

**LA FORMACIÓN CIUDADANA POR COMPETENCIAS EN COLOMBIA:
MIRADA EN CONTEXTO A LOS GRADOS NOVENO DE TRES INSTITUCIONES
DE SANTIAGO DE CALI**

LILIANA EUGENIA MÉNDEZ MÉNDEZ

**UNIVERSIDAD DEL VALLE
FACULTAD DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFÍA
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA
CON ÉNFASIS EN CIENCIAS SOCIALES
SANTIAGO DE CALI**

2015

**LA FORMACIÓN CIUDADANA POR COMPETENCIAS EN COLOMBIA:
MIRADA EN CONTEXTO A LOS GRADOS NOVENO DE TRES INSTITUCIONES
DE SANTIAGO DE CALI**

LILIANA EUGENIA MÉNDEZ MÉNDEZ

**Trabajo de Grado para optar al título de Licenciada en Educación Básica con
Énfasis en Ciencias Sociales**

Directora:

LILIANA ARIAS ORTIZ

Magister en Historia

**UNIVERSIDAD DEL VALLE
FACULTAD DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFÍA
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA
CON ÉNFASIS EN CIENCIAS SOCIALES
SANTIAGO DE CALI**

2015

Nota de Aceptación:

Jurado 1

Jurado 2

Directora

Santiago de Cali, Mayo de 2015.

AGRADECIMIENTOS

Muchas son las personas a quien debo la culminación de esta meta, por lo cual estoy en deuda con cada una de ellas. En primer lugar agradezco a Dios, por ser mi apoyo y mi soporte durante todo este proceso, a mi madre quien fue la primera maestra que tuve y quien ha sido mi mayor inspiración, a mi padre por sus consejos, a mi amado esposo, por convertirse en la voz de aliento que necesité tantas veces, a mis hermanos por ser una motivación. Por supuesto, agradezco también a mis queridos profesores y profesoras, a mis compañeros partícipes de mi proceso formativo en la Universidad del Valle.

De manera especial, agradezco a la profesora del Instituto de Educación y Pedagogía IEP Liliana Arias Ortiz por la orientación profesional otorgada en este proyecto de grado en su calidad de directora, pero además, su dedicación, su paciencia, su calidad profesional, características de una verdadera maestra, que se han convertido en un motivo de admiración para mí.

De igual modo, agradezco la colaboración prestada por la Institución Educativa Monseñor Ramón Arcila, la Corporación Educativa Colegio Niño Jesús de Praga y el Colegio Compartir para el desarrollo del componente práctico que vinculó este estudio, además de los aportes y sugerencias formuladas por distintas personas que desde sus ámbitos, roles y experiencias educativas, académicas e investigativas contribuyeron en la concreción y rumbo dado a este trabajo de grado.

CONTENIDO

	Pág.
RESUMEN	12
INTRODUCCIÓN	
1. EDUCACIÓN POR COMPETENCIAS Y COMPETENCIAS CIUDADANAS	26
1.1 UNA MIRADA REFLEXIVA A LA EDUCACIÓN POR COMPETENCIAS EN EL PANORAMA EDUCATIVO NACIONAL	27
1.2 APROXIMACIÓN CONCEPTUAL A CIUDADANÍA Y A COMPETENCIAS CIUDADANAS	33
1.2.1 Ciudadanía	33
1.2.2 Competencias Ciudadanas	41
1.3 LOS ESTÁNDARES BÁSICOS DE COMPETENCIAS CIUDADANAS DESDE UNA PERSPECTIVA ANALÍTICA	48
1.4 LA FORMACIÓN CIUDADANA EN EL ÁMBITO DE LAS CIENCIAS SOCIALES	50

2. LA FORMACIÓN CIUDADANA EN EL CONTEXTO ACTUAL	64
2.1 ALGUNAS CONSIDERACIONES FUNDAMENTALES EN TORNO A LA FORMACIÓN CIUDADANA EN LA ACTUALIDAD	64
2.2 LA FORMACIÓN EN CIUDADANÍA: ¿UNA CUESTIÓN DE COMPETENCIAS YA ESTABLECIDAS O UNA CONSTRUCCIÓN PROBLÉMICA PERMANENTE?	72
3. LA FORMACIÓN CIUDADANA POR COMPETENCIAS EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS MONSEÑOR RAMÓN ARCILA, NIÑO JESÚS DE PRAGA Y COMPARTIR	78
3.1 CONTEXTOS INSTITUCIONALES	79
3.1.1.1 Institución Educativa Monseñor Ramón Arcila	79
3.1.1.2 Corporación Educativa Colegio Niño Jesús de Praga	81
3.1.1.3 Colegio Compartir	83
3.1.3 Comunidades Educativas y Entornos	85
3.1.3.1 Institución Educativa Monseñor Ramón Arcila	85
3.1.3.2 Corporación Educativa Colegio Niño Jesús de Praga	86
3.1.3.3 Colegio Compartir	88
3.2 ORIENTACIONES PEDAGÓGICAS Y METODOLÓGICAS PARA LA	

FORMACIÓN CIUDADANA MEDIANTE COMPETENCIAS EN EL GRADO NOVENO DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS MONSEÑOR RAMÓN ARCILA, NIÑO JESÚS DE PRAGA Y COMPARTIR	89
3.2.1 Institución Educativa Monseñor Ramón Arcila	90
3.2.2 Corporación Educativa Colegio Niño Jesús de Praga	92
3.2.3 Colegio Compartir	94
3.3 OPORTUNIDADES Y DIFICULTADES PRESENTADAS EN LA FORMACIÓN CIUDADANA POR COMPETENCIAS EN EL GRADO NOVENO DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS	97
3.4 APORTES ESPECÍFICOS Y PROMOCIÓN DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA FORMACIÓN CIUDADANA POR COMPETENCIAS	100
3.4.1 Institución Educativa Monseñor Ramón Arcila	100
3.4.2 Corporación Educativa Colegio Niño Jesús de Praga	102
3.4.3 Colegio Compartir	103
CONCLUSIONES	107
RECOMENDACIONES	111
BIBLIOGRAFÍA	113
ANEXOS	121

LISTA DE FOTOGRAFÍAS

	Pág.
Fotografía 1. Entrada principal de la Institución Educativa Monseñor Ramón Arcila (sede central)	79
Fotografía 2. Corporación Educativa Colegio Niño Jesús de Praga en el barrio Alfonso Bonilla Aragón de la Comuna 14 en Santiago de Cali	81
Fotografía 3. Entrada principal del Colegio Compartir en Santiago de Cali	83
Fotografía 4. Grado noveno de la Institución Educativa Monseñor Ramón Arcila (sede central)	85
Fotografía 5. Estudiantes del grado noveno de la Corporación Educativa Colegio Niño Jesús de Praga en el marco de la semana cultural institucional	87
Fotografía 6. Estudiantes del grado noveno del Colegio Compartir en una presentación artística	88

LISTA DE MAPAS

Pág.

Mapa 1. Comuna 14 en Santiago de Cali en la cual se indica el sector en el que se sitúa la Institución Educativa Monseñor Ramón Arcila	80
Mapa 2. Comuna 14 en Santiago de Cali. Se indica la zona en que se localiza la Corporación Educativa Colegio Niño Jesús de Praga	82
Mapa 3. Comuna 21 en Santiago de Cali. Se señala el sector en el que se ubica el Colegio Compartir	84

LISTA DE ANEXOS

	Pág.
Anexo A. Formato de entrevista semiestructurada aplicada a los profesores de Ciencias Sociales del grado noveno en las instituciones educativas Monseñor Ramón Arcila, Niño Jesús de Praga y Compartir en Santiago de Cali	121
Anexo B. Formato de entrevista semiestructurada aplicada a los estudiantes del grado noveno en las instituciones educativas Monseñor Ramón Arcila, Niño Jesús de Praga y Compartir en Santiago de Cali	125
Anexo C. Formato de observación en contexto de algunas clases de Ciencias Sociales desarrolladas en el grado noveno de las instituciones educativas Monseñor Ramón Arcila, Niño Jesús de Praga y Compartir en Santiago de Cali	128

RESUMEN

El estudio presentado es de carácter explicativo-analítico y fue elaborado a partir de dos referentes fundamentales como lo son el proceso de construcción de ciudadanía que se viene adelantado en el país desde el año 2003 con la formulación y puesta en práctica de los denominados Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas y una mirada en contexto de ello, al detenerse en los casos de las instituciones educativas Monseñor Ramón Arcila, Niño Jesús de Praga y Compartir localizadas en las comunas 14 y 21 de Santiago de Cali respectivamente. El enfoque metodológico fue cualitativo y las técnicas para la recolección de información fueron la entrevista semiestructurada y la observación en contexto. El propósito general consistió en analizar el perfil de ciudadano construido en las competencias ciudadanas creadas por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia en el año 2003.

Para alcanzar lo anterior, en primer lugar, se dio una mirada reflexiva a la educación por competencias en el panorama educativo nacional, se abordaron conceptualizaciones como ciudadanía y competencias ciudadanas, se hizo referencia de manera analítica a los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas y se caracterizó la formación ciudadana en el ámbito de las Ciencias Sociales. En segundo término, fueron identificadas las principales implicaciones y exigencias que enfrenta la formación ciudadana en la actualidad y el carácter problémico intrínseco del proceso de construcción de ciudadanía. Finalmente, se caracterizaron algunas experiencias educativas en contexto, presentadas en el grado noveno de las tres instituciones referidas, lo cual permitió situar la reflexión en ámbitos mucho más específicos con el propósito de conocer las orientaciones pedagógicas, las oportunidades, las dificultades, los aportes específicos y la

promoción del pensamiento crítico en la aplicación práctica de la formación ciudadana bajo este direccionamiento educativo.

En lo relativo a los resultados más significativos del estudio, son de resaltar el perfil de ciudadano promovido en la formación por competencias ciudadanas en Colombia, fundamentado en un tipo de ciudadano dócil, respetuoso de las normas, con posibilidades limitadas de reflexión y análisis frente a tal condición y a la realidad social que vive, la cual se concibe ordenada, en armonía, carente de conflictos y propicia para la vida en ciudadanía; el carácter complejo y el contenido social, político y cultural de la noción de ciudadanía; la visión general, estática y descontextualizada tanto del concepto de ciudadanía como del proceso formativo orientado a su construcción en la formación ciudadana por competencias en Colombia; los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas como instrumentos sintetizadores del perfil ciudadano promovido en la formación ciudadana en el país y de la estandarización de este proceso; la gran responsabilidad otorgada a las Ciencias Sociales como orientadoras de la formación ciudadana debido al carácter social de este proceso y a la afinidad de estas disciplinas con los conocimientos propios de la formación ciudadana; la ausencia de referentes pedagógicos para orientar el accionar formativo en ciudadanía en las instituciones analizadas; la gran centralidad de la educación en valores ciudadanos en los procesos de formación ciudadana en las instituciones educativas estudiadas, entre otros.

