la ONU creadas con fin de que “ el mundo pueda empezar a vislumbrar el día en que todos los hombres dignos podrán vivir libre y decorosamente” (Naciones Unidas, s.f) tuvieron y tienen al día de hoy la tarea de hacer universales elementos particulares y encajarlos en toda la órbita del deber ser global, discursos como democracia progreso

y desarrollo se convierten en estándares universales sobre los cuales se reordena el mundo global y se entienden como buenos y deseables (Trouillot, 2003). Estas ideas fueron propagándose por la gran mayoría de los países del mundo, al punto que estos se acogieron a las políticas y decretos establecidos desde la ONU como pilares que direccionan su propia gestión e instauran una nueva forma de administración política.

Ahora bien, según Trouillot (2003), la globalización puede ser entendida “como una ideología de dominación de nuestra época que propone una teología del mercado como nueva narrativa maestra de la modernidad occidental (pág. 104). Esto implica una nueva especialización de la economía global a través del mercado de capital, mercado del trabajo y mercado de bienes de consumo. Con la apropiación de estos tres tipos de mercados se genera la actual economía mundial inspirada en la desigualdad creciente entre y a través de las fronteras políticas. Ahora bien, pensar en los universales noratlánticos implica pensar en conceptos “deseables” para todos los países. Es en este punto donde entran a jugar las formulaciones del consenso de Washington que buscan apoyar a los países “subdesarrollados” mediante apoyos económicos y políticos que fortalezcan la competitividad de los ciudadanos y por ende éstos aporten al desarrollo del país y el mundo. Esta forma de desarrollo, tuvo una influencia en la manera en la que se transformó el deber ser de los ciudadanos, poniéndolo como un ser que debe ser formado para competir y ser competitivo. Lo anterior, creó un marco de actuación de los ciudadanos y un referente de las cualidades que estos deberían tener anclados en la lógica de la competitividad y la productividad. Esto facilitó el acercamiento discursivo entre el qué hacer en la sociedad y la ciudadanía entendida como unas competencias necesarias para el desenvolvimiento en la vida democrática.

Tomando como referencia las ideas de Escobar (1996) y Espinel (2016), lo anterior genera una continuidad en la lógica centro - periferia, desarrollo - subdesarrollo que ordena el mundo global. Esta vez apalancada en el discurso democrático en la medida en que se ha legitimado un discurso donde aquellos *retrasados* en el camino democrático son entendidos como carentes (incivilizados, bárbaros, atrasados), por lo que es necesario establecer una administración por parte de las naciones *democráticas* para el avance y desarrollo de los atrasados y su dirección. Este discurso justifica la idea de que es necesaria la intervención de países “desarrollados” con el fin de “hacer llegar la felicidad, o el "desarrollo" a países no desarrollados, obligándolos a modificar sus

relaciones, sociales y políticas, para entrar en el mundo nuevo que se le promete” (Gilbert, 2002, pág. 3).

Todo este contexto dio origen a lo que se conoce como la educación para la ciudadanía (EPC), es decir la creación de programas académicos y escolares coherentes que favorezca el deber ser de un ciudadano en su nación. El camino descrito hasta el momento tuvo la pretensión de mostrar cómo la Educación para la ciudadanía ha tenido un desarrollo histórico de la mano con cambios sociales y modelos de sociedad específicos, acompañados con cambios económicos y globales. Todo esto pone a la educación para la ciudadanía un lugar de enunciación privilegiado cuyas ideas han influenciado los programas de formación ciudadana actuales, en Colombia y en el mundo.

Educación para la ciudadanía.

El contexto descrito anteriormente es precisamente el que envuelve el interés en el desarrollo de programas de Educación para la Ciudadanía, es decir, la creación de programas académicos y escolares coherentes que favorezcan el deber ser de un ciudadano en su nación (Bizquerra 2008). Es así que desde la creación de la ONU como organización garante de derechos humanos emergen y se legitiman distintos discursos que se articulan como tecnologías de dominación en lo que autores como Castro-Gómez y Grosfoguel (2007) denominan “transición del colonialismo moderno a la colonialidad global”. Esta nueva forma de colonialidad según Espinel (2016), gira en torno a objetivos misionales de las organizaciones internacionales como por ejemplo “combatir la pobreza”, “democratizar”, “garantizar derechos”, “erradicar el hambre”; y que justifican intervenir en países subdesarrollados y países no occidentalizados mediante discursos como el desarrollo, el progreso y la democracia.

En este sentido la creación de programas de formación para la ciudadanía, están permeados por este discurso desarrollista propuesto desde la ONU, convirtiéndolo así en un discurso legítimo y homogéneo. Lo anterior se articula con la perspectiva de la misma ONU en la cual “la educación se convierte en el vehículo, el escenario espacio-temporal y la herramienta fundamental para materializar y modular dicha reestructuración del sistema global.” (Espinel Bernal, 2016, pág. 54).

En ese sentido, la formación en ciudadanía busca producir o gestionar las cualidades de la población objeto de gobierno de los Estados democráticos. Alineado con esta perspectiva, el Consejo de Europa plantea que la educación para la ciudadanía se ubica como una necesidad primordial de las sociedades democráticas siendo así “un conjunto de prácticas y principios dirigidos a equipar mejor a los jóvenes y adultos para participar activamente en la vida democrática a través de la incorporación y el ejercicio de sus derechos y responsabilidades en la sociedad” (Concejo de Europa citado por Espínola, 2005, pág. 14). Los sujetos de gobierno deben contribuir también a:

(...) la comprensión mutua, el diálogo intercultural e interreligioso, y de solidaridad, que contribuye a promover el principio de igualdad entre hombres y mujeres, y que favorece el establecimiento de relaciones armoniosas y pacíficas en los pueblos y entre ellos, así como la defensa y el desarrollo de la sociedad y la cultura democráticas (Concejo de Europa, 2002)

De esta manera se entiende que la educación para la ciudadanía democrática es esencial para la misión principal del Consejo de Europa, que es promover una sociedad libre, tolerante y justa, - y que contribuye, junto con las demás actividades de la organización, a la defensa de los valores y los principios de libertad, pluralismo, derechos humanos y Estado de Derecho, que constituyen los fundamentos de la democracia.

Paralelamente en Estados Unidos se ha evidenciado una urgencia por fortalecer la educación para la ciudadanía y la democracia, dado que la población más joven ha mostrado un decrecimiento en la participación e interés en la política del país. Así pues, explica Espínola (2005) que en 2002 el Centro para la Información y la Investigación sobre Aprendizaje y Compromiso Cívico y la Corporación Carnegie, se reunieron para delimitar qué es lo que iba a ser entendido como la cívica y como se iba a enseñar en el país.

El resultado de estas reuniones fue el informe Guardian Of Democracy. The Civic Mission of Schools, que proporcionó un marco para la creación de programas de educación cívica y representó, por primera vez en la historia del país, un consenso respecto a lo que debía ser la educación cívica (Espínola, 2005, pág. 14).

Este informe fue motivado por la identificación de dos problemas fundamentales en Estados Unidos; en primer lugar el decrecimiento en la participación política de los americanos que fue identificado en el informe como producto de una baja identificación nacional y una profunda división entre los mismos. De esta manera uno de los objetivos de la Misión Cívica fue reconstruir esa identidad y ese sentimiento de unidad remarcando los valores sobre los cuales se erigió la nación americana. Haciendo alusión a que si bien Estados Unidos se creó mediante la interacción de diversos ideales (que constituyeron su leyes y proyecto de nación) es el ciudadano y su participación en la esfera política lo que constituye la idea fundante de la nación Americana. Es así como desde este informe se proponen cuatro aspectos que deben compartir todos los ciudadanos: 1) la capacidad de estar informado y ser reflexivo, esto es conocer la historia fundamental del país, así como los aspectos fundamentales de la democracia. Igualmente alude a la idea de ser una persona crítica capaz de dialogar y tolerar ideas distintas. 2) Participar en la comunidad, lo que significa que las personas deben colaborar y ser activos en la esfera pública trabajar juntos para resolver problemas y perseguir la diversidad cultural, social, política y religiosa. 3) Actuar políticamente, buscar que los ciudadanos tengan habilidades, compromisos y conocimientos de lo público y lo político, para ayudar de manera colectiva a solucionar problemas sociales. 4) Virtudes morales y cívicas, que hace alusión a la preocupación por los derechos y el bienestar de los demás. (Guardian of democracy. The civic mission of schools., 2003)

Según Espínola (2005) los objetivos más importantes fueron los de volver a vincular a los jóvenes dentro de las dinámicas democráticas, llamando su atención en la participación de la esfera política y cívica del país. Además, se buscó modificar la mala forma de educación que se le estaba dando en cívica, puesto que dicha clase parecía un seminario de gobernabilidad que terminó por dejar a los estudiantes poco preparados para participar en las vías democráticas de Estados Unidos.

Este contexto internacional ha influenciado, la formación y la educación para la ciudadanía en Latinoamérica. Estos programas de formación se dan bajo la necesidad de los países de lograr que los ciudadanos recuperen la confianza en las instituciones estatales. Confianza que en el caso latinoamericano se perdió gracias a los periodos de dictaduras y crisis económicas que caracterizaron la segunda mitad del siglo XX. Así pues, con el ánimo de contribuir al fortalecimiento institucional, económico y democrático de los países de América Latina, nace el consenso de Washington como proyecto desarrollista y productivo que buscaba ayudar a los países

latinoamericanos a encaminarse por las vías del desarrollo y la democracia (que siempre ha caracterizado el modelo capitalista liberal) (Espinel Bernal, 2016).

No obstante, según Alicia Barcena y Narci Serra (2011) el apoyo dado gracias al consenso de Washington no tuvo los alcances que se buscaron, pues no fue capaz de revivir la economía, lo que llevó a varias crisis en países latinoamericanos de los que México, Brasil y Argentina fueron ejemplos en la década de los 90. Sin embargo, en el 2007 la crisis inmobiliaria de Estados Unidos, la eventual devaluación del dólar y por ende el crecimiento de las monedas de los países latinoamericanos, enmarco un momento de bonanza y estabilidad que se puso en evidencia en la disminución de pobreza y de desigualdad. Todo ese contexto favoreció la creación de programas que garantizaran la seguridad social de los ciudadanos, la disminución de la desigualdad y “la consolidación de instituciones democráticas en el conjunto de significados y valores compartidos por la mayoría de ciudadanos” (Reimers & Villegas Reimers, 2005).

En este sentido “Los componentes antidemocráticos de la cultura política actual en la región, como la corrupción, el autoritarismo, el populismo, el crimen organizado y la impunidad son problemas que por su vigencia constituyen desafíos a la gobernabilidad democrática en Latinoamérica” (J. Biehl citado por Espínola, 2005, pág. 10). En otras palabras, buena parte de la educación para la ciudadanía en Latinoamérica ha buscado fortalecer y legitimar en los gobernados las estructuras democráticas y al Estado mismo y sus gobernantes. Esto principalmente porque las personas ya no creen en los organismos políticos ni en sus gobernantes. El objetivo principal de recuperar la confianza en las instituciones democráticas es incentivar la participación activa de los ciudadanos en el escenario democrático.

Lo anterior pone de presente un escenario y unos discursos específicos sobre los cuales se desarrolla y se propaga el discurso de la ciudadanía y de la formación ciudadana en América Latina fuertemente ligados a la liberalización del mercado y la modernización de las naciones etiquetadas como subdesarrolladas. De acuerdo con Espinel (2016), el discurso democratizador y de ampliación de derechos se convierte en la bandera con la cual se reorganiza la dinámica social. Por otro lado, Kymlicka (2003), pone de relieve las limitantes que puede tener una ciudadanía fuertemente ligada en los valores de la productividad, la competencia y la liberalización ya que potencian la iniciativa y la autoconfianza pero no bajo la responsabilidad social sino bajo la órbita

de la ganancia (Kymlicka, 2003, pág. 351). La corresponsabilidad y la justicia son valores que bajo esta racionalidad pueden ser fácilmente eludibles.

En este sentido el ejercicio ciudadano activo interviene únicamente como forma de legitimación de unas estructuras normativas en contextos económicos, políticos y culturales específicos, que operan en función de la gubernamentalidad, entendida por Michel Foucault como:

El conjunto constituido por las instituciones, los procedimientos, análisis y reflexiones, los cálculos y las tácticas que permiten ejercer esa forma bien específica, aunque muy compleja, de poder que tiene por blanco principal la población, por forma mayor de saber la economía política y por instrumento técnico esencial los dispositivos de seguridad. (Foucault, Seguridad, territorio, población: curso en el Collège de France (1977-1978), 2006, pág. 136)

En otras palabras la gubernamentalidad tiene por objetivo el ejercicio de poder sobre un conjunto de individuos con unas cualidades específicas, con unos valores compartidos y unas prácticas que los unen (estas prácticas y valores son los que definen un nosotros, una población). Estas cualidades delimitadas por dispositivos de saber-poder de los que la ciudadanía y la democracia constituyen ejemplos y de esta manera formas de gobierno. Donde la ciudadanía activa sólo legitima las formas de ejercicio de poder, materializadas y llenadas de contenido a través de la imbricación entre el mercado y el deber ser ciudadano, que como muestra Kymlicka tiene grandes limitaciones en términos de responsabilidad y justicia¹².

Ahora bien, esta idea de gubernamentalidad permite o legitima el ejercicio de la ciudadanía activa, que como ya mencionamos es una forma de gobierno y autogobierno que por su “naturaleza” puede ser modificada¹³. Ésta opera bajo una normativa que posibilita su ejercicio y contribuye a la legitimación de las formas de gobierno, pero además delimita su actuación y su capacidad transformadora. Consideramos entonces que los planteamientos propuestos sobre formación ciudadana y expuestos hasta el momento, atienden a esta perspectiva de ejercicio de la ciudadanía activa que limita su potencial transformador.

¹² Este autor al igual que Foucault enmarca esta delimitación en la racionalidad de mercado y el capitalismo propia de las sociedades liberales y democráticas o Biopolíticas en términos del autor francés.

¹³ Nos referimos a que la ciudadanía como ejercicio es producto de una acción humana y que por definición e identidad puede ser modificada por la acción e intervención direccionada de agentes humanos situados y reales.