Palabras claves: ciudadanía, competencias ciudadanas, Educación Básica Secundaria, Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas y perfil de ciudadano.

INTRODUCCIÓN

Una de las características principales en la historia del sistema educativo en Colombia es su tendencia a la adopción de enfoques y direccionamientos que no han representado verdaderas transformaciones estructurales a las necesidades del contexto. Para ilustrar lo anterior, basta con detenerse en la caracterización realizada por Vasco¹ en torno a la situación de la educación colombiana en las últimas cuatro décadas en donde se produjeron cambios encaminados a articular -en teoría- los procesos educativos con las dinámicas de diferentes momentos históricos. Para él, hasta la década de los años sesenta los programas más antiguos definidos para la educación primaria desde 1937, como los orientados a bachillerato desde 1951 y 1962, la evaluación por contenidos era el direccionamiento principal e implicaba que si un estudiante daba cuenta del dominio de los contenidos de grado, era la evidencia de la promoción al siguiente grado.

En la década del sesenta se introdujeron en el país la tecnología educativa y el diseño instruccional. Lo que abrió el camino a la evaluación por objetivos específicos, cuya consolidación se dio en primaria gracias a la formulación de los programas del Decreto 1710 de 1963 y en secundaria con los programas efectuados en 1973 y formulados en el Decreto 080 de 1974. De acuerdo con la tecnología educativa de tradición conductista, los anteriormente llamados contenidos, debían ahora ser formulados como objetivos generales de los cuales se desprendían una serie de objetivos específicos. La principal implicación de ello, radicó en la disgregación de los contenidos con el propósito de tener mayor control sobre los dominios alcanzados por los estudiantes. De este modo, si en la

¹ VASCO, Carlos Eduardo. "Objetivos específicos, indicadores de logros y competencias ¿y ahora estándares?" En: *Revista Educación y Cultura*, vol. 62, sn (marzo, 2003); págs. 33-35.

evaluación por contenidos era suficiente que el estudiante por ejemplo, realizara una suma de dos números de una cifra cada uno para determinar que poseía el conocimiento en este ámbito, en la tecnología educativa, el estudiante debía efectuar sumas de números con dos y más cifras, aumentando paulatinamente el nivel de complejidad.

Tras dos décadas de trabajo basado en objetivos específicos y ante la exigencia de evaluar mediante la observación, los avances y desempeños de los educandos, fue emitida la Resolución 2343 de 1996 que introdujo la noción de indicador de logro, lo que terminó por confundir mucho más a los maestros para quienes no era claro distinguir entre objetivos específicos, logros e indicadores de logros. Tres años más tarde, el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior ICFES, la Universidad Nacional de Colombia y la Secretaría de Educación de Bogotá propusieron diseñar una evaluación por competencias, proyecto que se cristalizó en el año 2000 con la modificación del Examen de Estado (evaluación por competencias) y que sirvió de referente para la labor educativa institucional desarrollada desde la fecha en los niveles de Educación Básica Primaria, Secundaria y Media.

En el año 2003, el Ministerio de Educación Nacional en medio del auge de la Educación por Competencias, publicó los denominados Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas, encaminados a establecer unas pautas para la formación ciudadana en todos los niveles educativos. Esta manera de orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje en las diferentes áreas del saber escolar y en especial, en lo referente a la formación ciudadana, que según la propuesta podría ser estandarizada, ha sido y sigue siendo objeto de críticas por las implicaciones que genera en el orden pedagógico.

En esta dirección, es de resaltar que no es gratuito que existan unos estándares pertenecientes a tres grupos de competencias ciudadanas (convivencia y paz;

participación y responsabilidad democrática; pluralidad, identidad y valoración de las diferencias), las cuales hacen referencia a lo cognitivo, emocional y comunicativo. En ellas se plantean unas características y cualidades orientadas a la construcción de lo que podría denominarse el “ciudadano ideal”.

Como educadores tenemos la responsabilidad de asumir un ejercicio crítico frente al tema. Por esta razón, en este estudio se busca analizar la forma como se introdujeron en el país las competencias ciudadanas, indagando sobre el tipo de ciudadanía promovida a través de una reflexión general y otra específica que atiende al análisis de su aplicación en el grado noveno de tres instituciones educativas de la ciudad de Cali: Monseñor Ramón Arcila, Niño Jesús de Praga y Compartir. Es de anotar que las razones para haber seleccionado a estas instituciones y al grado escolar referido, radicarón en la pertinencia de abordar el tema desde diversos contextos educativos e institucionales y las edades en las que se encuentran los estudiantes del grado noveno (13 y 15 años) que les permite tener una mayor conciencia en relación al proceso de construcción ciudadana en comparación con grados escolares menores.

En cuanto a los antecedentes teóricos de este estudio, es importante manifestar que fueron identificadas cinco publicaciones directamente relacionadas con el tema y objetivos formulados en este trabajo: una en el contexto internacional y cuatro en el orden nacional. En los siguientes apartados se explican los aspectos más destacados de los estudios seleccionados, advirtiendo que algunos se centraron en una reflexión general, mientras que otros se detuvieron en un análisis más situado respecto a su práctica en instituciones educativas determinadas.

En primera instancia, Restrepo² en su publicación titulada: “Estándares Básicos en Competencias Ciudadanas: una aproximación al problema de la formación

² RESTREPO, Juan Cristóbal. Estándares Básicos en Competencias Ciudadanas: una aproximación al problema de la formación ciudadana en Colombia. Revista Papel Político [en línea], enero-junio 2006, vol. 11, nº 1, [citado el 12 de marzo de 2015], págs. 137-175. Disponible en Internet: http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0122-44092006000100006&script=sci_arttext&lng=es

ciudadana en Colombia” elaboró un estudio conceptual relativo a ciudadanía y competencias a partir del discurso oficial desarrollado en el país en relación al tema. El propósito principal del autor consistió en ofrecer un análisis sobre el debate contemporáneo en torno a la noción de estándares y competencias ciudadanas, examinando sus repercusiones, connotaciones y exigencias en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Para ello, se basó en las formulaciones incluidas en los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas a partir de tres referentes de análisis: la noción de ciudadanía, las competencias y las competencias ciudadanas en la educación colombiana.

Dentro de las conclusiones más sobresalientes, se encontraron las limitaciones que imprime el discurso oficial a la esfera de lo ciudadano, cultural, humano y vital, al concebirlos como algo ya definido o preestablecido; el énfasis puesto en las competencias en aspectos como los conocimientos y el aprendizaje en detrimento de otros factores de igual importancia como lo son las interacciones, el ser, los deseos, el lenguaje, la cultura, las diferencias, entre otros; por último la reproducción mediante los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas de los padecimientos sociales, económicos y políticos de la sociedad colombiana. La relación entre este trabajo y el aquí propuesto radica en que ambos ofrecen una mirada crítica y reflexiva sobre el tema de las competencias en la educación colombiana, mostrando la evidente *estandarización de la ciudadanía* mediante los planteamientos, disposiciones y decisiones a cargo de las autoridades educativas nacionales en cabeza del Ministerio de Educación Nacional.

En segundo término, Piedrahita³ elaboró una reflexión vinculada con la educación ciudadana en Colombia, tomando como fundamento las formulaciones oficiales sintetizadas en los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas y su

³ PIEDRAHITA, Jarol Andrés. Las lógicas de la educación ciudadana. Enseñar democracia o democratizar la escuela. Revista Electrónica Aletheia [en línea], enero-junio 2011, vol. 3, nº 1, [citado el 12 de marzo de 2015], págs. 100-119. Disponible en Internet: <http://aletheia.cinde.org.co/index.php/aletheia/article/viewArticle/36>

respectivo contraste con el ámbito general de la política en materia educativa que se ha presentado en el país en las últimas décadas. A partir de lo anterior, dio a conocer algunas alternativas para la reactualización de una educación ciudadana crítica en pos de convertir a la escuela en un espacio público deliberativo como punto de partida fundamental para la construcción de una sociedad con sentido democrático. Para lo anterior, abordó lo concerniente a las competencias ciudadanas y la lógica de la política educativa en Colombia, la escuela como una esfera pública democrática y los requerimientos para la construcción de una ciudadanía crítica.

Las conclusiones más significativas a las que llegó el autor, estuvieron vinculadas con factores como el énfasis puesto en las TIC y competencias laborales en las políticas educativas nacionales, lo cual evidencia la lógica mercantilista dada a la educación en el país; la necesidad de dar más cabida en la educación nacional a la búsqueda del sentido frente al saber, el reconocimiento de las relaciones de poder, las oportunidades de emancipación y una mayor responsabilidad y compromiso en la formación de los ciudadanos para su desempeño en contextos familiares, laborales, urbanos, entre otros; el fomento hacia lo crítico y comunicativo en el acto educativo; una mayor vinculación de la escuela con la democracia crítica, la libertad individual, la justicia social, la responsabilidad, la construcción colectiva de normas, políticas, leyes, procedimientos, entre otros.

Lo expuesto por el autor tiene afinidad con lo desarrollado en este estudio porque no solo analizó la situación de la formación ciudadana en el país a partir de las determinaciones y políticas educativas públicas, sino que además subrayó la necesidad de darle una nueva orientación a este proceso que precisa de un pensamiento crítico, la posibilidad de debate e interacción, aspectos que quedan de lado al concebir la ciudadanía como el simple resultado de la adquisición y aplicación instrumental de unos saberes, como se deja entrever en los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas.

En tercer lugar, Velandia, Rodríguez y Acosta⁴ llevaron a cabo la investigación titulada: “Formación ciudadana: mirada a las prácticas pedagógicas”, cuyo objetivo fue la descripción de las prácticas pedagógicas para la promoción de la formación ciudadana desarrolladas por un grupo de maestros en Santa Fe de Bogotá.