Al respecto Giroux (2006) nos permite una ampliación en las posibilidades del ejercicio ciudadano al ubicarlo en el paradigma socio crítico, según este autor, la ciudadanía debe contribuir a eliminar las condiciones ideológicas y materiales que fomentan la subyugación, la segregación, la brutalidad y la marginación ya que entiende la Ciudadanía como una práctica histórica enmarcada en relaciones de poder y de formación de significados donde opera un proceso ideológico en el que se manifiestan específicamente las relaciones de poder. En la misma línea, McLaren & Kincheloe (2008) la apuesta en la formación ciudadana más que formar ciudadanos activos tiene que ver con generar agentes críticos desde su modelo socio crítico de educación, que busca “dignificar a los individuos de modo que dispongan de total libertad para reivindicar sus propios medios morales y políticos”. (pág. 17. Cítado de Moyers (2007))

A modo de cierre, consideramos fundamental que las líneas de análisis por las cuales acabamos de transitar constituyan líneas de entrada al problema en Colombia. Esto nos va a permitir ubicar el concepto de ciudadanía y la forma en la que ha operado, así como la manera en la que ha influenciado los programas educativos en Colombia. De esta manera pretendemos evidenciar las continuidades y rupturas entre los procesos internacionales y globales y las apropiaciones que se han hecho a nivel local.

Quisimos mostrar, como alrededor del concepto de ciudadanía se han desarrollado distintas formas de enunciación que principalmente ubican dos definiciones: una pasiva y una activa; estos dos polos de enunciación ponen en tensión la problematización sobre el marco normativo y de regulación y el ejercicio ciudadano. Consideramos que esta forma de abordaje es transversal al ejercicio de la ciudadanía y sus ampliaciones desde el marco de derechos y que lo ubican necesariamente en el discurso de la democracia en estados liberales.

Esta densificación del problema nos ha permitido establecer cómo los programas de formación en ciudadanía se ubican bajo una forma de racionalidad específica que tiene su lugar de enunciación en el contexto internacional (que es impartido desde Naciones Unidas bajo la influencia de Estados Unidos y Europa) que regula la educación en derechos. Retomando a Espinel (2016) este discurso de “democratización” de las sociedades latinoamericanas por vía del “fortalecimiento de las instituciones” o la “recuperación de la confianza” siguen marcándose en la dinámica centro periferia donde los países latinoamericanos continúan siendo espacios de la carencia y por ende espacios de intervención. Buena parte de la intervención se vuelve voluntaria

cuando los planes nacionales instauran modelos de educación por competencias que buscan fortalecer y hacerse más competitivos para entrar en la lógica del mercado.

A la luz de esta forma de interpretación ubicamos a la ciudadanía activa, enunciada desde esta racionalidad, como un espacio de acción con grandes limitaciones en su potencial transformador y emancipador, ya que en su objetivo y ejercicio únicamente fundamenta y legitima las formas de gobierno. Como una línea de fuga a este ejercicio ciudadano que consideramos *pasivo* encontramos en Giroux (2006) una propuesta de formación y ejercicio ciudadano fértil, para establecerse como lugar de partida que logre romper con las limitantes que las propuestas descritas anteriormente formulan.

Ahora bien, en el siguiente capítulo vamos a ubicar toda esta discusión vista en la política educativa nacional de Colombia, en su modelo de competencias ciudadanas y la manera en la que esta se manifiesta en el proyecto educativo institucional (PEI), del colegio Atanasio Girardot de Bogotá.

Capítulo 2: Ciudadanía y formación ciudadana en la política nacional y en el Colegio Atanasio Girardot

En el presente capítulo nos proponemos analizar la política educativa nacional y el Proyecto Educativo Institucional-PEI del Colegio Atanasio Girardot, a la luz del debate propuesto en el capítulo anterior, sobre la tensión que existe entre las formas de ciudadanía Pasiva (estatuto jurídica) y Activa (ejercicio ciudadano, practica). Para esto veremos como en la Constitución Política de Colombia se propone un deber ser o un objetivo de nación y a través de este se establece el marco normativo para el ejercicio ciudadano. Este análisis nos permite establecer en primer lugar, el tipo de ciudadano que se pretende formar a través del sistema educativo y la regulación que lo rige. En segundo lugar, situar los mínimos a los cuales los ciudadanos se deben acoger en un ejercicio pasivo de la ciudadanía. Además, realizamos un análisis de contenido sobre el concepto de ciudadanía en los documentos que forman parte de la política educativa nacional, con el fin de ver cómo desde estos documentos se entiende y opera, en términos de formación, el concepto de ciudadanía. Finalmente examinamos cómo estas discusiones pueden o no estar reflejadas en los

documentos institucionales (PEI y Planes de área) del colegio Atanasio Girardot. Esto nos permitirá establecer continuidades y rupturas entre la formación ciudadana que se proponen en el colegio y en la política educativa nacional.

Todo esto pretende mostrar que el marco normativo de ejercicio ciudadano y los lineamientos que rigen la formación ciudadana propenden por un ejercicio máximo de ciudadanía en los términos de Kymlicka (2003). No obstante, el modelo educativo por competencias se ha establecido como un obstáculo para el desarrollo de estos máximos de ejercicio ciudadano. Esto se da gracias a que este modelo está enfocado en responder a las necesidades del mercado y por ende a formar ciudadanos competentes en ese ámbito y no en la formación de un ciudadano crítico y reflexivo. En consonancia con lo anterior, la definición de competencias como conjunto de actitudes y habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas, reduce la formación y el ejercicio ciudadano al manejo de este discurso y a la reproducción de unas actitudes y habilidades, pero no plantea la necesidad de un ejercicio reflexivo, informado y crítico como condición necesaria para el ejercicio ciudadano en las sociedades así mismas llamadas democráticas.

Marco Normativo: Constitución Política de Colombia

Como se mencionó en el capítulo anterior buena parte de nuestra configuración de país, de nación, de ciudadanía y por ende de nuestra constitución política están enmarcados en un contexto internacional que devela la necesidad de que los países se constituyan en Estados sociales de Derecho. En este sentido, la constitución política de Colombia de 1991 además de ser producto de la Asamblea Nacional Constituyente y a través de ella del poder soberano de la nación, se creó con el objetivo de alinearse a dicho marco internacional lo que se evidencia en el preámbulo y artículo primero de la misma:

EL PUEBLO DE COLOMBIA, en ejercicio de su poder soberano, representado por sus delegatarios a la Asamblea Nacional Constituyente, invocando la protección de Dios, y con el fin de fortalecer la unidad de la Nación y asegurar a sus integrantes la vida, la convivencia, el trabajo, la justicia, la igualdad, el conocimiento, la libertad y la paz, dentro de un marco jurídico, democrático y participativo que garantice un orden político, económico y social justo, y comprometido a impulsar la integración

de la comunidad latinoamericana, decreta, sanciona y promulga la siguiente:
Constitución Política de Colombia (...)

Artículo 1. Colombia es un Estado social de derecho, organizado en forma de República unitaria, descentralizada, con autonomía de sus entidades territoriales, democrática, participativa y pluralista, fundada en el respeto de la dignidad humana, en el trabajo y la solidaridad de las personas que la integran y en la prevalencia del interés general. (Asamblea Nacional Constituyente, 2016, pág. 13)

En este sentido, la constitución establece un marco normativo y unas reglas que tienen como fin último ser el mecanismo que garantice un orden político, económico y social justo configurando así un proyecto nacional. Así pues, la unidad nacional es a la vez un medio y un fin que permite cimentar la unidad en valores como la convivencia, la igualdad, la libertad, la justicia y la paz que deben tener los ciudadanos. Estos valores se convierten en cualidades y vehículos por medio de los que los ciudadanos pueden identificarse con sus pares y legitimar las instituciones y la concepción de soberanía en el Estado. De esta manera aparece un marco jurídico que propende por la democracia participativa como principal mecanismo para el desarrollo de ideal de nación a la vez que se establece el marco en el cual es posible el ejercicio de la ciudadanía.

Cabe resaltar que todo este proyecto de nación que se materializa en la Constitución Colombiana, y que se puede ubicar en el marco de ejecución de derechos humanos se alinea con los proyectos misionales de agencias internacionales, ONU, BID, etc., lograr estos objetivos misionales reflejados en la constitución (la convivencia, la igualdad, la libertad, la justicia y la paz) es necesariamente una manera de entrar a hacerse partícipe del orden mundial y de sus posibles o supuestos beneficios en términos de desarrollo, civilización, progreso y democratización. Además, que en sus objetivos misionales se manifieste dicha intención, el Estado colombiano acepta y acoge los tratados internacionales en materia de derechos humanos; todo esto haciendo referencia al artículo 93 de la constitución nacional.

En concordancia con este marco nacional e internacional la constitución política de Colombia establece ciertos derechos y deberes que deben ejercer los ciudadanos Colombianos. Como primera medida se entiende que la nacionalidad es algo que se posee y no se ejerce, en ese sentido se puede perder o recuperar. Como mencionamos anteriormente, la nacionalidad está fundamentalmente ligada a la ciudadanía como estatus, como adscripción al lugar de nacimiento y

sus marcos normativos (su constitución) (Herrera Flores & Prieto Rodríguez, 2003). De esta manera se considera **ciudadano** colombiano a toda persona que posea dicha nacionalidad, este estatus es necesario para poder ejercer la ciudadanía en el marco de derechos, es decir para que es condición necesaria que el individuo sea reconocido como sujeto político y de derechos.

En consecuencia el **estatus Jurídico** de ciudadano colombiano está cargado de una serie de derechos que el Estado colombiano está obligado a garantizar y de deberes que este ciudadano debería cumplir. Dentro de los deberes fundamentales que debe realizar el ciudadano, según la constitución, es el de velar por la convivencia, la solidaridad, velar por los derechos y bienestar de los demás, así como por el interés general y el ejercicio democrático. Este último se expresa mediante los mecanismos de participación ciudadana que la constitución en su artículo 95 define como el “voto, el plebiscito, el referendo, la consulta popular, el cabildo abierto, la iniciativa legislativa y la revocatoria del mandato” (Asamblea Nacional Constituyente, 2016). Desde esta perspectiva, la constitución no necesariamente establece una forma de ejercicio pasiva de la ciudadanía, de hecho, propende por unos mecanismos en los que se manifieste la ciudadanía activa (iniciativa, legislativa, cabildo abierto, etc.) que fomenta la participación ciudadana en la esfera política. De esta manera, ponemos de precedente que la **ciudadanía activa, práctica** no tiene que ver necesariamente con unos marcos de ejecución que la permitan, sino con unas cualidades concretas de los ciudadanos en las sociedades que se hacen llamar democráticas y que se consagran en los deberes ciudadanos establecidos en la constitución.

A la luz de este contexto la educación se constituye como derecho fundamental y como medio por el cual se reproducen los valores a través de los cuales se forman los ciudadanos que garanticen el sostenimiento del orden político, social y económico en que se fundamenta el ideario de nación. De esta manera, según el artículo 41 de la constitución, la enseñanza de la constitución política y la instrucción cívica se establecen como un conocimiento obligatorio en las instituciones educativas públicas y privadas. Todo esto acompañado de la formación en valores coherentes con los idearios de nación.

Política Educativa Nacional

Ahora bien, este marco normativo y constitucional sentó la necesidad y la obligación de la construcción de una política educativa nacional que propendiera por el cumplimiento de los

objetivos de nación. Así pues la ley general de educación 115 de 1994 plantea varios objetivos para la formación de los individuos en los valores ciudadanos, coherentemente con los objetivos constitucionales. En este sentido la enseñanza de la constitución política y cívica resulta importante y obligatoria para que las personas conozcan no solo sus derechos y sus deberes, sino también los mecanismos mediante los cuales pueden ejercer su ciudadanía.

En este sentido identificamos tres objetivos principales que pueden resumir la formación ciudadana: **Objetivos en relación a la legitimación del Estado Democrático** y que busca responder a los direccionamientos internacionales que propenden por los Estados democráticos y libres en los cuales el capitalismo pueda desarrollarse efectivamente. Además, esta misma idea de legitimación del Estado se puede evidenciar en el parágrafo 4 del artículo 5 de ley general de la educación 115 de 1994: “La formación en el respeto a la autoridad legítima y a la ley, a la cultura nacional, a la historia colombiana y a los símbolos patrios”. Este último punto pone de manifiesto la necesidad de estudiar la constitución política y la cívica, la historia de Colombia, la geografía, etc. Lo anterior puede entenderse como mecanismo de formación de identidad nacional, que además propende por el respeto y la legitimación del Estado como estructura coercitiva, y a la vez productora de unas formas de gobierno y de ser en las cuales se enmarca en ejercicio democrático.

Un segundo objetivo identificado se relaciona con los **valores y deber ser ciudadano** desde esta perspectiva la convivencia, el pluralismo, la justicia, la solidaridad, la equidad, la solución pacífica de conflictos, así como en la tolerancia y la libertad, enmarcan buena parte de las cualidades que debe tener un ciudadano y que además favorece el objetivo anterior de legitimar al Estado como estructura gubernamental legítima (Ciudadanía pasiva o jurídica). Por otro lado, dentro de los objetivos de la ley general 115 de 1994, también se propende por un ciudadano que debe, de manera activa participar e interesarse por las decisiones políticas, sociales, económicas, geográficas y ecológicas que afectan al país (ciudadanía activa, práctica). Pero además de esto, también se identifica una idea de formación ciudadana crítica (en los términos de Giroux (2006)), en la que el ciudadano adquiere una visión crítica y reflexiva sobre la historia del país, así como de los problemas que los afecta y las posibilidades que tiene de afectarlos y transformarlos. Esa visión crítica permite salirse del encuadre normativo con el que opera la ciudadanía (no solo participar democráticamente y de esta manera legitimar las formas de gobierno y dominación), y plantea formas de ejercicio ciudadano encaminado a la transformación, la emancipación y al creación de sociedades más justas.

Sin embargo, vemos que estos objetivos y fines de la educación se desarrollan o evidencian de manera diferenciada, a manera de hipótesis, vemos una contradicción fundamental entre el desarrollo de valores **críticos y reflexivos** y la primacía de la formación en competencias laborales y ciudadanías prácticas. Uno de los objetivos primordiales de la educación es la formación para el mundo del trabajo, estos amparados necesariamente en la competitividad, la productividad, la eficiencia y el triunfo individual, cualidades necesarias para hacerse competitivos en los mercados globales. Estos valores como ya hemos mostrado entran en contradicción con la propuesta de una ciudadanía crítica.

Finalmente identificamos objetivos que se relacionan a los **aspectos laborales**. Aquí se enmarca la necesidad de pensar al ciudadano no sólo como un agente crítico, participativo y legitimador, sino que además se le piensa como un ser cargado de capacidades las cuales tiene que poner a trabajar en función del desarrollo, la producción y la movilidad social para el país. Así pues, la ley general de educación 115 de 1994 plantea que la educación es la institución y el mecanismo por el cual los individuos adquieren capacidades para el desarrollo tecnológico y productivo del país y que además les permitirá acceder al mundo laboral.