La dinámica sugerida en este trabajo, no solo permitirá generar algunas reflexiones críticas sobre el tema estudiado, sino también identificar los discursos y prácticas de los docentes, evidenciando la relación entre la labor efectuada por los profesores y lo percibido por los estudiantes en el proceso de formación ciudadana institucional, lo cual nos permitirá indagar sobre el papel que desempeña la formación ciudadana en ámbitos como el proyecto de vida de los educandos, la autorreflexión, la solidaridad, la responsabilidad social, la autonomía y el respeto; la necesaria participación activa de docentes y estudiantes en la construcción de políticas educativas ajustadas a su contexto sociocultural; la construcción de una cultura ciudadana como proceso que va más allá de la simple enseñanza de nociones básicas como convivencia, ciudadanía, democracia, entre otras, para situarse en el trabajo y esfuerzo mancomunado de la familia, institución educativa, docentes, estudiantes y comunidad en general; la necesidad de una mayor inclusión de los aportes, opiniones y sentimientos de los estudiantes en el marco de la formación ciudadana, entre otras.

La alusión sobre las prácticas pedagógicas de los maestros y las percepciones de los estudiantes en relación con la formación ciudadana sitúa el trabajo reseñado en la misma línea del aquí propuesto, porque en ambos casos se resalta la importancia de una mirada en contexto a las prácticas educativas y su contraste con lo expuesto en políticas que afectan la educación en el territorio nacional.

⁴ VELANDIA, Diana Lynne; RODRÍGUEZ, Erika Milena; ACOSTA, Sonia Marcela. Formación ciudadana: mirada a las prácticas pedagógicas. Revista Actualidades Pedagógicas [en línea], julio-diciembre 2011, sv, nº 58, [citado el 13 de marzo de 2015], págs. 191-204. Disponible en Internet: <http://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ap/article/view/536/456>

En cuarto término, Navarro y Martínez⁵ realizaron una investigación encaminada a conocer la manera en que una ciencia social como la historia ha contribuido en la formación ciudadana y democrática de los estudiantes españoles de Educación Secundaria. Para ésto, los autores se basaron en primer lugar, en el enfoque curricular centrado en competencias desde el cual se estructuran y desarrollan los procesos formativos en las diferentes áreas del conocimiento y en particular de la citada. En segundo lugar, en los conocimientos adquiridos por los estudiantes en el marco de la formación ciudadana mediante la historia española (interpretación de acontecimientos, reconocimiento de los contextos de aprendizaje, motivaciones, intereses, comprensiones referentes a los cambios presentados, entre otros) para lo cual aplicaron entrevistas semiestructuradas.

Esta investigación adquiere relevancia como antecedente teórico del estudio presentado en este documento porque sitúa la formación ciudadana en el contexto de las Ciencias Sociales al referirse a una de sus principales disciplinas como es la historia, aspecto que guarda relación con los planteamientos aquí realizados cuando se hace mención sobre el papel que desempeña este campo de conocimiento en la formación ciudadana. De hecho, en las miradas realizadas en las tres instituciones educativas, se pudo constatar que la responsabilidad de la formación ciudadana de los estudiantes recayó directamente en los docentes de Ciencias Sociales, quienes en el desarrollo conceptual, teórico y metodológico de sus clases trabajaron integradamente la formación ciudadana con los estudiantes.

Finalmente, García y González⁶ analizaron las competencias ciudadanas desde el concepto de ciudadanía con el propósito de presentar un panorama sobre lo que

⁵ NAVARRO, Elisa y MARTÍNEZ, Nicolás. “¿Cómo conocer la formación ciudadana de los estudiantes? Las concepciones de los alumnos y la entrevista semiestructurada como estrategia de investigación”. En DE ALBA, Nicolás; GARCÍA, Francisco; SANTISTEBAN, Antoni. Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Sevilla: Díada Editora. 2012, p. 411-420.

⁶ GARCÍA, Gustavo Octavio; GONZÁLEZ, Chris Aleydi. Competencias ciudadanas: consideraciones desde el concepto de ciudadanía. Revista Plumilla Educativa [en línea], febrero

se ha entendido y se entiende actualmente en la educación colombiana en lo concerniente a esta noción. Para este propósito, los autores primero profundizaron en la noción de ciudadanía desde diferentes perspectivas y momentos históricos hasta llegar a concepciones actuales influenciadas por factores sociales, culturales, políticos y tecnológicos. En segundo lugar, caracterizaron el papel de las competencias ciudadanas en la construcción de una ciudadanía contemporánea.

Como conclusiones más significativas en el trabajo, se encuentran la visión estática y definitiva de la ciudadanía que promueven las competencias ciudadanas, desconociendo su proceso de construcción y deconstrucción histórica; el énfasis dado en las competencias a actitudes para el desempeño deseado en sociedad y a conocimientos de carácter político y democrático, lo cual se aleja del sentido propio de la ciudadanía como agencia política por naturaleza; la necesidad de que las competencias ciudadanas partan de una concepción de ciudadanía mucho más abarcadora o integral con la intención de encarar los diversos problemas vinculados con el “ciudadano-cliente y el privatismo cívico”⁷.

El anteriormente trabajo expuesto y el llevado a cabo en el ámbito de las tres instituciones educativas mencionadas, presentan aspectos en común como por ejemplo: el análisis efectuado en relación a la noción de ciudadanía construida en el marco de las competencias ciudadanas en Colombia y a partir de ello, las críticas suscitadas en lo referente al carácter estático y predeterminado de la ciudadanía, punto que se abordara en la segunda parte de este trabajo. De igual manera, la alusión a las relaciones entre la clase de ciudadanía promovida en las competencias ciudadanas y las problemáticas sociales que enfrenta Colombia, lo

2014, sv, sn, [citado el 13 de marzo de 2015], págs. 373-395. Disponible en Internet: <http://revistasum.umanizales.edu.co/ojs/index.php/plumillaeducativa/article/view/416/514>

⁷ *Ibíd.*, pág. 392.

que permite confrontar ciertas características específicas en la concepción de ciudadanía subyacente en las competencias ciudadanas.

Estas preguntas originan los objetivos de este trabajo. El objetivo general es analizar el perfil de ciudadano construido en las competencias ciudadanas creadas por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia en el año 2003. Los objetivos específicos están relacionados con proponer una reflexión en torno a la educación por competencias en Colombia y sus conceptos afines: ciudadanía, competencias ciudadanas, Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas. De igual modo, identificar las principales implicaciones y exigencias que enfrenta la formación ciudadana en la actualidad y caracterizar las orientaciones pedagógicas, las oportunidades, las dificultades, los aportes y el espacio otorgado al pensamiento crítico en los procesos de formación ciudadana mediante competencias en el grado noveno de las instituciones educativas Monseñor Ramón Arcila, Niño Jesús de Praga y Compartir.

En lo concerniente a la justificación de este trabajo son de resaltar dos aspectos centrales. En primer término, la mirada crítica y reflexiva que presenta en relación con la formación ciudadana por competencias y en particular, con el fomento de un tipo de ciudadanía preestablecida o dada como acontece en este proceso. Ésto sin duda, se constituye en un tema de interés no solo para los docentes en el área de Ciencias Sociales, quienes tradicionalmente son concebidos como principales responsables de la formación de los estudiantes en este ámbito, sino también para la comunidad educativa en general porque en el proceso de construcción ciudadana intervienen tanto las instituciones educativas como la familia y el entorno general que rodea al sujeto.

En segundo lugar, el carácter general y específico que vincula el trabajo para el abordaje del tema. Lo general, con la intención de explicar y dar a conocer el proceso, las construcciones conceptuales y reflexiones que giran alrededor de la formación por competencias en Colombia. Lo específico, para identificar la manera

en que los planteamientos y direccionamientos relacionados con la educación por competencias y particularmente aquellos vinculados con la formación ciudadana son articulados, apropiados y puestos en práctica por parte de las instituciones educativas, para lo cual es pertinente la realización de miradas en contexto como se presenta en este estudio.

Por su parte, las preguntas objeto de análisis que guían la realización del trabajo son: ¿qué clase de ciudadano se pretende construir mediante las competencias ciudadanas creadas por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia en el año 2003?; ¿cuáles son las principales implicaciones y exigencias que afronta la formación ciudadana en la actualidad? y ¿cuáles son las orientaciones pedagógicas, las oportunidades, las dificultades, los aportes y el espacio otorgado al pensamiento crítico en los procesos de formación ciudadana mediante competencias en el grado noveno de las instituciones educativas Monseñor Ramón Arcila, Niño Jesús de Praga y Compartir?

Para el cumplimiento de estos propósitos, el estudio se encuentra dividido en tres capítulos. El primero es de tipo histórico-conceptual, hace mención a la educación por competencias en cuanto a su origen e implicaciones en el panorama educativo nacional. Presenta, a su vez, a la definición y caracterización de nociones como ciudadanía, competencias ciudadanas y Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas desde una perspectiva analítica, mostrando su lugar dentro de las Ciencias Sociales. El segundo capítulo tiene un carácter más reflexivo y hace alusión a las principales implicaciones y exigencias que enfrenta actualmente la formación ciudadana, deteniéndose tanto en los retos que tiene este proceso hoy, como en el carácter problémico que entraña el proceso de construcción ciudadana del individuo.

El tercer capítulo es de corte contextual, se hace una mirada a la situación de la formación ciudadana por competencias en el grado noveno de las instituciones

educativas Monseñor Ramón Arcila, Niño Jesús de Praga y Compartir en Santiago de Cali. Para ello, se realiza una caracterización de estas instituciones, considerando sus orientaciones pedagógicas y metodológicas en el tratamiento de las competencias ciudadanas en el grado en cuestión. Igualmente, se identifican las principales oportunidades y dificultades asociadas con estos procesos y se detectan los aportes de las instituciones en la formación del pensamiento crítico.

Metodológicamente el trabajo se orienta hacia la interpretación cualitativa de información recolectada mediante diferentes técnicas e instrumentos: entrevistas semiestructuradas aplicadas en las instituciones educativas y observación en contexto de algunas clases. Las principales actividades que posibilitaron lo anterior, se sintetizan a continuación:

- Consulta documental o búsqueda de información: se efectuó en medio físico y digital a través de bases de datos electrónicas especializadas

- Revisión bibliográfica o análisis detallado de la información consultada para establecer los aportes al estudio propuesto.