Estándares en competencias y lineamientos curriculares: una aproximación a la intención de transformación del modelo pedagógico.

Como hemos mencionado, la constitución y la ley general de educación establecen un marco normativo en cual se configura un objetivo de nación y por esta vía la configuración de un tipo de ciudadano, activo, crítico y reflexivo comprometido con los problemas de la nación en pro de la convivencia, la equidad y la paz. En concordancia los lineamientos curriculares y los estándares surgen como una propuesta que busca la transformación del modelo educativo a través de la modificación de las prácticas educativas de los docentes. Desde los lineamientos de ciencias sociales se “busca superar el enfoque reproductivo e informativo de la adquisición de datos; pretende promover la apropiación social de viejos y nuevos saberes, para centrarse en la tarea prioritaria de formar ciudadanos críticos, democráticos y solidarios frente a los problemas y a sus posibles soluciones” (Ministerio de Educación Nacional, 2002, pág. 4).

En esta misma línea los estándares por competencias establecen en primer lugar unos “parámetros sobre lo que un niño, niña y joven debe saber y saber hacer” (Ministerio de Educación Nacional, 2006), plantean entonces un objetivo y una situación deseada. Por otro lado, trazan

formas de seguimiento a ese objetivo que se traducen en planes de mejoramiento y propuestas de evaluaciones. Estos objetivos de los estándares apuntan al igual que los lineamientos a la afectación de las prácticas pedagógicas y del modelo pedagógico.

Con el fin de responder a esta transformación pedagógica, los lineamientos curriculares de ciencias sociales propenden por un modelo interdisciplinar, constructivista y de carácter científico. Interdisciplinar en la medida en que toma diversos conceptos de las distintas ciencias sociales (sociología, historia, geografía, etc.); constructivista en la medida en la que el estudiante empieza a tener una participación activa y dialogante en la construcción de conocimientos; y científica al abordar el aprendizaje desde la resolución de problemas y sus posibles soluciones articulando diversas teorías y visiones del mundo. Así los lineamientos curriculares plantean una propuesta curricular que se articula por: Ejes generadores como una estructura (meta tema) que va a guiar los temas y las actividades a enseñar¹⁴; preguntas problematizadoras que son preguntas abiertas, de carácter analítico y reflexivo que favorecen la co-producción de conocimiento y delimitan los ejes generadores. El ámbito conceptual trae los conceptos de distintas ciencias y va a permitir guiar el análisis y las discusiones de los ejes temáticos. Además, debe ser abierta, flexible, integrada y en espiral.

Buena parte de la intención de este modelo está encaminado a crear individuos capaces de reconocer y resolver, problemas y conflictos de carácter social, favoreciendo la convivencia, y la vida en armonía. En este sentido se propende por un individuo que pueda ser productivo tanto para la sociedad como para sí mismo, es decir que sea capaz de pensar y crear conocimientos cada vez más avanzados, técnicos y científicos y que fomente el desarrollo de la sociedad, la nación y el mundo.

Una primer crítica que se puede hacer a esta visión de productividad, es que responde no solo a un modelo de nación, instaurado desde la ley 115, sino que además responde a unas dinámicas de mercado que establecen una forma de deber ser de un ciudadano. Para este caso, el discurso de productividad y desarrollo permea todos los ámbitos de la educación posicionándose como un discurso hegemónico que favorece el desarrollo de cierto tipo de competencias laborales (enfocadas en las ciencias y el desarrollo técnico) sobre otras competencias (enfocadas a las ciencias del pensamiento y las artes por ejemplo).

¹⁴ ejemplo la defensa de la diversidad.

En relación a planteado, los Estándares en Competencias se alinean con los Lineamientos Curriculares ya que proponen una transformación del modelo pedagógico teniendo como centro la resolución de problemas. El concepto de competencias se define como un *saber hacer* en una situación concreta que pone en juego una serie de conocimientos y la capacidad del sujeto de hacerlos operar en función de la resolución de un problema concreto y en un contexto determinado, esta apropiación del conocimiento debe ser flexible, creativa y responsable (Ministerio de Educación Nacional, 2006). Los estándares definen los básicos como objetivos y situaciones deseadas del estado o evolución de una competencia y se alinean como ya hemos dicho con un objetivo de nación y unos valores establecidos en la constitución. Según la propuesta de los estándares el desarrollo de competencias es posible a través de la generación de situaciones de aprendizaje significativo que se sustentan en la resolución de conflictos.

Este nuevo abordaje por competencias supone en primer lugar, un cambio en la concepción sobre la educación y los procesos de aprendizaje y por esta vía de la concepción de los actores inmersos en dichas relaciones. Las competencias le dan al educando un papel activo en la coproducción de conocimiento y además potencian el diálogo entre diferentes formas de conocimiento de la realidad para su mejor comprensión y para un aprendizaje más significativo. Los principios éticos de la acción comunicativa propuestos por Habermas y retomados en los estándares buscan que en la co-producción del conocimiento también se pongan en juego valores ciudadanos, como la reflexividad y la responsabilidad. En el caso específico de las competencias ciudadanas, se le da un papel preponderante a las competencias comunicativas ya que en el logro de las mismas se instauran unos valores básicos que posibilitan el diálogo constructivo sustentado en el respeto, la atención y el reconocimiento del saber de los otros.

La resolución de conflictos se plantea como eje articulador de la formación en competencias ciudadanas ya que en primer lugar parte del reconocimiento de un espacio de identidad (de comprender lo que el niño, niña o joven está comprendiendo y la manera como lo comprende) que se pone en relación con el reconocimiento de la diferencia y la diversidad en las posiciones de los otros y logra de esta manera generar alternativas a la solución de conflictos por la vía de la generación de acuerdos. Uno de los objetivos es entonces el desarrollo moral en el que se conjuga la legitimación de las normas como producto de acuerdos entre los actores involucrados y por otro la ampliación y participación en la esfera de lo común entendido como el espacio de lo político para fomentar la participación democrática y la transformación social y de la cultura.

En Referencia a lo anterior Del Carmen (2009), considera la Escuela como institución formadora de ciudadanos que, aunque intenta educar de manera independiente, está influenciada por el contexto político, social y cultural en el que se encuentra inmersa. En este sentido “Un cambio en los elementos básicos de la cultura política conduce al redireccionamiento de los contenidos curriculares al interior de la institución educativa y, al mismo tiempo resignifica la capacidad de dicha institución para incidir en la transformación del entorno social y de lo que antes consideramos ámbito público” (Del Carmen, 2009: pág. 167). Es decir, que la influencia de los gobiernos y sus ideologías configuran en un amplio margen, lo que se considera doctrinable dentro de los colegios y por esta vía establecen el margen de acción de los sujetos en el ámbito público. Con lo anterior nos referimos a que el conocimiento es una herramienta que nos dota de capacidades para comprender y transformar la realidad y al determinarse lo doctrinable (los contenidos, lo enseñable) se encausan las posibilidades de comprensión y transformación.

Así pues, en el sistema escolar colombiano no se evidencia esta formación ciudadana y democrática, sino por el contrario se observa cómo ésta responde a dinámicas económicas e internacionales que enmarcan una hegemonía de los mercados globales sobre los ciudadanos. (Del Carmen, 2009). Este aspecto impide el correcto desarrollo de un proyecto ciudadano para el mejoramiento de la sociedad y contrariamente opta por un sistema educativo que, según la autora, fomenta la formación de la familia como consumidora de bienes y servicios, la competitividad dentro de los estudiantes (dificultando la idea de solidaridad), y una cultura escolar jerarquizada y temerosa, entre otros aspectos. Lo anterior, resulta paradójico en tanto que la nueva organización del Estado, el cual promueve los derechos humanos y colectivos, busca la formación de una ciudadanía participativa, pero que deviene en ciudadanía de consumo a raíz de la propia configuración estatal a partir de la economía de mercado y la estructuración influenciada por las formas de organización de los sectores financieros dominantes. En otras palabras, se forma una ciudadanía democrática para un entorno cada vez menos democrático, gracias a la contradicción inherente entre lo social y lo económico en el modelo político mismo.

Los déficits democráticos en el actual modelo acentúan la alienación política de la ciudadanía frente a un aparataje estatal y unas lógicas económicas que le son extrañas, provocando una despoltización en la práctica cotidiana. En la medida en que la relación entre la Escuela y la sociedad está influenciada por la indisoluble relación del Estado con el modelo económico, urge potenciar el pensamiento crítico social desde la pedagogía para desarrollar hábitos auténticamente

democráticos desde la Escuela, como alternativa a la transmisión pasiva de los valores de los derechos humanos y colectivos. Entendemos que la propuesta de los estándares busca (al menos en su enunciación) la ampliación del espectro de lo político a través de la discusión de los temas de interés común que se ponen a jugar en la resolución de conflictos. En términos típicos ideales, esa ampliación debe producir una valoración más cercana de la influencia propia en el espectro de poder y contribuir a una mayor soberanía de los ciudadanos y a una mayor capacidad de los mismos en la determinación de la propia vida y de sus comunidades.

Ahora bien como hemos mostrado, los estándares y lineamientos pretenden transformar el modelo pedagógico y las prácticas de enseñanza en la Escuela a partir del modelo de competencias. Este cambio supuso también la necesidad de evaluar dichos procesos con el objetivo de medir en qué medida se cumplían los estándares y objetivos propuestos tanto en el marco normativo como en la formación de competencias. Es decir que lo que se evalúa también es si los ciudadanos y ciudadanas han adquirido las competencias básicas para desenvolverse de manera coherente y soberana en el mundo social. Por otro lado, la medición de competencias ciudadanas está también anclada a un marco internacional que determina y hasta mide el nivel de democracia de los países¹⁵.

Este contexto creó la necesidad de los países en desarrollo de mostrar avances en términos de su democratización teniendo como horizonte el desarrollo y la modernización, lo anterior ha hecho que la evaluación se desvirtúe en su objetivo de mejorar las prácticas educativas y así los procesos de comprensión y aprendizaje. La evaluación de competencias cuyo referente nacional y principal son las pruebas saber, ha privilegiado una perspectiva de la evaluación para la clasificación soslayando el seguimiento a procesos y convirtiéndose así en obstáculo para la formación ciudadana activa, reflexiva y crítica.

Esta instrumentalización de la evaluación también responde a una necesidad por formar estudiantes capaces de sacar altos puntajes en las llamadas pruebas saber o ICFES. La creación de esta evaluación como prueba estandarizada determinó el deber ser de las ciencias sociales y en general de la educación en el país. Según Arias (2014), esta prueba determinó la elaboración de currículos en las instituciones educativas y la estructura de los libros de texto del área, al medir el rendimiento de los colegios y su clasificación en el ranking de calidad” (pág. 140).

¹⁵ como un ejemplo el IDD-LA que retomaremos más adelante.

Consideramos entonces, que el peso que se le ha dado a ciertos saberes y a ciertas capacidades, ha privilegiado unas formas de evaluación que encausan los currículos y así las cualidades de los ciudadanos han estado completamente determinadas por la necesidad primordial de los países de entrar en las lógicas del capitalismo, las lógicas globales y la idea de democratización. En otras palabras, la formación ciudadana se ha instrumentalizado porque la democratización (o demostrar avances hacia ella) es una cualidad necesaria para la participación global, lo que limita su capacidad de transformación, reflexividad y crítica. En gran medida lo que se ha evidenciado es que este objetivo ha soslayado la posibilidad de una formación ciudadana reflexiva y crítica dándole más peso a un currículo enfocado en la producción de sujetos capaces y competentes en ciertos saberes necesarios y no necesariamente a la politización de los mismos.

Un ejemplo de esto, es el Índice de desarrollo democrático (IDD-LA), este mide en los países latinoamericanos los procesos por los cuales se hace un mejoramiento de las capacidades democráticas de cada país. En ese sentido se busca comprender las fallas y virtudes de cada sistema democrático con el fin de encauzar el objetivo de la democratización a nivel global. Este índice tiene otros efectos, entre ellos, permite el diálogo entre las experiencias democráticas de los países de la región así como ubicarlos en un lugar donde se determinan las formas de interacción con los mismos. En palabras del (IDD-LA) “clarificar la situación tanto hacia el interior de cada sociedad democrática, como hacia quienes interactúan desde el plano internacional con cada uno de los países.” (Polilat & Fundación Konrad Adenauer, Sin fecha). Así pues el (IDD) mide en Colombia el respeto de los derechos políticos y las libertades civiles, la calidad institucional y eficiencia política, la capacidad para generar políticas que aseguren bienestar y la capacidad para generar políticas de eficiencia económica. (Polilat & Fundación Konrad Adenauer, 2016)

Documentos Institucionales Atanasio Girardot

Buena parte de lo dicho anteriormente se pone en evidencia en Plan Educativo Institucional y en el plan de área de Ciencias Sociales del colegio Atanasio Girardot. Una primera mirada que se le puede hacer a estos documentos es que mantienen una linealidad en la formación de ciudadanos, en relación con los objetivos tanto de la ley 115 como con los lineamientos y estándares de competencias. En primer lugar se evidencia una formación en valores (que si bien se trabajan con mayor fuerza en las ciencias sociales es transversal a todo el PEI del colegio) donde

se propende por la reflexión, el análisis, la convivencia y la resolución de problemas. En este aspecto el componente comunicativo que se muestra desde los documentos institucionales, busca desarrollar individuos capaces de generar debates, argumentar y comunicarse de manera respetuosa y tolerante. Así pues, valores como el respeto, la responsabilidad, la honestidad, la comunicación, la autonomía, la solidaridad, la equidad, el trabajo en equipo y la democracia, se configuran como el eje que posibilita el proyecto del colegio en términos de formación (IED Atanasio Girardot, 2017).

De otro lado uno de los aspectos más relevantes que se pueden evidenciar en estos documentos, es una fuerte inclinación a la formación en ciencias exactas así como a las matemáticas, ya que en palabras del colegio “la comprensión argumentativa y la lectura comprensiva de la teoría científica, técnica y tecnológica, sólo será posible con una lectura matemática que desde la formación de un pensamiento matemático, sólo es posible comprender. La ciencia, la técnica y la tecnología están escrita en matemáticas” (IED Atanasio Girardot, 2017, pág. 11).

En este punto la formación por competencias para la configuración de un ciudadano productivo, útil y trabajador, empieza a convertirse en un componente fundamental de la formación educativa, y se vislumbra como el objetivo principal de la formación ciudadana del colegio. Es decir, que desde el punto de vista de los documentos institucionales hay una prioridad por formar ciudadanos capacitados para desenvolverse en el mundo laboral priorizando la formación de capacidades alineadas con la lógica económica. Esto se puede evidenciar en lo que el colegio llama *acciones Transformadoras para la promoción del ser humano* donde según ellos, “Para acceder a esta transformación es necesario un cambio de actitud con miras a la promoción de ciudadanos con capacidad de optar, proyectarse y competir a un nivel de excelencia acorde con las exigencias del medio Nacional e Internacional” (IED Atanasio Girardot, 2017, pág. 1). Esta idea pone una especial atención en áreas del conocimiento que se relacionadas como las ingenierías y la administración de empresas.