- Construcción de instrumentos de recolección de información: proceso que posibilitó la elaboración de dos formatos de entrevista semiestructurada. El primero de ellos dirigido a los docentes de Ciencias Sociales de las instituciones estudiadas (ver anexo A). El segundo, orientado a los estudiantes, en el cual se examinaron las principales oportunidades, dificultades, aportes específicos y la generación de pensamiento crítico en el aprendizaje de los educandos analizados (ver anexo B). Además se elaboró un formato de observación en contexto que permitió tanto la verificación en la práctica de lo expuesto en las entrevistas por parte de docentes y estudiantes, como la caracterización general del papel

desempeñado por estos actores educativos en la formación ciudadana mediante competencias (ver anexo C).

-Aplicación de los instrumentos de recolección de información: tuvo una duración de tres semanas y contó con la participación de tres docentes de Ciencias Sociales y nueve estudiantes del grado noveno de Educación Básica Secundaria de las instituciones educativas reseñadas (tres estudiantes por institución)*.

-Desarrollo temático: como su mismo nombre lo dice, estuvo encaminado al tratamiento o abordaje de cada uno de los temas y subtemas que conforman el estudio a partir de las fuentes de información exploradas, el aporte y reflexión personal derivada del proceso adelantado.

Una de las expectativas centrales con este trabajo, es que contribuya con el fomento de miradas críticas y analíticas frente a la llamada educación por competencias, identificando sus implicaciones y retos en la formación integral de las personas, y en particular, en la construcción de ciudadanía. Lo anterior, a partir no solamente de los referentes teórico-conceptuales abordados y del análisis en contexto efectuado, sino también de la experiencia profesional acumulada por la autora de este estudio en su ejercicio docente en el área de Ciencias Sociales.

* Es importante decir que la intención inicial era entrevistar a mínimo cinco estudiantes por grado analizado pero las instituciones educativas solamente autorizaron a tres de sus estudiantes para la aplicación de las entrevistas respectivas y la observación de dos sesiones de clase.

1. EDUCACIÓN POR COMPETENCIAS Y COMPETENCIAS CIUDADANAS

Este capítulo presenta una contextualización y mirada reflexiva sobre la denominada educación por competencias en Colombia, orientada a entender las razones que dieron paso a los procesos de formación ciudadana en la educación del país. Para lo anterior, como primer punto, se realiza una retrospectiva histórica con la intención de situar al lector y ayudarlo a comprender los procesos y decisiones educativas que llevaron a la educación colombiana a optar por esta manera de orientar la enseñanza y el aprendizaje. Como segundo punto, se definen las principales nociones en el marco del estudio propuesto, tales como ciudadanía y competencias ciudadanas. La primera, a partir de su origen y evolución histórica, y la segunda, tomando como base algunas conceptualizaciones y análisis. En tercer lugar, se examinan los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas, aspecto que contribuyó en el proceso de definición y caracterización del tipo de ciudadanía agenciada desde y mediante la escuela en la actualidad. Finalmente, se aborda lo referente a la formación ciudadana desde el ámbito de las Ciencias Sociales enfatizando en el papel que cumple esta área frente a esta cesión. Las fuentes documentales consultadas se componen de artículos científicos, académicos, estudios, investigaciones y publicaciones realizadas por las autoridades educativas nacionales y sirvieron de fundamento en lo teórico-conceptual y en el ejercicio analítico presente en cada uno de los numerales de este apartado.

1.1 UNA MIRADA REFLEXIVA A LA EDUCACIÓN POR COMPETENCIAS EN EL PANORAMA EDUCATIVO NACIONAL

La educación colombiana ha sido objeto de diversos cambios en sus enfoques durante las últimas décadas, generados en el intento de fortalecer los procesos educativos en todos los niveles, dados los problemas que ha afrontado históricamente el sistema educativo nacional en cuanto a pertinencia, calidad, eficiencia, cobertura y acceso. En esta dirección, se han formulado propuestas e iniciativas orientadas al análisis y reflexión en torno a lo curricular, evaluativo y pedagógico en el marco de la educación nacional como han sido los casos de la Ley General de Educación de 1994 que incentivó nuevas concepciones en relación con la educación colombiana desde la óptica de su calidad y pertinencia en la vida del ser humano; el establecimiento de indicadores de logro en el año 1996 con la intención de superar aquellos enfoques centrados en la evaluación mediante contenidos y objetivos; los Lineamientos Generales de Procesos Curriculares de 1998 y su contribución con algunos criterios para el direccionamiento del currículo y los procesos de enseñanza de las distintas áreas y asignaturas en el país; el Decreto 1860 de 1994 que permitió la reglamentación parcial de la Ley 115 de 1994 en sus elementos pedagógicos y organizativos y el cambio realizado en el año 2000 al Examen de Estado dirigido a los estudiantes que concluyeran su ciclo de Educación Media.

Este conjunto de determinaciones aparecen en el sistema educativo colombiano como resultado del interés mostrado por la política educativa nacional para dar una nueva orientación a la enseñanza en el país, enfatizando en la necesidad de construir una formación que permita encarar las necesidades y exigencias propias del contexto social mediante la generación, desarrollo y consolidación de habilidades encaminadas al logro de desempeños en las distintas dimensiones humanas (afectiva, cognitiva, emocional, actitudinal, relacional, entre otras).

Es de subrayar que dicho interés de parte de las autoridades educativas nacionales, en cuanto al nuevo reordenamiento de la educación, no solamente ha obedecido a la preocupación que debe tener frente al asunto, sino que es una situación relacionada con dos aspectos centrales. Por un lado, con las políticas neoliberales que desde finales de la década del ochenta vienen estableciéndose en el país, en la que la educación juega un papel determinante para generar competitividad, modernización y desarrollo. Por tanto, su manejo debe estar articulado con las políticas económicas promovidas por organizaciones como el Banco Mundial, El Fondo Monetario Internacional y el Banco Interamericano de Desarrollo, las cuales hacen aportes significativos en su financiación, esto es, una clara orientación de la educación conforme a las lógicas del mercado.

El vínculo entre la educación y la política económica en Colombia es caracterizado por Díaz⁸ cuando explica el enfoque de las competencias en el ámbito laboral agenciado por una de las instituciones antes referidas (el Banco Mundial):

En los últimos años nos encontramos en lo que se podría denominar el enfoque de competencias en la educación. Desde diversos sectores se impulsa el empleo de este concepto primero en el ámbito de la formación laboral del técnico medio, en donde el enfoque apareció con mucha fuerza a mediados de los años ochenta y se convirtió muy rápido en una estrategia prometedora de la formación de este técnico medio o en un instrumento que permitiera la certificación de sus destrezas. La definición de competencias del técnico medio permitiría a su vez definir con claridad los tramos de formación -en general módulos- a la medida de las exigencias que cada desempeño técnico tuviese. Tal es la mirada economicista, incluso promovida por el Banco Mundial en su documento sobre “educación técnica” (Banco Mundial, 1992) donde la eficiencia se encontraba anclada a sólo proveer el número de módulos exacto para el desempeño de la tarea técnica así concebida⁹.

⁸ DÍAZ, Ángel. El enfoque de competencias en la educación: ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? Revista Perfiles Educativos [en línea], enero-marzo, 2006, vol. 28, n° 111, [citado el 12 de marzo de 2015], págs. 7-36. Disponible en Internet: <http://www.redalyc.org/pdf/132/13211102.pdf>

⁹ *Ibíd.*, pág. 18-19.

Es de resaltar, según lo inferido en la cita, la gran similitud entre la forma de aplicación del enfoque de competencias en la educación nacional y lo realizado en el contexto laboral descrito por el autor en aspectos como: los denominados “tramos de formación” que son semejantes a los diversos tipos de competencias existentes (generales, específicas, básicas, por áreas, ciudadanas, laborales, entre otras) y el “número de módulos exacto para el desempeño de la tarea técnica así concebida” que es equivalente a la cantidad de competencias adquiridas por el estudiante para su desempeño adecuado en un ámbito específico.

Por otro lado, se puede decir que las nuevas modificaciones en la educación colombiana guardan relación con las recomendaciones y planteamientos efectuados por la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo según las cuales debe existir un fortalecimiento del Sistema Nacional de Evaluación de la Educación mediante la fundamentación del quehacer pedagógico en las denominadas Competencias Básicas, orientadas al mejoramiento general de los educandos en ámbitos como la escritura, la producción textual, el razonamiento, la lectura rápida y comprensiva, entre otras habilidades de pensamiento. En otras palabras, todo el proceso educativo debe girar en torno al enfoque de competencias desde su planeación, su desarrollo y su evaluación.

Lo anterior generó las bases para el establecimiento de los fundamentos teóricos, conceptuales y metodológicos de la educación por competencias en Colombia a finales del siglo XX. Direccionamiento que entró en vigencia en el año 2000 con el rediseño dado al Examen de Estado. Según Coles y Werquin citados por Climent¹⁰, “la educación basada en competencias se centra en estándares o

¹⁰ COLES, Mike; WERQUIN, Patrick. *Qualifications Systems Bridges to lifelong learning*. Paris: OCDE. 2007, pág. 20. Citados por: CLIMENT, Juan Bautista. Reflexiones sobre la Educación Basada en Competencias. Revista Complutense de Educación [en línea], noviembre, 2009, vol. 21, nº 1 [citado el 12 de marzo de 2015], págs. 91-106. Disponible en Internet: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3344918>

normas que involucran a todos los procesos implicados en los modelos y modalidades que la adoptan a saber: normalización, evaluación, certificación, reconocimiento, formación y validación. En este arreglo, los estándares de competencia pueden motivar el aprendizaje de individuos y grupos, pero también limitarlo, e incluso desalentarlo”¹¹, lo cual deja entrever que la aplicación inadecuada de este direccionamiento en vez de reducir las brechas sociales, educativas y tecnológicas, puede coadyuvar en su aumento.