Bajo este contexto, el fuerte énfasis en la formación en matemáticas y ciencias duras en detrimento de otras áreas del conocimiento y puestas en el PEI como los conocimientos necesarios para decodificar un mundo escrito en su lenguaje, proponen una apuesta en la construcción de un sujeto que sustenta sus acciones y actitudes en este tipo de racionalidad (la científica). A modo de hipótesis, vemos que lo anterior se relaciona con la perspectiva del colegio sobre *la movilidad*

social y mejoramiento de la calidad de vida que puede leerse en clave con la ley general de educación que busca la articulación con el mundo laboral y la educación superior¹⁶. Desde esta perspectiva, se restringe la posibilidad de que la *movilidad social y mejoramiento de la calidad de vida* se den a partir de acciones comunitarias y locales sustentadas en el interés por los propios problemas. También vemos que a una visión del mundo sustentada principalmente en esta racionalidad limita la capacidad de que otros tipos de racionalidad expandan las posibilidades de comprensión del mundo haciendo de lo político un espacio de acción y transformación.

Cabe aclarar que con esta perspectiva no queremos privilegiar el saber de las ciencias sociales como el único lugar de interpretación y de acción sobre mundo, más bien queremos resaltar su potencial problematizador de la realidad para potenciar el pensamiento crítico. Por otro lado, encontramos que darle más peso al discurso técnico y racional ha reducido el campo de acción de los sujetos en la acción política, sin desmeritar que las “ciencias duras y racionales” son lugares de enunciación que también nos permiten apropiarnos y comprender el mundo.

Al respecto el PEI del Colegio Atanasio Girardot propende por la necesidad de una formación axiológica y cívica que permita el desenvolvimiento en la sociedad y la convivencia entre las personas sustentando dicha convivencia en el diálogo y el reconocimiento de la diversidad. De nuevo esta perspectiva reduce el ejercicio ciudadano a un asunto de resolución de conflictos que limitan la problematización de las esferas políticas, culturales y sociales. Como hemos mostrado, el conocimiento brinda herramientas para problematizar y expandir la comprensión del mundo. Desde la perspectiva del PEI

la formación técnica será entendida como una condición básica para la formación del ser humano en todas sus dimensiones que lo lleve hacia un proyecto de vida digno y autónomo que satisfaga todas sus aspiraciones en lo económico, lo político, lo social, lo cultural en los marcos de una autonomía que le permitan decidir por cuenta propia su propio destino. (IED Atanasio Girardot, 2017, págs. 13-14).

¹⁶ Estos planteamientos se alienan en primer lugar con los planteamientos de la Unesco (Secretaría del Foro Consultivo Internacional sobre Educación para Todos., 1990) en la conferencia de Jomtien en los que se establece la educación como un medio para el mejoramiento de la calidad de vida y la satisfacción de las necesidades básicas. En segundo lugar y como mencionamos antes, se alinea con la ley general de educación.

Deteniéndonos a analizar este acápite del PEI del colegio y teniendo en cuenta lo dicho anteriormente, encontramos un problema en este objetivo formador. ¿Cómo ejercer la autonomía sin ser consciente de qué la limita y la gobierna? ¿Cómo entender como satisfechas las aspiraciones en lo económico, lo político, lo social y lo cultural si no se problematizan esas esferas, es decir que no se las entienden como lugares de lucha y dominación? Pongamos como ejemplo una analogía: imaginemos un sujeto que viaja en una embarcación en la cual hay diferentes recamaras, él convencido de su lugar está absolutamente seguro se niega a conocer y entender las otras. La embarcación choca con una fuerza inconmensurable pero de acción tenue y contundente, al final irrevocable, imparabile. El sujeto en medio de su tranquila seguridad no se percata de que las otras cámaras se inundan poco a poco. Con el pasar del tiempo y con otras cámaras ya hundidas es imposible negar que algo malo sucede, cada vez es más difícil que el espacio seguro del sujeto solo se mantenga a flote. Se ahogan los viajeros que el sujeto sentía lejanos al comienzo y cuyos decesos ahora retruenan más cercanos, la embarcación inevitablemente se hunde incluido el sujeto, la embarcación es una unidad que hace parte del sujeto ahora condenado a ahogarse y cuyo navegar hubiera llegado más lejos si el sujeto hubiera conocido mejor sus mecanismos, sus formas de moverse, de manejarse, si hubiera encontrado mapas y rutas que le permitieran mayor capacidad de maniobrar y de fijar su rumbo.

Ahora bien los planes de área de ciencias sociales parten de querer darle al estudiante una visión del mundo donde sea el estudiante mismo quien logre identificar que hace parte de una sociedad que debe comprender, así como que él debe comprenderse a sí mismo dentro de esa sociedad. En ese sentido, las ciencias sociales tienen la función de que el estudiante se apropie de los problemas de su entorno, pero que además sea capaz de identificar problemas y soluciones que están por fuera de él. Las competencias juegan un papel en la formación del pensamiento, la reflexividad, la crítica, la transformación y la comunicación de los individuos. Estas ideas formadoras responden a la normativa propuesta en la política educativa nacional. Sin embargo, en relación al PEI estas tratan de buscar un espacio en una institución donde tiene una clara preferencia hacia las ciencias exactas y tecnológicas. Esto dificulta la apropiación de dichos saberes de las ciencias sociales, pues el estudiante está más preocupado por la nota de matemáticas (que seguramente le servirá como plus para iniciar una carrera) que por lo que se aprende en ciencias sociales. Esto se demuestra también en la intensidad horaria ya que las ciencias sociales solo cuentan con una hora a la semana.

Todo este contexto genera que los saberes de las ciencias sociales se desdibujen y se pierdan, que los valores que se enseñan de convivencia, tolerancia y reflexividad se cambien por competitividad e individualismo. Como muestra Del Carmen (2009) esta idea de competencias hace que aquel estudiante que no cumple con las capacidades requeridas quede relegado a ser un “alumno problema”. Así mismo se tiene una “cultura escolar normativa y reactiva, que no favorece la innovación autónoma y potencia fuertemente la dependencia de una estructura central que le entrega las pautas de cómo funcionar y la poca capacidad de anticiparse a situaciones que resultan” (Del Carmen, 2009, pág. 172)

Encontramos entonces una fuerte tensión en lo que se plantea en el proyecto de área de ciencias sociales y la posibilidad de llevarlo a cabo en los espacios institucionales ya que las instituciones educativas se ven presionadas por cumplir con unas competencias que privilegian unos saberes que además se hacen más fuertes a nivel simbólico. Vincularse al trabajo se ha instaurado en el imaginario social como el camino para el ascenso social y el mejoramiento de la calidad de vida lo que pone a las ciencias sociales en un lugar cuasi marginal de enunciación a pesar de que en consecuencia con los propuesto en la política educativa nacional deberían jugar un papel fundamental en la formación ciudadana.

A manera de conclusión, consideramos que hay que buscar, la forma de resignificar la educación de tal forma que sea “(...) factible edificar referentes teóricos y epistemológicos que le den a la Escuela su capacidad para encarar críticamente su papel en la sociedad, su papel como constructores de mundo y de sentido” (Del Carmen, 2009: pág. 176). Encontramos en el arsenal de conocimiento de las ciencias sociales una caja de herramientas potente para recuperar ese papel al abordarlas desde una perspectiva que permite la problematización ampliada del mundo en general y así la ampliación del escenario de político como una esfera de posible afectación por parte del sujeto.

Así mismo, creemos en la necesidad de hacer modificaciones en la forma en la que se está pensando la educación en Colombia, para ayudar al desarrollo de una educación donde formación ciudadana trascienda su objetivo legitimador y se convierta en una herramienta de empoderamiento de los sujetos. Finalmente pensamos la necesidad de buscar los mecanismos mediante los cuales la evaluación deje de ser usada como una forma de clasificación de los sujetos, sino que ayude a la formación de ciudadanos mediante el abandono de una idea resultadista (como objetivo que regula la formación) y potenciando ejercicios de carácter reflexivo, crítico y transformador.

Capítulo 3: Prácticas educativas en relación con la formación ciudadana

El presente capítulo parte del objetivo de poner en diálogo la información recolectada de los docentes y estudiantes con el recorrido y constructo teórico que hemos desarrollado en los capítulos anteriores. Todo esto con el fin de establecer las relaciones existentes en la configuración del concepto de ciudadanía que parte desde la normativa y las prácticas educativas del Colegio Atanasio Girardot y los datos encontrados en las entrevistas y grupos focales.

Así pues, se realizará una descripción de las condiciones de las entrevistas y los grupos focales, acá se incluirán experiencias generales y problemas encontrados. En segundo lugar pondremos en diálogo la diferencias y similitudes en los puntos de vista de los diferentes actores participantes en relación con las prácticas pedagógicas; es decir, sobre la manera en la que los estudiantes y los docentes establecen una relación con el saber y el aprendizaje (Camilloni, 2008) en este caso de la ciudadanía. Esto permitirá establecer puntos clave en la manera en la que se están formando los ciudadanos así como las apropiaciones que los estudiantes hacen de este discurso.

Finalmente realizaremos un análisis sobre la comprensión que tienen tanto estudiantes como docentes de las ideas de ciudadanía, ver si existe una coherencia entre estos puntos de vista y finalmente establecer continuidades y rupturas en relación con los aspectos normativos que establecen el deber ser de la formación ciudadana. Esto permitirá realizar un análisis comparativo entre la experiencia de los estudiantes, la intención del colegio y docentes y establecer qué tan coherentes son estas experiencias con la política educativa nacional.

Cabe resaltar que en este capítulo se pretende demostrar que buena parte de las experiencias estudiantiles en relación con lo enseñado en ciencias sociales están muy alejadas de la realidad de los estudiantes. Esto genera que ellos vean el contenido académico como un montón de ideas alejadas de sus realidades, teniendo como consecuencia un alto distanciamiento tanto con los contenidos escolares, como con los objetivos de las competencias en formación ciudadana. Esto se traduce en dificultades a la hora de apropiar los contenidos académicos y por tanto genera un desinterés en los problemas de carácter social. Esta idea fomenta la formación de unos ciudadanos pasivos en la medida que su comprensión de la realidad se ve limitada al considerar que esas realidades están alejadas de su comprensión y de sus acciones y en esa medida la formación de una ciudadanía crítica y reflexiva propuesta desde la política educativa nacional se presenta cada vez más lejana.

La experiencia del Colegio Atanasio Girardot

El colegio Atanasio Girardot es un colegio distrital ubicado en la localidad de los Mártires en Bogotá; este Colegio cuenta con dos cursos de grados 10 y tres de grado 11. Con el fin de recoger la información requerida para el presente estudio, se decidió recoger información con estudiantes y docentes. Para recoger información con estudiantes se llevaron a cabo dos grupos focales uno con 8 estudiantes de grados 10 y otro con 9 estudiantes de grados 11 (**Anexo 1: Guía orientadora de discusión Grupos focales con estudiantes**). En relación con los docentes se realizó una entrevista a los dos docentes de ciencias sociales quienes tienen a su cargo las clases de estos dos grados (**Anexo 2: Guía de entrevista semiestructurada con docentes**). Los estudiantes fueron seleccionados de manera aleatoria tomando como único criterio de selección la misma cantidad de hombres y mujeres. La razón de esta selección se basó en evitar un sesgo de que los docentes filtraran de acuerdo a su percepción sobre estudiantes más “aplicados” o no. Esto es importante porque necesitábamos saber la forma en la que ellos acercan a las ciencias sociales desde sus distintos puntos de vista. Así mismo, comprender la razón por la cual se interesan y se motivan o no. Finalmente que exista un equilibrio de género en los grupos focales tuvo como intención tomar en cuenta que la visión de ciudadanía y su ejercicio son susceptibles de variar en relación con la identidad de género.

El momento de aplicación de los instrumentos en el colegio coincidió con el proceso de elección de los personeros, este contexto fue un estimulador dentro de los grupos focales ya que en torno al este se desarrollaron temas en relación con la participación ciudadana y la representación. También se desarrolló “un grupo focal” mucho más informal con los candidatos a la personería.

La experiencia con los estudiantes de grado 10 fue especialmente complicada, ya que no nos facilitaron un salón para realizar la sesión, por lo que nos vimos obligados hacer el ejercicio en el patio del colegio y con una duración de 3 horas. Lo anterior hizo que hubiera una mayor dispersión por parte de los estudiantes sin contar con que el sonido de las grabaciones se perdió pues había mucho ruido del ambiente. Otra dificultad tuvo que ver con que, el Colegio en el desarrollo de su plan de estudio para los grados décimo, establece la enseñanza de ciencias sociales desde el segundo semestre del año por lo que estos estudiantes no estaban contextualizados en el

tema. Sin embargo, las experiencias de los estudiantes en relación a sus aprendizajes pasados sobre la ciudadanía nos permitieron llevar a cabo la sesión con buenos resultados.

Por otro lado la experiencia con los estudiantes de los grado 11, tuvo una duración de 3 horas y se realizó de manera más controlada, teniendo dispuesto un salón de clases lo que permitió que los estudiantes se enfocarán y participaran de manera más activa. En términos de conocimiento, los estudiantes de grado 11 mostraron una apropiación más profunda de la ciudadanía, en primer lugar porque ellos sí estaban viendo clases de ciencias sociales. Otro elemento que consideramos contribuyó de manera fundamental fue la coyuntura del colegio; los estudiantes de grado 11 habían participado activamente en las elecciones de personero del colegio con lo cual tenían una relación más cercana con la participación democrática. Lo anterior nos permitió construir un debate mucho más profundo identificando diferentes niveles de lo que es el ejercicio ciudadano.

En ambos grupos focales se realizó un ejercicio de coproducción de conocimiento alrededor de las categorías que han orientado nuestro trabajo: Ciudadanía pasiva, ciudadanía activa y ciudadanía Crítica y reflexiva (**Anexo 3: Cuadro comparativo**). Este ejercicio partió de las percepciones que los estudiantes tenían a primera vista de estos conceptos que luego fueron clasificados por nosotros con la intención de profundizar la comprensión y lograr la segunda parte del ejercicio en el cual los estudiantes se identificaron e identificaron a otros en esos ejercicios ciudadanos.

Finalmente la entrevista con los docentes se realizó en una cafetería lo que permitió un espacio de control de la misma. En el diálogo con los mismos se pudieron evidenciar posiciones diferenciadas respecto a la ciudadanía lo que muestra unas prácticas pedagógicas diferenciadas. A modo de abrebocas, la docente de ciencias sociales mostraba una clara visión hacia la formación ciudadana enfocada en el desarrollo de la personalidad, en la posibilidad que la misma tiene de ser una herramienta para el desarrollo de los sujetos mientras que el docente de Filosofía y ética se alineaba mucho más con la idea de que la ciudadanía tiene como objetivo la dominación vía sumisión y obediencia¹⁷.

En el momento en el que fueron realizadas las entrevistas y grupos focales en el colegio, se estaban llevando a cabo la elección de personero y contralor. Esta coyuntura nos permitió entrar

¹⁷ En el colegio Atanasio Girardot, el área de filosofía cumplía una labor importante en la formación ciudadana por lo que vimos la necesidad de entrevistarnos con él.

en diálogo con esas prácticas de la democracia escolar. Al respecto asistimos al debate de personero y realizamos un grupo focal con los candidatos.

Como punto de anclaje de estos grupos focales y entrevistas es importante establecer los ejes temáticos mediante los cuales se realizaron y analizaron las entrevistas. En este sentido se ahondó por el concepto de ciudadanía, qué se entiende, cuáles son sus características, qué cosas puede hacer y no hacer un ciudadano, cómo interesarse y transformar aspectos sociales y políticos, qué visión tienen de los ciudadanos en Colombia y en el colegio, ciudadanía activa, pasiva y reflexiva. Otro de los puntos importantes a desarrollar en las entrevistas y grupos focales tuvo que ver con las prácticas pedagógicas: esto ahonda en aspectos como: el contenido curricular, desarrollo de clases, temas y ejercicios, preguntas problematizadoras, ejes temáticos y ámbitos conceptuales.

Cabe resaltar que en la recolección de información de este proyecto de investigación identificamos algunas limitantes que tienen que ver con nuestro ejercicio como investigadores. En primer lugar, el tiempo presupuestado para la realización de esta recolección limitó nuestra capacidad para entender de mejor manera las prácticas pedagógicas además de configurar una relación en la cual nosotros irrumpimos en las dinámicas del colegio, esto se evidenció en la dificultad de encontrar espacios y en el hecho de que los estudiantes tuvieran que apartarse de sus espacios normales de formación para poder realizar las sesiones. En segundo lugar, nuestra limitada experiencia en el trabajo con estudiantes hizo que en ocasiones las preguntas planteadas a ellos necesitaran una explicación lo que en ocasiones hizo que el diálogo fuera más complicado.

Prácticas pedagógicas

Como hemos mencionado, el análisis de las prácticas pedagógicas tiene como objetivo identificar la manera en la que se forma en competencias ciudadanas y el papel que tienen las ciencias sociales en esta formación. Por otro lado, tiene como objetivo poner en diálogo esa manera de formar con las apropiaciones que los estudiantes hacen de estos contenidos.

Es importante empezar diciendo que las clases de ciencias sociales no son uno de los puntos donde el colegio centra su atención, ya que la clase que reciben los estudiantes de los grados 11 tiene una duración de 1 hora por semana. Así mismo, estas clases se diluyen entre las áreas de ciencias políticas y económicas limitando los espacios de desarrollo de las mismas. Como lo

evidenciamos en el capítulo anterior, el colegio tiene una fuerte inclinación por el desarrollo de áreas de pensamiento relacionados con las matemáticas y las ciencias exactas así como la formación para el trabajo. En palabras de uno de los estudiantes de grado 10 “aquí nos obligan a tomar uno de los tres cursos de profundización que son administración de empresas, ingeniería o arquitectura (...) a mí en lo personal me interesaría trabajar más temas como de artes o algo así”. (Estudiante de grado décimo. 2018.) Esta directriz muestra en gran medida que la formación impartida en diferentes niveles no tiene en cuenta los intereses de formación de los estudiantes¹⁸.

No obstante la poca intensidad horaria de las ciencias sociales en el colegio se ve compensada con áreas como filosofía y ética que tienen un espacio más amplio. Estas clases, de acuerdo con el docente de filosofía buscan “(...) fomentar los debates y que el estudiante pueda tomar una opinión y argumentarla”, este elemento es fundamental en la formación de competencias en primer lugar y en segundo, es identificado por los docentes como un problema en relación con la formación de pensamiento crítico ya que si bien se identifican con luchas y apoyos que tiene que ver con el ejercicio ciudadano y la defensa de derechos, esta apropiación del discurso no pasa por una reflexión crítica que fortalezca sus argumentos. Por ejemplo, en el caso del paro de docentes los estudiantes apoyaron el movimiento pero no argumentan las razones para hacerlo y al final no veían en esta coyuntura una ganancia “todo eso para qué si todo sigue igual”. La gran mayoría de los estudiantes reconoce que existe una necesidad de “cambiar” pero en algunos casos no identifican el qué o el cómo, no se atreven a proponer o a aventurar explicaciones y soluciones.

Uno de los elementos centrales de los estándares por competencias y que recoge toda la discusión alrededor del aprendizaje significativo se evidencia en el colegio Atanasio Girardot respecto a los aprendizajes de las ciencias sociales, la filosofía y la ética. En gran medida los estudiantes no ven estos contenidos como relevantes y operables en sus vidas cotidianas lo que los aleja de estas áreas de conocimiento y no genera un interés real por las mismas. Una de las razones que tiene mucho peso en este sentido es la inclinación del colegio a relegar estos saberes.

Por otro lado, los estudiantes resaltan que muchos de estos contenidos y conceptos se vuelven confusos y alejados. Esto en términos normativos se vuelve un problema, ya que desde los

¹⁸ Podría pensarse que al no alinearse los intereses de formación de los estudiantes con las apuestas formativas de los colegios, los estudiantes y sus familias tienen la posibilidad de buscar otras posibilidades. Sin embargo esa “libertad” se encuentra reducida al focalizarse ese tipo de formación en colegios privados. La anterior problemática se profundiza al evidenciarse una la inclinación desde la política pública en la formación de un tipo de capacidades y la movilización de unos tipos de saber.

lineamientos se propende por unos contenidos conceptuales que permitan delimitar y guiar las discusiones y el abordaje de los distintos temas o ejes temáticos (ministerio de educación, 2002). En el caso de Filosofía, los estudiantes recalcan que muchos de los contenidos están enfocados en inculcar las formas de pensar de ciertos autores. Además, los estudiantes entienden que se les exige que utilicen estos lenguajes y conceptos de la misma manera que lo hacen los autores lo que, por su dificultad, les genera en algunos casos frustración y alejamiento.

Es por esto que algunos estudiantes reclaman cierto grado de autonomía en ese tipo de apropiación recalcando que: “No me gusta la filosofía de esta manera, no me gusta que le inculcan a uno de que piensen de esta manera o de una manera, cada uno debe pensar, desarrollar su pensamiento. Nos hace sentir (el profesor) como que los autores que nos hacen leer tienen la verdad de todo y no es así. Y además siempre llega al mismo punto. Yo pienso que cada uno tiene su propio pensamiento y no siempre es así.” Esto muestra una necesidad por parte de los estudiantes por querer expresar ciertas ideas de manera autónoma y en buena medida se sienten cohibidos a participar activamente en estos debates al no entender de manera clara las ideas de los autores que trabajan.

Podríamos decir entonces que ese reclamo de autonomía y de generación de pensamiento propio se ve limitado por la forma de trabajar la filosofía ya que la termina enmarcando en un lugar especializado y de difícil acceso y uso para los estudiantes. Por otro lado, el objetivo de los docentes de que los estudiantes argumenten sus ideas se ve truncado ya que el efecto de esa manera de trabajar la filosofía es que los estudiantes se sientan excluidos de participar en los debates por no manejar de manera “correcta” los conocimientos impartidos y sentirse incapaces de expresar sus propios pensamientos e ideas.

Este caso no se aleja de la clase de ciencias sociales pues es una clase de una hora semana lo que constituye una limitación al momento de desarrollarla. Uno de los problemas expresados por la docente, es que es muy complicado tratar un tema en tan poco tiempo y retomarlo en la clase siguiente, tener un hilo y atrapar el interés de los estudiantes. De igual manera los estudiantes manifiestan que “(...) la clase es de una hora y solo nos dejan una guía y ya no hacemos mucho”. Este problema se traduce en contenidos ambiguos, fragmentados y de poca importancia para los estudiantes, fomentando en ellos una visión alejada de los temas y conceptos.

Este primer análisis nos lleva a concluir que los aprendizajes en el área de ciencias sociales no son significativos para los estudiantes y en esa medida la posibilidad de poner en práctica los aprendizajes con el objetivo de contribuir al desarrollo social y personal se ve limitada. Por otro lado, las dinámicas que se imponen en las clases sitúan a los estudiantes en una relación lejana con los saberes en la que sus propias apreciaciones no se ponen en juego; en primer lugar porque sienten que sus apreciaciones no se corresponden con lo que se espera de ellos y en segundo lugar porque se evidenció una fuerte tendencia a no participar en las clases por temor a lo que los otros digan o piensen de ellos. En esa medida, las clases no se construyen sobre una relación dialógica en la que hay reconocimiento del saber de los otros. De acuerdo con Novak “Cualquier evento educativo es una acción para intercambiar significados (pensar) y sentimientos entre el aprendiz y el profesor” (Moreira, 2000, pág. 39) Por otro lado, Rodríguez pone de relieve dos elementos fundamentales en el aprendizaje significativo que entran en juego para que el conocimiento sea interiorizado de manera funcional y significativa, estos son el significado lógico y el significado psicológico (2011). El primero hace alusión al componente didáctico al referirse a la lógica que ciertos saberes ponen a jugar con sus objetos de saber. El segundo se encamina a lograr la significación en términos subjetivos, causar un interés en el estudiante a través de distintas herramientas que logren vincular ese conocimiento con la vida cotidiana.

Desde nuestra perspectiva, las ciencias sociales deben producir aprendizajes significativos en un nivel práctico que conlleve a la acción y transformación de las propias realidades, si en realidad se tiene como objetivo la formación de ciudadanos críticos y reflexivos conscientes de la realidad nacional y en concordancia con los objetivos establecidos en los Lineamientos Curriculares. De otro lado, el hecho de que no exista un aprendizaje significativo va a dificultar la apropiación de los saberes por parte de los estudiantes, alejándolos cada vez más de los contenidos y desmotivándolos de participar activamente en las clases y limitando las posibilidades enseñanza y aprendizaje. Todo esto se termina traduciendo en que la formación de ciudadanos en el colegio tienda a alinearse con una formación pasiva.

Formación Ciudadana

Ahora bien teniendo en cuenta la manera en la que se desarrollan las clases del área de ciencias sociales y en general las relacionadas con la formación ciudadana, es posible establecer

algunas razones que pueden ayudarnos a entender por qué los estudiantes entienden y ejecutan la ciudadanía como lo hacen. Uno de los objetivos que nos hemos propuesto es entender cómo se mueve el concepto de ciudadanía en la Escuela, y cómo éste se pone en juego en las concepciones que los distintos actores de la Escuela tienen de él, tanto en sus prácticas cotidianas como en sus prácticas educativas. De esta manera buscamos encontrar cómo entienden el concepto de ciudadanía los estudiantes y docentes de la institución para ponerlos a jugar también en relación con las categorías que hemos construido y los diferentes lugares en los que los hemos puesto a dialogar.

Desde la perspectiva de los docentes la ciudadanía está relacionada con la de identidad, es decir “Reconocernos que somos producto de una diversidad cultural, mestizaje, mezcla de culturas, somos un revuelto de todo, pero no nos reconocemos ni en nuestros orígenes. Hay un desconocimiento real de la historia”, explica la profesora de ciencias sociales (2018). Esta idea está directamente relacionada con la ciudadanía como un constructo para generar identidad a través de valores compartidos como la convivencia, la tolerancia, el respeto etc. de esta manera la formación ciudadana tiene como objetivo formar en esos valores. Así pues, la perspectiva histórica y crítica que le imprimen los docentes habla de un alineamiento con el discurso de la política educativa nacional que pretende la formación de ciudadanos críticos, a la vez que reconoce que esa es una de las problemáticas fundamentales de nuestra nación. En este sentido, se hace necesario que la formación se enfoque en que las personas sean capaces de cuestionar y reflexionar respecto a los problemas y soluciones de carácter social, político, y económico, así como sobre su propia historia y su identidad ya que según los docentes esta forma de construir la identidad genera un tejido social más fuerte.

Sin embargo, como hemos mostrado y como es reconocido por los actores (estudiantes y docentes) hay muchas limitantes en el ejercicio de las prácticas pedagógicas que dificultan que los saberes puestos en juego hagan ese tránsito hacia un pensamiento crítico y constructivo.

Lo anterior hace que ese objetivo no sea posible y el concepto de ciudadanía se limite a la reproducción de ciertos valores lo que hace que las sociedades se homogenicen y ese carácter reflexivo y crítico se pierda.

De esta manera, los docentes reconocen en la Política Educativa Nacional un referente que busca la formación ciudadana en un sentido crítico. Sin embargo, mencionan las distancias que

produce el hecho de que esta política no tenga un “aterriaje” en el contexto nacional y en la política educativa nacional. La formación ciudadana es muy teórica y según los docentes, las ciencias sociales como las responsables de esa formación, deben contribuir más al terreno de la acción. A este respecto, los profesores reconocen que hay una falta en la escritura y la circulación del saber que tienen en torno a sus experiencias pedagógicas y específicamente a las relacionadas con las competencias ciudadanas. Esta primera visión denota la falta de claridad y de aplicabilidad de la política educativa nacional, razón por la cual la formación ciudadana se limita al espacio de lo que los docentes denominan “currículo oculto”, que tiene que ver con la formación en unos valores determinados que identifican a los estudiantes como pertenecientes a la institución.

En consecuencia los docentes concentran buena parte de sus intenciones en formar ciudadanos que sean capaces de adaptarse al mundo fuera del colegio, un mundo competitivo donde las personas tienen que ser útiles para la sociedad y para sí mismos. Además de esto se propende por una formación ciudadana donde los estudiantes sean capaces de comportarse en coherencia con los valores establecidos de tolerancia y respeto. No obstante, si bien se resalta la importancia de que el estudiante sea capaz de reflexionar y criticar respecto a los problemas políticos y sociales no se hace un mayor énfasis en fomentar la construcción de esta forma de ver el mundo (a través de la reflexión y la crítica). Según los docentes para ellos es muy importante crear discursos sobre la convivencia y las correctas formas de actuar en la sociedad, en palabras de los docentes “acá buscamos tener discurso que le llegue a los estudiantes, de pronto uno puede hacerlo teóricamente, las ciencias sociales aportan más en la práctica. Nosotros enseñamos resolución de conflictos, derechos humanos, etc. Pero cuando suceden los hechos es cuando se pone en juego lo teórico”.