Desde el punto de vista personal, se considera que un ejemplo claro de la inadecuada implementación de este enfoque es precisamente lo acontecido en Colombia, en donde se le ha dado una interpretación literal al término Educación Basada en Competencias, creyendo que la educación se sustenta en diversas clases de competencias que deben alcanzar los educandos de acuerdo al contexto en el cual se desenvuelven. Lo que no deja de ser erróneo porque en realidad son las competencias las que se fundamentan en el proceso educativo de los individuos en un sentido general. Por ello, se comparte la idea de una “*Educación Orientada a Habilidades, o a Estándares de Aprendizaje*, cuando los criterios los define el sector educativo y corresponden al carácter de éste; y de *formación por competencias* -en lugar de *Educación Basada en Competencias*- cuando los objetivos de aprendizaje, tenidos por estándares, los fija el mercado laboral (empleadores, expertos y trabajadores especializados) o responden de manera expresa a los requerimientos de dicho mercado”¹².

Más allá de la precisión conceptual que el enfoque exige, su énfasis está puesto en la formación orientada hacia el trabajo y la estandarización de la educación que se constituyen en dos de los principales factores más susceptibles a las críticas que este enfoque de la educación plantea. En cuanto a la formación orientada hacia el trabajo, es importante decir que aunque es cierto que los procesos

¹¹ *Ibíd.*, pág. 93.

¹² *Ibíd.*, pág. 98.

formativos no deben perder de vista sus aportes para que el individuo se desempeñe a futuro en un campo profesional o laboral específico, éste no debe ser el único propósito debido a que también es relevante que la educación realice sus contribuciones en el forjamiento del pensamiento crítico y reflexivo, y ayude en el desarrollo de la capacidad de análisis frente a la realidad. En otras palabras, no solo es responsabilidad y deber de la educación enriquecer al sujeto con conocimientos y habilidades tendientes a su inserción en el mercado laboral, sino además otorgarle la posibilidad para *enfrentarse al acto angustioso de pensar por sí mismo*, como diría el maestro Estanislao Zuleta.

La estandarización, por su parte, está dada precisamente en la formulación y puesta en práctica de los denominados Estándares Básicos de Competencias definidos por el MEN como: “criterios claros y públicos que permiten establecer cuáles son los niveles básicos de calidad de la educación a los que tienen derecho los niños y niñas de todas las regiones de nuestro país, en todas las áreas”¹³. Al respecto, tiene cabida el interrogante en torno a si *¿un proceso educativo que implica el desarrollo de experiencias, vivencias, la resolución de problemas, la reflexión, la construcción de significados de manera individual y colectiva y que está sujeto a las características económicas, sociales y culturales de las personas, puede estandarizarse?*

Desde la óptica personal, la respuesta es clara y apunta a concebir a la educación como un proceso de construcción paulatina en el que intervienen múltiples variables que pueden ayudar a desarrollarlo, o de manera contraria, pueden obstaculizar su avance. Es paradójico que el contexto importe tan poco cuando el MEN formula los llamados Estándares de Competencias que tienen aplicabilidad en todas las instituciones educativas y regiones del país en donde existen marcadas diferencias sociales, históricas y culturales.

¹³ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas. Santa Fe de Bogotá. 2004. p. 7.

En este direccionamiento educativo que gira alrededor de las competencias no debería dejarse de lado la formación ciudadana y sobre todo el papel de la escuela al respecto. Mucho menos cuando la Ley 115 de 1994 le otorgó responsabilidades directas para que velara por la formación de los educandos en dicho ámbito, como se identifica en los tres primeros numerales del Artículo 13 de la mencionada ley: “a) Formar la personalidad y la capacidad de asumir con responsabilidad y autonomía sus derechos y deberes; b) Proporcionar una sólida formación ética y moral, y fomentar la práctica del respeto a los derechos humanos; c) Fomentar en la institución educativa prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación y organización ciudadana, estimular la autonomía y la responsabilidad”¹⁴.

Por esta razón, en el año 2003, el MEN publicó los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas, los cuales desde la fecha han estado encaminados a orientar los procesos formativos en este campo del saber en el país. Sobre estos estándares, y su concepción de ciudadanía para el grado noveno de la Educación Básica Secundaria, se ocupa el presente trabajo. Por ahora, es momento de abordar dos de sus conceptos centrales: ciudadanía y competencias ciudadanas.

¹⁴ COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPÚBLICA. Ley 115 (8, febrero, 1994). Por la cual se expide la Ley General de Educación. Diario oficial. Santa Fe de Bogotá, 1994. No.41.214, pág. 4.

1.2 APROXIMACIÓN CONCEPTUAL A LA NOCIÓN DE CIUDADANÍA Y COMPETENCIAS CIUDADANAS

1.2.1 Ciudadanía

La definición de la noción de ciudadanía no presenta un carácter general porque está circunscrita a los contextos sociales, económicos, políticos y culturales. Es decir, las sociedades han ido construyendo este concepto a lo largo del tiempo en función de los distintos momentos históricos vividos y del lugar ocupado por el sujeto dentro ellos. En este proceso de construcción conceptual, son claves las relaciones sociales establecidas entre las personas en relación a factores como el poder, el territorio y las instituciones. Aunque se cree que la ciudadanía es un constructo moderno, en realidad sus fundamentos principales provienen de la época clásica, específicamente de la Grecia clásica, periodo en el cual surgió una noción íntimamente vinculada a ella como lo es la democracia. Por esta razón, en las líneas siguientes, se realiza un recorrido histórico con el propósito de contextualizar el origen, desarrollo y consolidación de esta noción.

Horrach¹⁵ caracterizó los dos principales modelos heredados de Grecia que permiten construir las bases teórico-conceptuales de la noción de ciudadanía: el modelo ateniense y el modelo espartano. En el caso del modelo ateniense, sus rasgos principales se fundamentaban en la idea del demos (pueblo), en la participación ciudadana y en el surgimiento de una subjetividad reflexiva que da paso al sujeto político. En esta línea, se buscaba establecer y consolidar una autonomía en la que cada persona tuviera relevancia para la comunidad hasta el punto que no existían prácticamente diferencias entre el Estado y la ciudadanía. Este direccionamiento tuvo su desarrollo de acuerdo a lo acontecido en diferentes épocas gracias a la influencia de personalidades políticas como Solón (VI a.C.)

¹⁵ HORRACH, Juan Antonio. Sobre el concepto de ciudadanía: historia y modelos. Revista Factótum [en línea], enero, 2009, sv, n° 6, [citado el 13 de marzo de 2015], págs. 1-22. Disponible en Internet: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3140837>

quien modificó la estructura social y política de Atenas. Lo cual posibilitó un mayor acercamiento del derecho a los ciudadanos. Clístenes, que con sus reformas llevadas a cabo en los últimos años del siglo VI, estableció un régimen mixto que vinculaba tanto la aristocracia como la democracia. Pericles a lo largo del siglo V a. C. -periodo de mayor esplendor del modelo ateniense- promovió la denominada democracia radical que consistió en la generación de las condiciones necesarias para la mayor participación de los ciudadanos en los asuntos políticos. De esta manera, la concepción de ciudadanía giraba en torno a la interacción entre gobernantes y gobernados mediante la participación en asuntos políticos y su proceso de construcción colectiva como comunidad.

En lo relativo al modelo espartano, que no alcanzó la relevancia del referido anteriormente, se puede manifestar que se estructuraba a partir de una timocracia o sistema mixto integrado por las clases censitarias y la aristocracia, enfatizando en las conquistas como principal objetivo, lo cual convirtió a las virtudes militares en el principal valor a alcanzar por los ciudadanos. Por ello, la *areté* o virtud de la disciplina guerrera era lo principal, incluso por encima de la formación académica. De este modo, desde el modelo espartano la consigna esencial era la defensa de los principios de orden y estabilidad que tenían relación con todos los demás aspectos sociales. Aunque este modelo tiene en común con el ateniense el predominio del bien colectivo, por encima del particular, era excluyente en el sentido que consideraba incompatible la ciudadanía con el trabajo manual. Por consiguiente, la noción de ciudadanía se configuraba en términos de quienes alcanzaban dicha virtud de la disciplina militar que les permitía contribuir con el mantenimiento de una sociedad ordenada y estable. Si en el modelo ateniense la cercanía entre el Estado y el demos (pueblo) se constituía en el factor determinante de la ciudadanía, en el modelo espartano iba a ser la capacidad militar de los individuos la que establecía tal condición.

Otro de los modelos de extensa vigencia durante aproximadamente quince siglos, y que influyó en la concreción del concepto de ciudadanía, fue el romano. Tal modelo, se fundamentaba en la creación de diferentes niveles de ciudadanía desde una perspectiva de una mayor concentración del poder político en comparación con lo sucedido en Grecia. Una situación que ilustra los tipos de ciudadanía existentes en Roma fue lo ocurrido con los esclavos y con los habitantes de las tierras conquistadas por el Imperio Romano, quienes tenían la oportunidad de acceder a esta condición pero sin los beneficios y derechos de otros grupos sociales como por ejemplo, los emperadores. Uno de los rasgos más destacados del modelo romano fue el carácter hereditario que otorgó a la ciudadanía debido a que cualquier hijo de un ciudadano con el solo hecho de nacer alcanzaba tal condición que involucraba derechos y deberes.

En cuanto a los derechos, los más destacados eran el pago de una menor cantidad de impuestos, la elección mediante el voto de los integrantes de las Asambleas y de los magistrados, el disponer de un lugar en la Asamblea y la oportunidad de llegar a ser magistrado. En lo referente a los deberes, sobresalían la prestación del servicio militar y el pago de ciertos impuestos. Sin embargo, como resultado de las diversas conquistas realizadas por el Imperio Romano, en el año 338 a.C. empezó a desarrollarse un nuevo tipo de ciudadanía en Roma conocido como ciudadanía de segunda clase, cuya diferencia fundamental con la descrita anteriormente, consistía en la no inclusión de algunos derechos como el del derecho al voto, lo que imposibilitaba acceder al cargo de magistrado. En suma, la noción de ciudadanía desde el modelo propuesto por Roma se basó tanto en aspectos hereditarios como de clasificación, que si bien permitieron un mayor acceso a este estatus, al mismo tiempo, estableció diferenciaciones en la sociedad que ejercieron influencia significativa en los modos de vida y prácticas de los individuos.

El denominado cosmopolitismo estoico vinculado con la herencia griega y romana, desarrollado entre los años 300 a.C. y 100 d.C. también ha sido un modelo que con especial fuerza en el último tiempo ha hecho sus aportes frente al tema de la ciudadanía. Esta propuesta desde hace relativamente poco tiempo, viene considerándose como una alternativa teórico-conceptual para el abordaje de la ciudadanía desde una perspectiva adaptable a la época contemporánea. Su argumento central se enfoca en la búsqueda de lo que puede denominarse una comunidad universal de derechos que generaría las condiciones propicias para la realización plena del individuo.