Bajo este contexto, se empieza a identificar un primer nivel de ciudadanía ligada a las formas de actuar de las personas, haciendo que se homogenice la forma de ser constituyendo una ciudadanía absolutamente pasiva¹⁹. En relación a esta idea los estudiantes identifican este mismo nivel del ejercicio ciudadano, pero además entienden que un buen ciudadano debe contribuir al cambio y transformación, enfocado en el mejoramiento de la sociedad y la comunidad.

El problema en este punto radica en el hecho de que los estudiantes ven que el cambio y la transformación solo se puede dar desde la esfera de la política; que a pesar de ser reconocida por

¹⁹ Entendida esta homogeneización como que todas las personas deben apropiarse y actuar los valores de convivencia y donde las personas que no cumplan con estos valores tienden a ser etiquetados como desviados sociales o personas antisociales. Esta perspectiva se sustenta también en la idea planteada por el profesor de filosofía en tanto que la ciudadanía busca mucho más la domesticación y pasividad de los ciudadanos en pos de su dominación.

ellos como una esfera que los afecta, se encuentra absolutamente alejada de sus alcances. Esto se da en la medida en la que esta esfera política es excluyente, puesto que los estudiantes ven que los únicos medios de acceso son el poder económico o contactos que los ayuden a vincularse, lo que ellos llaman “la rosca”. Cabe resaltar que los estudiantes tienen una visión limitada de lo político pues lo asocian exclusivamente a la esfera de la política (los políticos) y no un campo de acción y ejercicio ciudadano que nos afecta a todos.

Adicional a lo anterior es importante mencionar que los estudiantes son capaces de identificar otros niveles de la ciudadanía. Para ellos la ciudadanía pasiva se centra en la indiferencia absoluta de las cuestiones políticas y sociales, casos como el de un estudiante “yo fui a votar porque mis papas me obligaron” hacen parte de actitudes que ellos reconocieron pertenecen a un ciudadano pasivo. Como parte de las actitudes de un ciudadano activo los estudiantes lo asociaron con ejercer el derecho al voto de manera autónoma, “cuando uno se interesa por las propuestas de los candidatos y las lee y sale a votar por convicción, es una persona activa”. Finalmente al indagar sobre las posibles características de una ciudadanía crítica los estudiantes no la identificaron de manera explícita (sino como características de un buen ciudadano) hasta el momento que nosotros como facilitadores de la discusión trajimos la idea de ciudadanía crítica a colación. Al respecto los estudiantes relacionaron esta idea con una actitud más propositiva, es decir aquellos que se animan a proponer cosas, a organizar marchas y a recolectar firmas, es porque la persona que lo hizo realiza una reflexión previa sobre un problema que además se traduce en una intención de cambio. No obstante, es importante mencionar que para los estudiantes de 10 y 11 la reflexión por sí misma no los hace ciudadanos críticos o activos, sino que esto tiene que estar acompañado de acciones que motiven cambios y transformaciones. En palabras de los estudiantes de 10 “(...) vea a los punkos ellos tienen ideas muy bacanas y dicen pelear por cosas que valen la pena, pero ellos se quedan en eso en quejarse y en no hacer nada, y pues eso es no hacer nada”.

Se puede decir entonces que los estudiantes identifican la ciudadanía crítica y reflexiva en el mismo nivel que lo entiende la política educativa nacional y los docentes del colegio. Es decir como “Una ciudadanía que se exprese en un ejercicio emancipador, dialogante, solidario y comprometido con los valores democráticos (...), intervengan en su comunidad, la comprendan, la critiquen y la transformen cuando sea necesario,” (Ministerio de Educación Nacional, 2002, pág. 1) . Sin embargo, a la hora de poner en práctica este ejercicio ciudadano actúan de manera totalmente pasiva y esto se puede dar porque los estudiantes han aprendido que la política

(entendida como los políticos) es el único medio por el cual se generan cambios. Por otro lado, para los estudiantes los temas de ciencias sociales, de política y de filosofía se alejan de sus realidades y ven esos temas como imposibles y alejados para ellos, limitando la capacidad que tienen estas áreas de saber para la comprensión del mundo y para su transformación.

Esto genera además una falta de motivación intrínseca en los estudiantes y un aprendizaje no significativo lo que imposibilita el desarrollo práctico del ejercicio de la ciudadanía activa propuesto en la política educativa nacional y en los constructos teóricos. Finalmente esto reafirma la tesis de la analogía del barco que entiende que los ciudadanos se están formando de manera tal que solo actúan cuando se ven afectados de manera directa por algún problema social o político, pero normalmente estos problemas son percibidos como alejados de sus realidades y por esta razón simplemente actúan de manera indiferente. Todo esto genera una formación ciudadana absolutamente pasiva que refuerza la imposibilidad de que los estudiantes entiendan lo político como un campo de acción afectable desde lo cotidiano. Como ejemplo, las elecciones de personero y la democracia escolar terminan siendo una escenificación de lo que los estudiantes viven y entienden de la política, unos representantes que se supone son su voz pero que en realidad no logran incidir en sus vidas cotidianas.

Conclusiones

La apuesta investigativa que pretendimos desarrollar en este trabajo tuvo la intención de transitar entre las esferas de lo teórico y lo práctico, estableciendo las relaciones entre las mismas siempre teniendo en cuenta que los constructos teóricos configuran categorías de entendimiento que más que retratar la realidad aportan a su comprensión.

De esta manera, se realizó un recorrido por los diferentes desarrollos que el concepto de ciudadanía ha tenido a lo largo de la historia y su correlación con lo que podemos llamar programas de formación ciudadana. Este primer acercamiento robusteció y demarcó el contenido de tres categorías que orientaron esta apuesta investigativa y denotaron además, que estos “tipos” de ciudadanía no se desarrollan de manera secuencial o excluyente sino que coexisten y se desenvuelven de manera diferenciada en espacios determinados.

1. Ciudadanía pasiva: fundamentalmente ligada al estatus, a la adscripción a un territorio y a la normatividad que lo rige por vía de la nacionalidad y la identidad. Este “segmento” de la

ciudadanía es fundamental en la medida que define el espacio normativo y de esta manera es transversal a cualquier ejercicio ciudadano.

Las ciudadanías Activa y Reflexiva y crítica, pueden enmarcarse dentro de lo que autores como Herrera y Prieto llaman nuevas ciudadanías o ciudadanías activas (2003) que de acuerdo con nuestro análisis tienen también características diferenciadas que definen también sus posibilidades de acción.

2. Ciudadanía Activa Limitada: Desde la perspectiva de Herrera y Flores (2003), esta ciudadanía está atada al ejercicio, la ciudadanía no es algo que se tiene o se adquiere sino algo que se ejerce y es a través de ella que se le da más peso al sujeto en relación con su propio gobierno. Dicha ciudadanía ha sido la que han impulsado en los programas de formación ciudadana después de la posguerra de la mano con organismos multilaterales y que se alinean con lo que autores como Espinel, Escobar y Trouillot, denominan nuevas formas de colonización a través de objetivos instaurados como universales tales como la democratización, la modernización y el desarrollo. Esta ciudadanía tiene como objetivo entonces la legitimación del Estado democrático y de sus mecanismos de gobierno y limita el potencial del ejercicio ciudadano al mantenimiento del este orden.

3. Ciudadanía Reflexiva y Crítica: Esta forma de entender la ciudadanía ya propuesta por la teoría sociocrítica en autores como Giroux, pretende en gran medida revitalizar el potencial transformador del sujeto en el ejercicio democrático dándole un papel protagónico en las transformaciones de su propio entorno. Esta apuesta supone un interés por la ampliación de la comprensión de los problemas sociales con el objetivo de que dicho conocimiento sea también una herramienta de transformación en manos de los ciudadanos.

La revisión de los elementos que configuran y regulan la política educativa nacional (Constitución política, Ley general de educación, Estándares de Competencias y lineamientos curriculares) nos mostró que los objetivos de la misma apuntan a diferentes áreas de desarrollo de la ciudadanía (Pasiva, Activa limitada y Reflexiva y crítica). Por un lado, la formación ciudadana sigue estando enfocada en la formación de ciudadanos que sustenten y pongan en práctica el proyecto de nación pregonado en la Constitución Política y que se relaciona con el desarrollo de las personas y la consecución de una sociedad equitativa y en paz. Las cualidades de dichos ciudadanos están determinadas por unos valores y actitudes que se buscan formar teniendo como referentes los estándares de competencias ciudadanas que invitan a la formación de una ciudadanía

activa reflexiva y crítica. De la misma manera, el PEI del colegio Atanasio Girardot enuncia en sus objetivos alinearse con este tipo de formación. Sin embargo, este objetivo no se lleva a cabo en parte por las siguientes razones que nos aventuramos a enumerar:

1. La formación de una ciudadanía Reflexiva y Crítica se ve asfixiada al enmarcarse dicha formación en la consecución de objetivos globales universales direccionados desde organismos internacionales que tienen como objetivo final la legitimación de la democracia y el estado social de derecho. Lo anterior pone a los ciudadanos y los Estados en una posición de dominados en los que la soberanía se presenta como alejada máxime cuando las posibilidades de desarrollo personal y social se limitan a la tenencia de capacidades para desenvolverse en el mundo laboral.
2. La evaluación por competencias también ha dificultado los procesos formativos al instaurar una lógica en la cual las instituciones y los docentes se enfocan en tener buenos resultados en las pruebas más que en formar en ciudadanía. De esta manera se instrumentaliza el ejercicio ciudadano a la capacidad de responder pruebas alineados con un discurso centrado en la resolución de conflictos.
3. La política educativa nacional es entendida por los docentes como alejada lo que se traduce en que dichas directrices se queden en un plano teórico con poca aplicabilidad de parte de los docentes en términos de generar ejes temáticos, preguntas problematizadoras y ejes conceptuales.
4. Esta política educativa no es reconocida por los docentes como una construcción participativa a través de la cual sería posible vincularla de manera más cercana con los escenarios locales y con las prácticas de los docentes. En este punto, los docentes reconocen una falencia en la escritura, discusión y divulgación de los conocimientos que ellos tienen de las prácticas educativas en general y en concreto de formación ciudadana.
5. El Colegio Atanasio Girardot representa un caso en el cual se ha privilegiado ciertos saberes (ciencias duras, tecnología, etc.) relacionados con el desempeño en el mundo laboral en detrimento de otros, lo que ha relegado el saber de las ciencias sociales y de la formación ciudadana al fortalecimiento de valores disminuyendo su potencial en la comprensión de la realidad así como su potencial transformador en el ejercicio de la ciudadanía.

Para el Caso del colegio Atanasio Girardot la línea de formación en competencias ciudadanas se ve relegada a la formación en valores como la convivencia, el respeto y la tolerancia; entre otras razones porque la prioridad del colegio es formar a los estudiantes en la línea de las ciencias exactas o matemáticas. Dejando de lado el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo que puede hacer el estudiante, lo que en gran medida ayuda a reproducir la idea de que el potencial transformador del ejercicio ciudadano solo se puede realizar desde la esfera política (identificada por ellos como “los políticos”).

Esta idea se alinea con la manera en la que los estudiantes entienden la ciudadanía. Para ellos es claro que existen ciudadanos (la mayoría de las personas) totalmente desinteresados de los problemas sociales y políticos (ciudadanía pasiva). Pero además, reconocen que existen ciudadanos que sí participan de manera activa (pocos) en pro de la transformación y el mejoramiento de su comunidad y su sociedad (ciudadanía activa). El problema con esto es que esta idea de ciudadanía activa se ve permeada por un preconcepción de que la política es lo único que permite a ciudadanos participar de manera directa en la toma de decisiones (de nuevo al política entendida como “los políticos” o lo que hacen los políticos). Por otro lado, la percepción de los estudiantes de “la política” está permeada por la idea de que la política se relaciona con el dinero, la corrupción, el individualismo, el egoísmo y “la rosca” lo que hace que los estudiantes se alejen aún más de la misma y no se interesen en comprenderla y reflexionar sobre sus problemas así como hacerla un lugar que puede ser afectado por ellos con el objetivo de mejorar su calidad de vida.

Sumado a lo anterior, las clases y sus contenidos teóricos son, desde la perspectiva de los estudiantes, confusos y alejados de sus realidades; por otro lado, la dinámicas de las clases no permiten el desarrollo de los ejes temáticos y conceptuales propuestos en los lineamientos de ciencias sociales, en gran medida porque la intensidad horaria de las asignaturas de ciencias sociales se limitan a una hora semanal²⁰. El resultado es una falta de motivación e interés por parte de estudiantes para comprender los contenidos de las clases de filosofía, ciencias sociales y ética lo que no permite el desarrollo de aprendizajes significativos y constructivos y por esa vía

²⁰ Otra de las razones que los docentes identificaron en relación a la falta de interés de los estudiantes en áreas de las ciencias sociales estaba relacionada con su condición económica. El Colegio Atanasio Girardot tiene según la declaración de los profesores a estudiantes hijos de profesionales o técnicos, y en general a personas que no tienen necesidades insatisfechas los que los pone en una situación de comodidad que no los impulsa a una explicación más profunda de los temas sociales.

dificultando la apropiación de conocimientos en las clases y de nuevo limitando el carácter transformador impreso en la ciudadanía y en el cual se pretende formar.

Este contexto nos lleva a resaltar una de las conclusiones centrales de este trabajo que tiene que ver con que las prácticas educativas alrededor de las ciencias sociales y en concreto de la formación ciudadana más que contribuir al fortalecimiento de una ciudadanía crítica generan en el estudiante una limitación en su potencial transformador pues termina reconociéndose a sí mismo como un individuo alejado y desinteresado de ayudar a mejorar y transformar el entorno en el que vive; potenciando una posición absolutamente pasiva frente a los problemas y soluciones de su comunidad y de la sociedad en general.

Epígrafe. Apuesta pedagógica

De manera subrepticia y en ocasiones directamente, quisimos resaltar dos elementos fundamentales que sustentan en gran medida nuestra “apuesta pedagógica”: 1. La potencialidad y necesidad de una ciudadanía crítica y por ende de una formación en ciudadanía crítica para la construcción de una sociedad con individuos más soberanos y conscientes que contribuyan y construyan una sociedad más justa. 2. La potencialidad del saber de las ciencias sociales para dotar a los sujetos de herramientas para la comprensión del mundo y para el empoderamiento, la soberanía y la capacidad de transformación de la propia vida.

El saber de las ciencias sociales en general y en nuestro caso específico de la sociología²¹ permite o mejor, tiene la intención y la posibilidad de buscar un desenmascaramiento de la realidad, una intención de extrañarse con lo cercano, con lo naturalizado; con la intención de conocer mejor y en algunos casos, por golpe suerte, de terminar conociéndonos mejor. La situación - epistemológica si se quiere- en la que el sujeto se ubica al interrogar desde esta mirada sus situaciones cotidianas brinda la posibilidad, al menos en principio poética, de darle al sujeto capacidad de acción, la máxima a veces enunciada medio ridícula, “todos son constructos sociales”, “todo son relaciones sociales” hace una re-significación. Si todo es construido por relaciones y

²¹ Somos dos sociólogos formados en distintas “escuelas” La Universidad del Rosario y La Universidad Nacional de Colombia. No necesariamente por eso o precisamente por eso, nuestra relación con nuestro “campo de saber” es distinta lo que propició siempre discusiones, en ocasiones frustrantes, inocuas, desgastantes pero no por ello poco fructíferas y nutritivas.

constructos sociales todo es posible de ser modificado por la acción humana, al fin y al cabo, las “relaciones sociales”, “los constructos sociales” son necesariamente productos humanos.

La investigación en distintos campos de saber, busca la ampliación de las fronteras de ese campo de saber, contribuir a su comprensión ampliando los lugares de problematización de su objeto, preguntándose de distintas maneras a veces las mismas cosas, contrastando respuestas, movilizandando distintas formas de entender lo mismo. Esa construcción compleja de los objetos, o incluso el impulso más protocientífico de medir para controlar le ha dado al sujeto capacidad de controlar, de manejar de ejercer poder sobre las cosas. ¿No puede eso constituir un lugar para el ejercicio en la vida cotidiana? ¿No puede constituir un vehículo de interacción social que haga que los tejidos sociales y las identidades sean más fuertes y constructivas?, siendo el objeto de investigación uno mismo en las relaciones con los otros y el entorno (objeto de las ciencias sociales), ¿no es posible generar más capacidad para transformarse y transformar su propio entorno?

Como primera medida los desarrollos en torno al aprendizaje significativo se enfocan en acercar los temas y conceptos a las realidades del estudiante. Esto quiere decir que el estudiante pueda hacer una comprensión de los conceptos y temas, vistos desde su realidad o desde ejemplos donde estos puedan sentirse identificados o donde los aprendizajes les signifiquen algo. En coherencia con los lineamientos curriculares de ciencias sociales este ejercicio se puede llevar a cabo por parte de los docentes mediante el desarrollo de preguntas problematizadoras que sitúen al estudiante en posición de relacionar su vida cotidiana con conceptos básicos que ayuden a guiar las discusiones.

La realidad social aporta los propios “conceptos” con que es posible analizarla, y es de cierta manera “labor” de aquellos que nos movemos en el campo de su análisis e interpretación de ella llenar de contenido y relacionar dichos “conceptos”. Cabe la aclaración de que, no somos únicamente los profesionales de las ciencias sociales y humanas los que llevamos a cabo dicha labor, sino todos y cada uno de los sujetos, ya que es en ese mundo de lo social en donde nos movemos y todos tenemos una interpretación así sea primigenia de él. Esto convierte a las ciencias sociales en un campo de saber privilegiado respecto a la coproducción de conocimientos con los estudiantes, son ellos mismos quienes viven el mundo social que los circunda y los determina. El objetivo primordial en este punto es que los estudiantes amplíen las posibilidades de su acción a

partir del conocimiento, un conocimiento que parta de su realidad cercana y tenga la característica de ser producto de la relación con los otros.

En el caso específico de la formación en ciudadanía, identificamos como elemento problematizador fundamental el confuso espacio de “lo político”. Entendemos que al respecto hay toda una especialidad que hace que la definición de “lo político” escape, al igual que lo social, lo humano, lo pedagógico, de una definición lineal, sin embargo, en esta propuesta consideramos que la comprensión de “lo político” debe buscar entenderlo como un escenario que afecta al sujeto en su vida cotidiana, lo político es lo público, en lo político se juegan mis derechos y mis posibilidades de desarrollo y realización. Dicha expansión de la comprensión de lo político amplía entonces los escenarios posibles de ejercicio de la ciudadanía por un lado y por otro, puede generar aprendizajes significativos en torno a ella y en torno a los saberes de las ciencias sociales al poner sus objetos en el campo de acción de los estudiantes, permite por otro lado y consonancia con Piaget, que las personas le den significado al mundo y permite una perpetua renovación del conocimiento y del interés de los estudiantes en él (Villar 2003).

Consideramos por otro lado que en la modificación de la relación maestro - estudiante que supone un aprendizaje del tipo que proponemos, en el que el diálogo constructivo en torno al conocimiento que reconoce las visiones de los otros en tanto posibles aproximaciones a la realidad, es posible construir relaciones que busquen la transformación de las realidades que el paradigma sociocrítico se ha propuesto.

Finalmente, entendemos que una apuesta de este tipo necesita de espacios para su desarrollo, que permitan valga la redundancia desarrollar procesos continuos que en las condiciones actuales de muchos colegios es imposible realizar. Para la muestra nuestro estudio de caso en el colegio Atanasio Girardot en el que las clases de ciencias sociales se reducían a una hora semanal y durante una parte del año, sabemos que no es un caso atípico. Sin embargo, esperamos que estas líneas de entrada puedan ser sugerentes en torno a la formación ciudadana con una mirada crítica. También esperamos haber contribuido a la ampliación de la comprensión de un fenómeno complejo como el que nos propusimos aquí y del cual al menos nosotros obtuvimos grandes aprendizajes.

Referencias

- Aguilar , T. , & Caballero, A. (2003). *Legalidad: Explorando la Nueva Ciudadanía*. España: Viejo Topo.
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2005). *Ciudadanía y Escuela. Experiencias Pedagógicas*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Arias, D. H. (2014). La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia: lugar de las disciplinas y disputa por la hegemonía de un saber. *Revista de Estudios Sociales No. 52*, 134-146.
- Asamblea Nacional Cosntituyente. (2016). *Constitución Política. Actualizada con los Actos Legislativos a 2016*. Recuperado el Marzo de 2018, de <http://www.corteconstitucional.gov.co/inicio/Constitucion%20politica%20de%20Colombia.pdf>
- Atehortúa Cruz, A. L. (2012). La influencia del Banco Mundial en las políticas educativas de Colombia. *Pedagogía y Saberes No. 36*, 69-79.
- Bárcena, A., & Serra, N. (2011). *Educación, Desarrollo y Ciudadanía en América Latina. Propuestas para el debate*. Satiago, Chile.: CEPAL.
- Barrero , F., Liendo, N., Mejia , L., & Orjuela, G. (2013). *Abstencionismo electoral: una aproximacion a sus causas*. Bogota D.C.
- Beuchot, M., & Vattimo, G. (2006). *Hermenéutica analógica y Hermenéutica débil*. . México: Unam.
- Bizquerra, R. (2008). *Educación para la ciudadanía y la convivencia. El enfoque de la educacion emocional*. . Madrid: Wolters Kluwer.
- Bolívar, A. (2016). Educar Democráticamente para una Ciudadanía Activa. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 69-87.
- Camilloni, A. (2008). Didáctica General y Didácticas Específicas". En A. Camilloni, E. Cols, L. Basabe, & S. Feeney, *El Saber didáctico* (págs. 23-39). Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Castro, M. (2012). *Democracia y ciudadanía activa: Valores y practicas*. tribunal supremo de elecciones.
- Chaux, E., Lleras, J., & Velásquez, A. M. (2004). *Competencias ciudadanas : de los estándares al aula : una propuesta de integración a las áreas académicas*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

- Concejo de Europa. (2002). *Educación para la ciudadanía democrática 2001-2004*. Recuperado el 2018, de <https://wcd.coe.int/com.instranet.InstraServlet?command=com.instranet.CmdBlobGet&InstranetImage=2183563&SecMode=1&DocId=1380998&Usage=2>
- Del Carmen, B. (2009). La formación ciudadana en el sistema educativo de Colombia: ¿una mirada reactiva o transformadora? *Eleuthera Vol. 3, Manizales.*, 165-178.
- Deleuze, G. (1990). ¿Qué es un dispositivo? En G. Deleuze, *Michel Foucault, filósofo* (págs. 155-163). Gedisa.
- Díaz Barriga, Á. (2005). *Evaluación curricular y evaluación de programas con fines de acreditación. Cercanías y desencuentros*. Sonora: Congreso Nacional de Investigación Educativa.
- Escobar, A. (1996). *La invención del tercer mundo. Construcción y deconstrucción del desarrollo*. Bogotá: Norma.
- Espinel Bernal, Ó. (2016). Formación ciudadana y educación en derechos humanos. Análisis desde una ontología del presente. *Pedagogía y Saberes. Universidad Pedagógica Nacional.*, 53-64.
- Espínola, V. (. (2005). *Educación para la ciudadanía y la democracia para un mundo globalizado: una perspectiva comparativa*. Bogotá, Colombia: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Foucault, M. (1990). *Tecnologías del yo*. Barcelona: Paidós.
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio, población: curso en el Collège de France (1977-1978)*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Geertz, C. (1973). *La interpretación de las Culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Gilbert, R. (2002). *El desarrollo. Historia de una creencia occidental*. Madrid: Catarata.
- Giroux, H. A. (2006). *La escuela y la lucha por la ciudadanía : pedagogía crítica de la época moderna*. México D.F.: Siglo Veintiuno Editores.
- Gómez López, L. (2008). Los determinantes de la práctica educativa. *Universidades.*(38), 29-39.
- Grosfoguel, R., & Castro-Gómez, S. (2007). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del hombre.
- Guillén Martínez, F. (1979). *El poder político en Colombia*. Bogotá: Punta de lanza.
- Herrera Flores, J., & Prieto Rodríguez, R. (2003). Legalidad: Explorando la nueva ciudadanía. En T. Aguilar, & A. Caballero, *Campos de Juego de la Ciudadanía*. España: El viejo topo.
- Herrera, M., Pinilla, A., & Suaza, L. (2003). *La identidad nacional en los textos escolares de ciencias sociales*. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.
- Hobsbawm, E. (1994). *Historia del Siglo XX*. Buenos Aires: Crítica.

- IED Atanasio Girardot. (2017). *AVANCES EN LA REESTRUCTURACIÓN PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL - PEI*. Bogotá.
- Kant, I. (1999). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Barcelona: Ariel.
- Kant, I. (2007). *Contestación a la pregunta: ¿Qué es la ilustración?* Madrid: Alianza.
- Kotkin, J. (2006). *La ciudad. Una historia global*. Barcelona: Random House Mondadori.
- Kymlicka, W. (2003). *La política vernácula. Nacionalismo, multiculturalismo y ciudadanía*. Buenos Aires, Argentina.: Paidós.
- Mclaren, P., & Kincheloe, J. L. (2008). *Pedagogía Crítica: De qué hablamos, dónde estamos*. España: Grao.
- Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Ley General de Educación*. Obtenido de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2002). *Serie de lineamientos curriculares de ciencias sociales*. Obtenido de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden*. Ministerio de Educación Nacional.
- Moreira, M. (2000). *Aprendizaje significativo: teoría y práctica*. Madrid: visor.
- Naciones Unidas. (s.f). *Naciones Unidas*. Recuperado el 2018, de <http://www.un.org/es/sections/history-united-nations-charter/1945-san-francisco-conference/index.html>
- Olvera, A. (2008). EL concepto de Ciudadanía. En A. Olvera, *Ciudadanía y democracia*. (págs. 17-42). México D.F: Intituto Federal Electoral.
- Oraisón , M., & Pérez, M. A. (2006). Escuela y participación. El difícl camino hacia la construcción de ciudadanía. *REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN*. N.º 42 , 15-29.
- Paramo, P. (2011). *La investigavción en ciencias sociales. Estrategías de investigación*. Bogotá: Universidad Piloto de Colombia.
- Polilat & Fundación Konrad Adenauer. (2016). *Indice de Desarrollo Democrático 2016*. Montevideo, Uruguay.
- Polilat & Fundación Konrad Adenauer. (Sin fecha). *Indice de Desarrollo Democrático de América Látina*. Recuperado el Marzo de 2018, de http://idd-lat.org/2016/que_es_idd/n/index.html
- Ramírez Kuri, P. (2009). La ciudad, espacio de construcción de la ciudadanía. En A. H. Treviño Carrillo , & J. de la Rosa Rodríguez, *Ciudadanía Espacio Público y Ciudad*. Ciudad de México: UACM Universidad Autónoma de Ciudad de México.

- Ramírez Kuri, P. (2010). *Espacio público y ciudadanía en la Ciudad de México. Percepciones, apropiaciones y prácticas sociales de Coyoacán y su centro histórico*. Ciudad de México: Universidad Autónoma de México.
- Reimers, F., & Villegas Reimers, E. (2005). *Educación para la Ciudadanía Democrática en Escuelas Secundarias en América Latina*. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Romero, G. (2017). *Cultura política en Colombia: ¿el país que merecemos?* Obtenido de Librepensador Uexternado: <http://librepensador.uexternado.edu.co/cultura-politica-en-colombia-el-pais-que-merecemos/>
- Rousseau, J.-J. (2017). *El contrato social*. Bogotá: Taurus.
- Schaefer, R. (2012). *Sociología*. MC Graw Hill.
- Secretaría del Foro Consultivo Internacional sobre Educación para Todos. (1990). *Jomtien: Declaración mundial sobre la Educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. Jomtien. Tailandia: Unesco.
- Sennett, R. (1997). *Carne y Piedra. El cuerpo y la ciudad en la civilización occidental*. Madrid: Alianza.
- The civic mission of schools. (2003). *Guardian of democracy. The civic mission of schools*. Pennsylvania: The Leonore Annenberg Institute for Civics of the University of Pennsylvania.
- Trouillot, M.-R. (2003). *Transformaciones Globales. La antropología y el mundo moderno*. Universidad del Cauca.

Anexos

Anexo 1: Guía orientadora de discusión Grupos focales con estudiantes

El debate que vamos a realizar en este momento con ustedes pretende explorar sus percepciones y conocimientos alrededor de la ciudadanía así como conocer sus percepciones frente a la formación que el colegio les da en este ámbito.

El siguiente cuadro pretende triangular las definiciones establecidas en el recorrido conceptual realizado identificando en el discurso de los estudiantes las definiciones que ellos tengan a propósito de la ciudadanía para luego ponerlas a contrastar con los ámbitos en los que los estudiantes las ven y sus posibles diferencias.