En esta línea, la concepción de ciudadanía desde un enfoque universal abarca tanto la ley natural como el derecho civil. Ésto permite configurar en el modelo dos clases de ciudadanías: la de la comunidad más próxima y la de una comunidad universal o mundial, las cuales están fundamentadas en el postulado de los círculos concéntricos de Cicerón, en donde el primer círculo rodea la identidad de la persona; el segundo hace lo propio con el ámbito familiar; el tercero se sitúa en la comunidad en el orden local y así sucesivamente los demás círculos se ubican alrededor de las distintas comunidades de acuerdo al contexto (regional, político, continental y mundial respectivamente). De esta manera, el ámbito social y geográfico en el cual se ubicaba la persona determinaba un tipo de ciudadanía con unas características específicas.

En el recorrido histórico hacia la modernidad la ciudadanía no representó un asunto de relevancia, o al menos no fue objeto de gran interés, debido a las circunstancias que aparejo la desaparición del Imperio Romano en la época medieval. Esta situación obstaculizó el arraigo de la ciudadanía en los pueblos ya que no solo el poder espiritual, sino también el político, estaba en manos de la iglesia católica que como representante de Dios en la tierra ejerció una gran injerencia en las decisiones en todos los órdenes sociales. A pesar de ello, la noción de ciudadanía forjada durante siglos se mantuvo hasta periodos más

recientes, en los cuales se le otorgaron nuevas dimensiones desde lo teórico, conceptual y práctico.

Prueba de ello, fue lo ocurrido durante el siglo XVIII en donde se produce un cambio sustancial en lo relativo a la manera de concebir la ciudadanía y los asuntos políticos. En este proceso, fue clave el legado dejado por la Ilustración que permitió una reconfiguración de la democracia, de las luchas sociales y de lo político en términos generales. Es de recalcar que si en tiempos anteriores los deberes u obligaciones presentaban una importancia mayúscula en el funcionamiento y orden social, a partir de este nuevo periodo el discurso de los derechos adquiere un papel preponderante, motivado por las influencias de las dos principales tradiciones políticas de Occidente: el republicanismo y el liberalismo sobre los que se hará mención más adelante.

Los nuevos enfoques dados a la democracia, la ciudadanía y los derechos terminaron cristalizándose gracias a los procesos revolucionarios del siglo XVIII: la revolución de las colonias inglesas y la revolución francesa, que vincularon principios de las dos tradiciones políticas antes referidas. La primera revolución promovió la independencia de los Estados Unidos en 1776, en la cual la ciudadanía adquirió un doble carácter: uno político en donde se tenía derecho a ocupar cargos públicos con apenas una preparación determinada y otro civil, menos excluyente y dirigido a la mayoría de la población a excepción de los esclavos. La segunda, permitió la emergencia de los Derechos del Hombre y del Ciudadano en 1789, en donde la ciudadanía estaba al alcance de todas las personas -al menos en su formulación teórica- ya que hasta las minorías religiosas fueron beneficiadas con derechos civiles.

A partir del siglo XVIII el concepto de ciudadanía empezó a definirse de acuerdo a la hegemonía de los proyectos nacionales. En este sentido, la idea de nación, con su discurso relativo a la lealtad y amor a la patria, dejó en segundo plano a la ciudadanía. Esta circunstancia pudo identificarse en Estados Unidos, Gran

Bretaña y Francia que a lo largo del siglo XIX construyeron la ciudadanía en términos legales en función de la nacionalidad y de las características específicas que ésta adoptaba de acuerdo al contexto social. Si bien la construcción conceptual de ciudadanía tiene sus orígenes en la Grecia clásica como se manifestó anteriormente, fue apenas en el siglo XX que se conceptualizó, teniendo en cuenta sus diferentes orientaciones que configuraron lo que puede denominarse los tres enfoques de ciudadanía que han sentado las bases de la historia social y política más reciente: ciudadanía liberal, republicana y comunitaria.

La ciudadanía liberal se sustenta en aspectos como la libertad, entendida como la no intromisión del Estado en la voluntad soberana de la persona; el uso instrumental de la moral pública en el sentido de la separación y distinción entre lo público y lo privado; el individualismo, como factor determinante en la defensa de los derechos individuales; la participación política, como medio de defensa de los intereses de los ciudadanos en donde la representatividad cumple una tarea esencial.

Por su parte, la ciudadanía republicana se fundamenta en elementos como la idea de libertad que adquiere mayor relevancia en comparación con lo sucedido en la ciudadanía liberal debido a que la persona puede alcanzar sus propósitos en la medida en que ello no afecte lo público; la igualdad no solo en términos jurídicos, sino también en todos los demás ámbitos sociales; la justicia encaminada hacia el ciudadano y los derechos que éste posee por encima incluso de los derechos del hombre; la ciudadanía deliberativa y activa, con la intención que los ciudadanos sean partícipes de las decisiones de los gobernantes, o al menos tengan conocimiento de ellas, y la educación ciudadana orientada hacia el conocimiento que debe tener el ciudadano en lo concerniente a sus deberes cívicos y políticos.

Finalmente, la ciudadanía comunitarista como su nombre lo sugiere, enfatiza en la comunidad y no en el individuo. En este sentido, las relaciones de adhesión grupal están por encima de cualquier libertad del individuo, lo que ocasiona que el pluralismo quede en segundo plano para dar paso al bien común. “La idea de fondo consiste en una recuperación de valores y una activa participación política. Políticamente el Estado no puede ser neutral (como en el caso liberal), sino que debe intervenir en defensa del bien común de cara a preservar los valores y principios comunitarios”¹⁶. Como principales ejemplos de este enfoque dado a la ciudadanía se encuentran regímenes políticos como el nacionalismo y el comunismo.

Como se puede identificar, la ciudadanía es una noción que se ha construido históricamente en relación con los procesos, dinámicas y acontecimientos sociales de cada contexto. De ahí la complejidad de su definición en sentido general. Ello no quiere decir que no existan unos rasgos comunes en la conceptualización del término, los cuales se derivan de su análisis, estudio y abordaje teórico-conceptual sobre todo en las últimas décadas. En esta dirección, una de las concepciones en relación a ciudadanía que pone en evidencia su gran contenido histórico y su vínculo con la democracia es la propuesta por Sacristán¹⁷ quien resalta en la definición de esta noción su carácter inventado, su interacción con derechos como la igualdad, la libertad, la autonomía, la participación y valores como el respeto y la convivencia, según señala el autor:

La ciudadanía es una «invención», una forma «inventada» -dijimos- de ejercer la socialidad de la persona en el seno de la sociedad jurídicamente regulada, que conjunta y garantiza a los individuos unas ciertas prerrogativas, como la igualdad, libertad, autonomía y derechos de participación. Es una forma de ser persona en sociedad que parte del reconocimiento del individuo como poseedor de unas posibilidades y de unos derechos. Se trata de una construcción históricamente muy elaborada, cuya esencia radica en comprendernos y respetarnos como libres, autónomos e iguales, al tiempo que

¹⁶ *Ibíd.*, pág. 16.

¹⁷ SACRISTÁN, José Gimeno. *Educación y convivencia en la cultura global*. Madrid: Editorial Morata. 2001, págs. 288.

se vive con otros: condición de la que se deriva una forma de percibirse a sí mismo en relación con los demás: una identidad¹⁸.

La anterior conceptualización adquiere relevancia en el contexto del presente trabajo debido a que si se parte del principio de que los individuos no nacen con el estatus de ciudadanos y que esta condición es una creación social, como se vio reflejado en el recorrido histórico efectuado, es menester la formación de las personas en este sentido. Lo cual sitúa a la escuela frente a un gran reto ya que debe convertirse en un espacio para la construcción de saberes, confrontación crítica y reflexiva de criterios y la orientación en la resolución de problemas y conflictos asociados no solamente con lo ciudadano, sino con la vida en general. No se debe olvidar que la formación ciudadana está relacionada con todos los ámbitos sociales en los cuales se desenvuelve el educando.

La concepción de ciudadanía de Andrade y Miranda¹⁹ también guarda relación con lo dicho hasta el momento porque subraya su componente contextual, histórico, situacional y el papel de cada sociedad en la construcción y reconstrucción del término con base en unos fundamentos teóricos, filosóficos y las realidades vividas. Desde esta línea, los autores consideran a la ciudadanía como “un asunto de estrategia política por excelencia, cuyos contenidos son definidos por procesos de construcción democrática e histórica, que denotan a su vez, aspectos éticos,

¹⁸ *Ibíd.*, págs. 152-153.

¹⁹ ANDRADE, Miguel; MIRANDA, Christian. El concepto de ciudadanía en educación. Análisis semiótico de las representaciones sociales del concepto de ciudadanía en profesores mapuches y ciudadanos de educación general básica en Chile. Revista del Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación. Facultad de Educación. Pontificia Universidad Católica de Chile [en línea], marzo, 2000, vol. 4, nº 7, [citado el 14 de marzo de 2015], págs. 1-12. Disponible en Internet: http://200.10.23.169/documentos/documentos%20originales/nuevos_sentidos_concepto_ciudadania_educacion.pdf

morales, económicos y comunicativos en su constitución y que se construyen y re-construyen en un proceso de interacción mediada e intersubjetiva”²⁰.

Si algo es evidente es que la ciudadanía es un proceso de construcción claramente influenciado por el contexto, por el lugar ocupado por el sujeto en la sociedad y por los ideales que ésta busque alcanzar en todas sus esferas. Lo que conduce necesariamente a la reflexión sobre las maneras de educar en ciudadanía que están implementado las familias, las instituciones educativas y la sociedad en general como espacios donde el individuo va apropiando tanto conocimientos como experiencias y vivencias que se constituyen determinantes para su vida en comunidad. Por esta razón, es importante abordar la cuestión de la formación ciudadana en Colombia,

1.2.2 Competencias Ciudadanas

Antes de definir el concepto de competencia ciudadana se hace necesario abordar la noción general con la cual ésta se encuentra relacionada, esto es, la noción de competencia. El origen del término competencia se remonta a la segunda mitad del siglo XX en el contexto lingüístico con Noam Chomsky quien estableció relaciones entre gramática, competencia y actuación, enfatizando en el carácter universal de la gramática y en el conjunto de reglas que estructuran la lengua. Según Chomsky (1975, 1978), la competencia se encuentra situada entre la gramática universal y el uso realizado del lenguaje cuando el individuo implementa estructuras lingüísticas en función del acto comunicativo. Es decir, la construcción del lenguaje como proceso individual y no social exige al sujeto unas capacidades específicas con las cuales viene dotado desde su nacimiento, es a ello a lo que se denomina competencia.

²⁰ *Ibíd.*, pág. 4.

Otro referente desde el ámbito sociolingüístico es Hymes (1971, 1972) para quien, a diferencia de lo acontecido con Chomsky, la competencia no es lingüística sino comunicativa y está vinculada con procesos de aprendizaje, las condiciones de su uso y el contexto presentado. De esta forma, la visión idealista de Chomsky fundamentada en un hablante-oyente situado en una comunidad homogénea sin restricciones en cuanto a memoria, distracciones o intereses, es reemplazada de acuerdo con Hymes, por la noción de un hablante-oyente real e influenciado por lo social, histórico y cultural, lo cual evidencia la relación existente entre competencia y contexto. En otras palabras, la competencia como saber localizado está sujeta a las características del entorno y por tanto, su concepción debe tener presente este factor.

En la esfera de la denominada psicología cultural, Vigotsky (1988) concibe la competencia en función de estructuras mentales ubicadas en ámbitos específicos, en donde lo subjetivo, lo semántico y lo sociocultural cumplen una tarea esencial. Por esta razón, las acciones del sujeto se caracterizan por desarrollarse en escenarios particulares con la ayuda de la mente y de la cultura en el proceso de establecimiento de relaciones e interacciones con otras personas. Esta consideración guarda estrecha relación con lo expuesto respecto a Hymes ya que también resalta la incidencia del contexto en el desarrollo de la competencia.

En el orden etimológico, la palabra competencia proviene de las raíces griegas “*ikanos*” e “*ikanotita*” que quieren decir capacidad y capacidad profesional respectivamente. En el latín, la competencia está ligada con las raíces “*competens*” y “*competentia*” que también significan capacidad. En el siglo XVI, esta palabra fue introducida en la lengua inglesa como “*competency*” y en la francesa como “*competence*”. Desde una perspectiva educativa -que es la que más interesa en este trabajo- existen varias definiciones del término entre las que se destacan las siguientes.

Según lo expuesto por Bogoya²¹ quien ha participado en el tema de las competencias en Colombia desde la Universidad Nacional de Colombia y el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior ICFES, la competencia se entiende como: “una potencialidad o una capacidad para poner en escena una situación problemática y resolverla, para explicar, dar solución y controlar y posicionarse en ésta. Cada competencia tiene que ver con la capacidad de construir y comparar textos, de efectuar operaciones, de medir y de integrar datos y cantidades numéricas en un contexto”²².

Como puede identificarse en esta postura, existe un marcado énfasis en lo académico y el tan resaltado contexto en la noción de competencia, se reduce a los procesos desarrollados en el marco de la enseñanza y el aprendizaje. En esta línea, la atención está puesta en lo curricular y en el quehacer educativo en un sentido formal, importando poco -por no decir nada- el lugar del individuo en la sociedad y la manera en que ésta lo afecta. En otras palabras, es una visión instrumental de la competencia que no va más allá de lo técnico, cognitivo y procedimental, fomentando la supremacía del saber y del hacer sobre cualquier otro ámbito o dimensión humana.

Por su parte Torrado²³ considerada como otro de los referentes en el campo de las competencias en Colombia por sus reflexiones, aportes e investigaciones al respecto, coincide con la conceptualización anterior en el sentido de que privilegia el saber y su utilización como parte fundamento de la competencia, estableciendo la distinción respectiva entre aquellas habilidades básicas y la adquisición de conocimientos derivados de lo curricular. Para esta autora, “ser competente, más que poseer un conocimiento, es saber utilizarlo de manera adecuada y flexible en

²¹ BOGOYA, Daniel, *et al. Hacia una cultura de la evaluación para el siglo XXI*. Santa Fe de Bogotá: Unilibros. 1999, 256 págs.

²² *Ibíd.*, pág. 38.

²³ TORRADO, María Cristina. El desarrollo de las Competencias: una propuesta para la Educación Colombiana. En: BOGOYA, Daniel, *et al. Op. Cit.*, págs.62-70.

nuevas situaciones. Esta idea es la que llega al campo de la educación para designar aquellos logros del proceso relacionados con el desarrollo de ciertas capacidades generales (competencias básicas) y que podemos diferenciar del aprendizaje de los contenidos curriculares”²⁴.

De la propuesta conceptual de esta autora, se puede inferir su alusión indirecta a los dos direccionamientos teóricos anteriores, uno centrado en el saber actuado, abstracto, universal e idealizador, ésto es, la propuesta de Chomsky y otro, basado en la capacidad de realización, localizada e influenciada por el contexto en el que se encuentra el sujeto, lo cual se acerca a las formulaciones de Hymes y Vigotsky. Por consiguiente, se puede afirmar que ésta es una definición de competencia mediadora entre ambos enfoques.

Losada y Moreno²⁵ definen la competencia como: “un saber hacer en el contexto, es decir, el conjunto de procesos cognitivos y conceptuales que un individuo pone a prueba en una aplicación o resolución de una situación determinada”²⁶. Este enfoque sigue la línea cognitivo-instrumental en la definición del término que también caracterizó a las nociones anteriores, en donde la resolución de problemáticas mediante ideas previas no tienen cabida porque lo que importa es la adquisición de conocimientos y su utilización como principal criterio para calificar al individuo como competente.

Finalmente, para Vasco la competencia puede definirse como un “conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, comprensiones y disposiciones cognitivas, metacognitivas, socioafectivas y psicomotoras apropiadamente relacionadas entre sí para facilitar el desempeño flexible, eficaz y con sentido de una actividad o de cierto tipo de tareas en contextos nuevos y retadores”²⁷. Esta forma de identificar

²⁴ *Ibíd.*, pág. 67.

²⁵ LOSADA, Álvaro; MORENO, Heladio. *Competencias básicas aplicadas al aula*. Santa Fe de Bogotá: Ediciones SEM. 2002, 111 págs.

²⁶ *Ibíd.*, pág. 22.

²⁷ VASCO, Carlos Eduardo. *Op. Cit.*, pág. 36.

la competencia aunque tiene en común con las definiciones anteriores, la referencia a lo cognitivo y al contexto como aspectos nucleares del concepto, a criterio personal, es la que más se acerca a una mirada integral del ser humano porque aparte de lo netamente cognitivo, tiene presente el componente socioafectivo y actitudinal de la persona que inciden en su comportamiento general frente a las diferentes situaciones que encara.

En suma, aunque la competencia sea una noción compleja que entraña diversidad de factores, unos más acentuados que otros en conformidad con la perspectiva teórico-conceptual en la que se apoye, no se debe dejar de lado aquellos elementos vinculados con las actitudes, comportamientos y emociones de la persona porque se estaría promoviendo una mirada limitada del concepto.

Una vez presentado un panorama general del concepto de competencia, es momento de abordar la noción central de este estudio como lo es competencia ciudadana. De manera preliminar, puede decirse que si se parte del hecho de que la competencia implica la adquisición de conocimientos, su aplicación en escenarios y situaciones determinadas y otra clase de elementos relacionados con las diferentes dimensiones humanas (actitudinal, emocional, psicológica, relacional, entre otras), -en un abordaje integral al concepto-, el componente de ciudadanía denota que dichos elementos están encaminados hacia la configuración o establecimiento de unas prácticas y comportamientos específicos que la persona debe presentar en virtud de su condición de ciudadano o ciudadana. Lo anterior, es lo que sugiere MEN en la definición de las competencias ciudadanas como se señala a continuación:

Las competencias ciudadanas son el conjunto de conocimientos y de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, articulados entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática. Retomando el concepto de competencia como saber hacer, se trata de ofrecer a los niños y niñas las herramientas necesarias para relacionarse con otros de una manera cada vez más comprensiva y justa y para que sean capaces de resolver problemas cotidianos. Las competencias ciudadanas permiten que cada persona contribuya a la convivencia pacífica, participe responsable y constructivamente en los procesos democráticos y

respete y valore la pluralidad y las diferencias, tanto en su entorno cercano, como en su comunidad, en su país o en otros países²⁸.

Dos aspectos fundamentales a resaltar de este planteamiento: en primer término, subyace -al menos teóricamente- un enfoque de educación ciudadana cercano a lo que Selwyn²⁹ denomina “educación para la ciudadanía”³⁰, en el cual los estudiantes desarrollan unos ámbitos de acción enmarcados en lo cognitivo, comprensivo, valorativo, en las aptitudes y destrezas que les permiten su participación activa y consciente en las situaciones y compromisos que pueden enfrentar a lo largo de su vida. En segundo lugar, la concepción de que la adquisición de destrezas en lo cognitivo, emocional y comunicativo es fundamental para que el sujeto pueda actuar adecuadamente como ciudadano. Es decir, con el solo hecho de tener claridad en algunos conceptos como el respeto, la tolerancia, la democracia, la convivencia, entre otras, y poder manejar las emociones, se garantiza gran parte del comportamiento como ciudadano.

De igual modo, la relevancia dada a la democracia, que guarda relación no solo con el papel que históricamente ésta ha cumplido en el desarrollo de la ciudadanía, sino además con los discursos y prácticas políticas dominantes en los gobernantes en el país, especialmente en las últimas décadas, que han enfatizado en la idea de democracia como sustento principal de sus acciones.

Finalmente, la alusión hecha a las competencias ciudadanas como *“las herramientas necesarias para relacionarse con otros de una manera cada vez más comprensiva y justa y para que sean capaces de resolver problemas cotidianos”*, evidencia no solo una mirada instrumental de la formación ciudadana, sino también idealista al dar a entender que con las competencias ciudadanas se

²⁸ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. *Op. Cit.*, pág. 8.

²⁹ SELWYN, Neil. *Literature Review in Citizenship, Technology and Learning*. Bristol, Futurelab. 2004. 35 págs.