Ámbitos	Ciudadanía pasiva	Ciudadanía Activa	Ciudadanía Crítica
Definición Coproducida:			
Definición Teórica:			
Características:			
Yo:			
Nosotros:			
La institución:			
El común:			
El posible:			
Ideal:			

Preguntas orientadoras

Categoría

Ciudadanía

¿Qué es ser colombiano?

¿Qué entienden por ciudadanía?

¿Qué es ser un buen ciudadano? ¿qué características o cualidades tiene un buen ciudadano?

¿Qué sería ser un mal ciudadano?

¿Qué les faltan a las personas para ser mejores ciudadanos?

¿Cuáles son los derechos y deberes que tienen los ciudadanos en Colombia?

¿Qué mecanismos de participación ciudadana conocen?

¿En qué momentos consideran que ejercen o usan la ciudadanía? (explorar espacios distintos a la participación electoral)

¿Para qué sirve la ciudadanía?

Se considera patriota por qué? ¿Por qué?

¿Creen que los ciudadanos Colombianos están interesados en involucrarse o en interesarse en las decisiones políticas del país? ¿Por qué? ¿Y en las discusiones políticas?

¿Qué cosas negativas cree usted que tienen los ciudadanos Colombianos?

¿Por qué cree que el abstencionismo en Colombia es alto? (bajas votaciones)

¿Qué creen que pueda hacer que las personas se involucren más en las discusiones y decisiones políticas?

¿Qué creen que motiva a las persona a participar en espacios políticos?

En sus casos personales, ¿qué los motiva o los motivaría a participar en esos espacios?

¿Le gustaría participar en algún espacio que le permita tener voz a la hora de aportar ideas sobre decisiones políticas? ¿Cuál cree que es la manera más eficiente para lograrlo?

¿Sobre qué temas les parece importante tener incidencia, voz y decisión?

¿Qué es la política? y ¿qué es lo político? (la política pública)

¿Qué se puede hacer con la política?

¿Quién una persona política?

¿Usted puede llegar a ser una persona política?

¿Qué cosas cree usted que son de interés público? y ¿Cuáles de interés privado?

¿De qué manera usted puede influenciar los temas de interés público?

¿Cree usted que los mecanismos que tienen los ciudadanos para transformar una decisión de interés público?

Escuela

¿En el colegio, en qué momentos se usa o se ejerce la ciudadanía?

¿En qué momentos se habla de ciudadanía?

¿En qué áreas se trabaja la ciudadanía?

¿En el colegio que han trabajado en relación a la ciudadanía y cómo lo han trabajado?

¿Qué aprendieron de esas clases? ¿Cómo se desarrollaron? (explorar estrategias pedagógicas, ¿cómo se enseña? de manera magistral, dialogante, ¿qué tipo de recursos se usan?)

¿Creen que lo aprendido en estas clases tiene una utilidad? ¿Cuál?

¿Cómo se aborda la ciudadanía desde áreas distintas a las ciencias sociales?

¿Para qué sirven las ciencias sociales?

¿Qué ven en ciencias sociales?

¿Cómo son las clases de ciencias sociales? describirlas.

¿Qué es lo que más le gusta y lo que más le disgusta de más clases de ciencias sociales?

¿Qué temas le interesan en las ciencias sociales?

¿Busca información de temas de su interés?

¿Cuáles son los temas de interés público para el colegio?

¿Cómo se tratan los temas de interés público en el colegio? (tratar de diferenciar por tipos de temas y tratamientos a estos)

¿Sobre qué temas de interés público tiene usted voz y voto en el colegio?

¿Puede cambiar algo del colegio? ¿Cómo?

¿Cree usted que los mecanismos con los que cuentan los estudiantes para cambiar alguna decisión del colegio o crear una iniciativa son suficientes?

Aprendizaje

¿Qué han hablado en ciencias sociales sobre ciudadanía?

¿En qué otras áreas creen que se aplican los conocimientos sobre ciudadanía?

¿Qué significan para ti las palabras democracia, solidaridad, participación ciudadana?

¿Qué han hablado sobre Colombia en ciencias sociales?

¿Cuándo se forman debates respecto a un tema de Colombia (político) le gusta participar en este tipo de debates?

¿Qué cree que las ciencias sociales pueden aportar para la vida?

¿Utilizan problemas de la vida cotidiana para las clases de ciencias sociales?

¿Qué entiende usted por ciudadanía activa y pasiva?

Anexo 2: Guía de entrevista semiestructurada con docentes

El diálogo que pretendemos entablar en este momento con ustedes pretende explorar sus percepciones y conocimientos alrededor de la ciudadanía así como conocer las estrategias y modelos pedagógicos que giran en torno a la enseñanza de la ciudadanía.

Categoría

Ciudadanía

¿Qué es ser colombiano?

¿Qué entienden por ciudadanía?

¿Qué es ser un buen ciudadano? ¿Qué características o cualidades tiene un buen ciudadano?

¿Qué sería ser un mal ciudadano?

¿Qué les faltan a las personas para ser mejores ciudadanos?

¿Cuáles son los derechos y deberes que tienen los ciudadanos en Colombia?

¿Qué mecanismos de participación ciudadana conocen?

¿En qué momentos consideran que ejercen o usan la ciudadanía? (explorar espacios distintos a la participación electoral)

¿Para qué sirve la ciudadanía?

Se considera patriota ¿por qué?

¿Creen que los ciudadanos Colombianos están interesados en involucrarse o en interesarse en las decisiones políticas del país? ¿Por qué? ¿Y en las discusiones políticas?

¿Qué cosas negativas cree usted que tienen los ciudadanos Colombianos?

¿Por qué cree que el abstencionismo en Colombia es alto? (bajas votaciones)

¿Qué creen que pueda hacer que las personas se involucren más en las discusiones y decisiones políticas?

¿Qué creen que motiva a las persona a participar en espacios políticos? ¿sus estudiantes participan de estos espacios? ¿Qué los motiva qué los desmotiva?

En sus casos personales, ¿qué los motiva o los motivaría a participar en esos espacios?

¿Ustedes incentivan la participación de sus estudiantes en escenarios políticos y de decisión?

¿Le gustaría participar en algún espacio que le permita tener voz a la hora de aportar ideas sobre decisiones políticas? ¿Cuál cree que es la manera más eficiente para lograrlo?

¿Sobre qué temas les parece importante tener incidencia, voz y decisión? ¿Motiva estos temas en sus estudiantes? ¿Por qué?

Escuelas

¿En el colegio, en qué momentos se usa o se ejerce la ciudadanía?

¿En qué momentos se habla de ciudadanía?

¿En qué áreas se trabaja la ciudadanía?

¿En el colegio que han trabajado en relación a la ciudadanía y cómo lo han trabajado?

¿Qué se enseña en esas clases? ¿Cómo se desarrollaron? (explorar estrategias pedagógicas, ¿cómo se enseña? de manera magistral, dialogante, ¿qué tipo de recursos se usan?)

¿Qué utilidad cree usted que tiene para el estudiante hablar de ciudadanía? ¿Cuál?

¿Cómo se aborda la ciudadanía desde áreas distintas a las ciencias sociales?

¿Para qué sirven las ciencias sociales?

¿Qué ven en ciencias sociales?

¿Cómo son las clases de ciencias sociales? describirlas.

¿Qué han hablado en ciencias sociales sobre ciudadanía?

¿En qué otras áreas creen que se aplican los conocimientos sobre ciudadanía?

¿Qué entiende las palabras democracia, solidaridad, participación ciudadana?

¿Qué han hablado sobre Colombia en ciencias sociales?

¿Cuándo se forman debates respecto a un tema de Colombia (político) como participan sus estudiantes en ese tipo de debates?

¿Qué cree que las ciencias sociales pueden aportar para la vida de sus estudiantes?

¿Utilizan problemas de la vida cotidiana para las clases de ciencias sociales?

¿Qué entiende usted por ciudadanía activa y pasiva?

¿Qué direcciona y cuáles son los referentes que usted usa para sus clases de ciudadanía?

¿Qué piensa de los lineamientos de la política educativa nacional en términos de ciudadanía?

Teniendo en cuenta que la política educativa nacional busca mediante las clases de ciencias sociales crear ciudadanos activos, críticos y reflexivos, que se preocupen por los problemas de sus comunidades y de la nación: ¿cree usted que los objetivos de la política educativa nacional, en relación con la ciudadanía, se están cumpliendo? ¿Por qué?

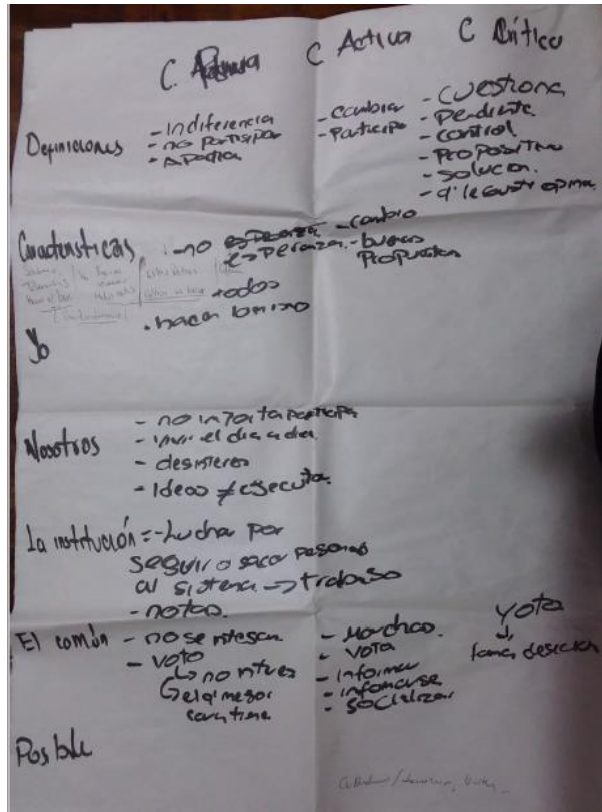
Desde su experiencia, ¿a través de qué estrategias pedagógicas sería posible cumplir el objetivo del MEN en formación ciudadana?

Anexo 3: Cuadros comparativos Ciudadanía pasiva, ciudadanía activa y ciudadanía crítica.

Ámbitos	Ciudadanía pasiva	Ciudadanía Activa	Ciudadanía Crítica
Definición Coproducida:			
Definición Teórica:			
Características:			
Yo:			
Nosotros:			
La institución:			
El común:			
El posible:			
Ideal:			

Ejercicio grado 10

Foto 1



Ejercicio grado 11

Foto 2

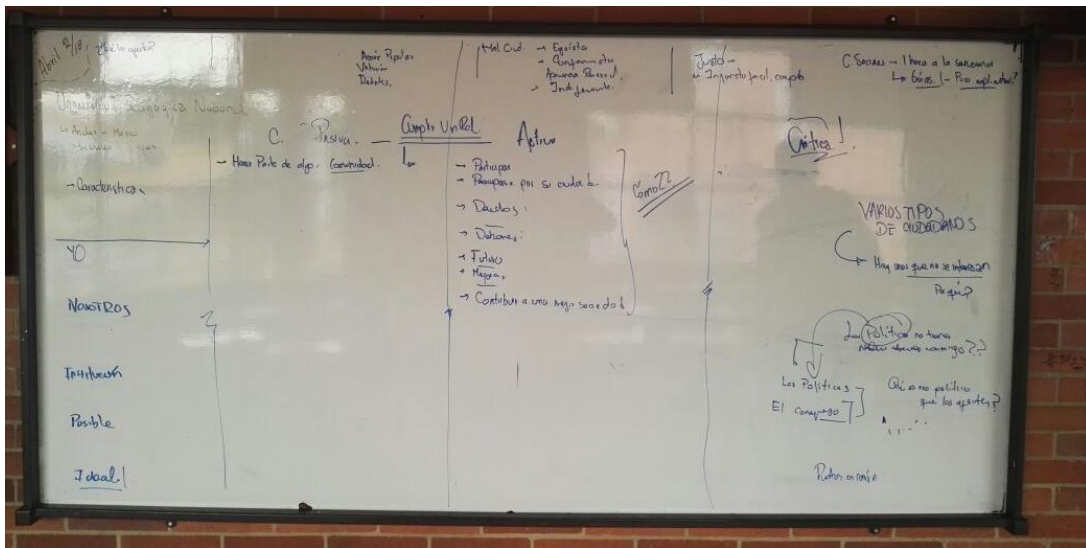


Foto 3

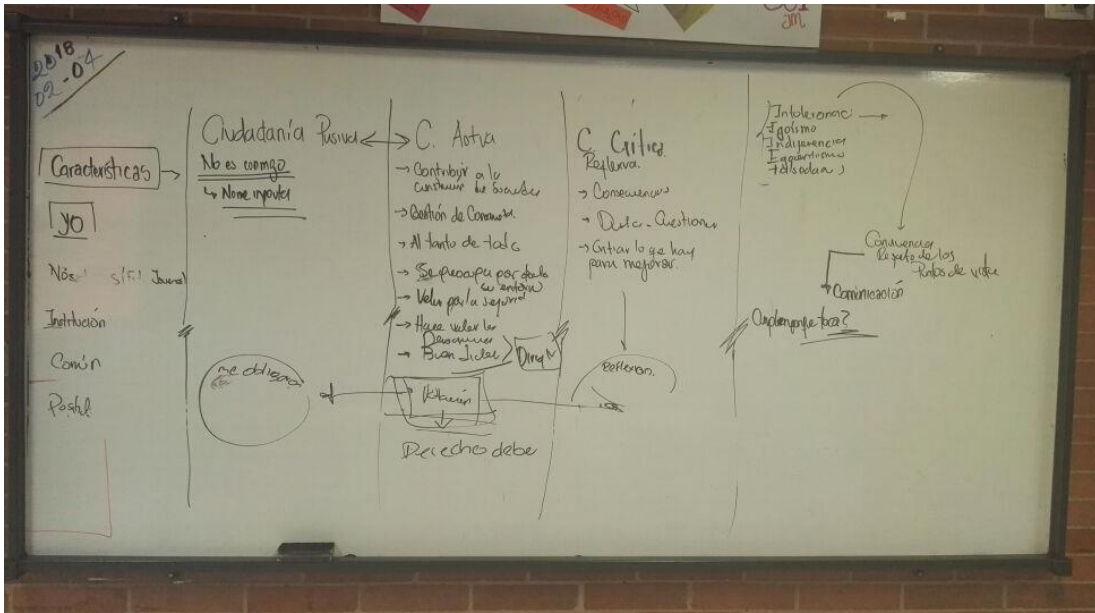


Foto 4