³⁰ *Ibíd.*, pág. 3.

encaran de manera efectiva las problemáticas vinculadas con la justicia, el respeto, la tolerancia, la convivencia y demás ámbitos de la sociedad. En otras palabras, la escuela dota con unos conocimientos a los individuos y su puesta en práctica se encarga no solo de hacerlos partícipes de la sociedad como ciudadanos, sino de resolver las grandes problemáticas existentes, evidenciando una visión bastante simplista del asunto.

Otra de las perspectivas emanadas de la propuesta del MEN, es la expuesta por Ruíz y Chau³¹ para quienes las competencias ciudadanas son “el conjunto de capacidades y habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas -integradas- relacionadas con conocimientos básicos (contenidos, procedimientos, mecanismos) que orientan moral y políticamente nuestra acción ciudadana”³². Como se puede identificar, esta noción comparte con la anterior la alusión a las destrezas en el orden cognitivo, emocional y comunicativo como factores claves en la fundamentación y desarrollo de la vida ciudadana. Sin embargo, agrega dos elementos en la caracterización del concepto. Por una parte, su relación con los llamados conocimientos básicos, lo que alude a los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas como orientadores de la formación; de otro lado, la explicitación del contenido moral y político propio de la formación ciudadana.

Desde una mirada crítica del concepto de competencias ciudadanas que si bien discrepa de varios de los elementos hasta ahora presentados y rescata la relevancia de otros, Mejía y Perafán³³ abogan por una concepción del término que vincule factores como la acción política y la comprensión analítica y reflexiva de lo que significa e implica la ciudadanía. En esta dirección, los autores consideran

³¹ RUIZ, Alexander; CHAUX, Enrique. *La Formación de Competencias Ciudadanas*. Santa Fe de Bogotá: Asociación Colombiana de Facultades de Educación. 2005. 104 págs.

³² *Ibíd.*, pág. 21.

³³ MEJÍA, Andrés; PERAFÁN, Betsy. Para acercarse al dragón, para amansarlo, es necesario haberlo amansado primero: una mirada crítica a las competencias ciudadanas. *Revista de Estudios Sociales* [en línea], abril 2006, sv, nº 23, [citado el 20 de marzo de 2015], págs. 23-35. Disponible en Internet: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2348541>

necesario que las competencias ciudadanas “cubran nuevos aspectos no cubiertos hasta ahora (por ejemplo, que incluyan la acción política), y que entiendan otros de una manera más crítica (por ejemplo, que busquen la comprensión crítica de los conceptos de la ciudadanía)”³⁴. Sin embargo, son partidarios de que deben conservarse aspectos como lo vivencial, la enseñanza democrática y la vinculación de lo emocional con lo racional en la formación.

Desde el punto de vista personal, se comparte lo expresado por estos autores en dos sentidos. El primero, asociado con la existencia de unos vacíos y debilidades en la propia concepción de las competencias ciudadanas, los cuales se considera que también han trascendido al ámbito práctico y en los que es necesario orientar los esfuerzos para que este enfoque dado a la formación ciudadana al menos se acerque al logro de algunos de los objetivos trazados, especialmente a aquellos menos ambiciosos, idealistas y más cercanos a las posibilidades y realidades sociales en las cuales se encuentra inmersa la escuela. El segundo, la invitación que dejan abierta los autores para identificar los elementos que se pueden rescatar en el proceso de formación ciudadana.

1.3 LOS ESTÁNDARES BÁSICOS DE COMPETENCIAS CIUDADANAS DESDE UNA PERSPECTIVA ANALÍTICA

Como se dijo anteriormente, el referente principal en el proceso de formulación y desarrollo de la formación ciudadana por competencias son los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas, los cuales precisan de una reflexión en cuanto al perfil de ciudadano que intenta construir *desde y mediante* la escuela. Este punto se detalla a continuación, específicamente sobre las formulaciones realizadas para el grado noveno de Educación Básica Secundaria por tratarse del grado escolar objeto de interés en este estudio.

³⁴ *Ibíd.*, pág., 32.

Como primer aspecto, es conveniente precisar algunas características del documento en cuestión que se encuentran explicitadas en su introducción y que se retoman aquí para mayor referencia del lector. En este sentido, los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas se encuentran estructurados en tres grupos de competencias como son *Convivencia y Paz* (en color azul), *Participación y Responsabilidad Democrática* (en color verde) y *Pluralidad, Identidad y Valoración de las Diferencias* (en color amarillo) de acuerdo a los grados escolares respectivos. De esta manera, los grados primero a tercero comparten los mismos estándares, situación similar en las restantes parejas de grados establecidas: cuarto y quinto; sexto y séptimo; octavo y noveno; décimo y undécimo para los cuales existen cuatro clases de estándares definidos.

Cada grupo de Estándares de Competencias Básicas se encuentra precedido de un Estándar de Competencia con un carácter más general y abarcador. La relación entre éstos radica en que los estándares más específicos permiten llegar al general. De igual forma, las distintas clases de competencias existentes relativas a los conocimientos, a lo cognitivo, emocional, comunicativo e integrador son identificadas con íconos para su distinción.

En cuanto a los Estándares de Competencias generales, se puede manifestar que en el caso del correspondiente a *Convivencia y Paz* se identifica como eje central la convivencia, la cual a pesar de que es referenciada utilizando diferentes términos el trasfondo es el mismo: *su búsqueda y promoción en los estudiantes*. Un aspecto que llama la atención es que a medida en que se va avanzando en los grados escolares, el contexto en el cual se sitúa la convivencia va siendo más general. Es decir, se plantea una relación directamente proporcional entre el desarrollo del estudiante y el ámbito social en el cual se desenvuelve, dando a entender que el desarrollo alcanzado por el individuo es un factor determinante en lo concerniente a la esfera geográfica y social en la cual pueda moverse. Lo

anterior, se identifica en los siguientes tres ejemplos de estándares dirigidos a los grupos de grados primero a tercero, sexto a séptimo y décimo a undécimo respectivamente.

-Comprendo la importancia de valores básicos de la convivencia ciudadana como la solidaridad, el cuidado, el buen trato y el respeto por mí mismo y por los demás, y los practico en mi contexto cercano (hogar, salón de clase, recreo, etc.)³⁵.

-Contribuyo, de manera constructiva, a la convivencia en mi medio escolar y en mi comunidad (barrio o vereda)³⁶.

-Participo constructivamente en iniciativas o proyectos a favor de la no-violencia en el nivel local o global³⁷.

Desde la óptica personal, se considera que aunque el desarrollo del sujeto en todas sus dimensiones ejerce influencia considerable en los tipos de relaciones que establece con los demás en entornos determinados, este proceso no siempre es tan lineal o secuencial como se infiere en lo expuesto por el MEN, ya que también influyen las prácticas, la cultura, los hábitos, los intereses, los comportamientos, entre otros elementos que giran alrededor del individuo gracias a la intervención de otras personas o grupos.

En lo que respecta al estándar general relacionado con Participación y Responsabilidad Democrática, se presenta la misma dinámica en el sentido de que se establece la manera en que se debe configurar la participación de los estudiantes como integrantes de una comunidad de acuerdo a unos ámbitos sociales, geográficos y formas específicas. Ejemplo de ello, es lo mencionado en los grados primero a tercero con la cuestión de la construcción de normas y acuerdos en la familia y la escuela, o como acontece en los grados sexto y séptimo en lo relacionado con la utilización de los mecanismos de participación democrática en la institución educativa, encaminados a la definición del llamado

³⁵ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. *Op. Cit.*, pág. 16.

³⁶ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. *Op. Cit.*, pág. 20.

³⁷ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. *Op. Cit.*, pág. 24.

gobierno escolar. En esta línea, es claro el enfoque de proyección del individuo como parte integrante de una sociedad que se dice participativa y democrática desde los discursos dominantes. Nada mejor que la escuela como agente socializador para este propósito.

En lo relativo al estándar general asociado con Pluralidad, Identidad y Valoración de las Diferencias, sus conceptos nucleares son *exclusión y discriminación* a partir de los cuales, se construyen los diferentes roles que deben desempeñar los estudiantes desde sus distintos. Es de anotar, el énfasis puesto en la evitación de situaciones vinculadas con la exclusión y discriminación social, lo cual a criterio personal, conduce a este ámbito de formación ciudadana -al menos en lo concerniente a su estándar general- al reduccionismo porque deja de lado precisamente aquellas nociones que resalta en su título como la pluralidad, la identidad y la valoración de las diferencias que, aunque presentan relación con la exclusión y la discriminación social, no se circunscriben única y exclusivamente a estas categorías.

Al dar una mirada a los Estándares de Competencias Básicas para los diferentes grados, se encuentra la referencia constante a temáticas relacionadas con los derechos en sus diferentes clasificaciones (de los niños y niñas, humanos, fundamentales, entre otros); el manejo de las emociones; lo normativo en los diferentes contextos (familiar, institucional y estatal); la promoción y fortalecimiento del diálogo; las estrategias y acciones para el manejo y resolución de conflictos; el conocimiento de normas y señales de tránsito; el cuidado de los animales, las plantas y el medio ambiente. Los anteriores son los campos de conocimiento en donde a criterio de las autoridades educativas nacionales en cabeza del MEN, deben desenvolverse teórica y prácticamente los estudiantes para contribuir desde su ámbito en el fortalecimiento y desarrollo de la convivencia y la paz en la sociedad.

En conformidad con lo anterior, es pertinente preguntar: *¿cuál es el espacio dado a la reflexión frente a los problemas específicos que desde larga data vive el país y que impiden precisamente que exista la tan anhelada convivencia y paz (violencia, conflicto armado, intolerancia, corrupción, irrespeto a la vida y dignidad humana, descomposición familiar, entre muchos otros)?* Es decir, en este punto lo que se identifica es una mención de diversos aspectos vinculados con la convivencia y la paz desde una perspectiva general, sin tener en cuenta otros elementos trascendentales para el proceso de formación ciudadana como lo es: *su contextualización o abordaje a partir del conjunto de dinámicas y situaciones sociales que acontecen*, aspecto que no solo hace más significativo el proceso educativo, sino que dota de mayores argumentos, posibilidades y criterios a los estudiantes para su vida como ciudadanos.

En lo referente a los Estándares de Competencias Básicas en el ámbito de la *Participación y Responsabilidad Democrática*, se identificó como era obvio, la referencia permanente a elementos como la participación desde los diferentes escenarios en los que se desenvuelve el estudiante (barrio, comunidad, institución educativa, entre otros); en segundo lugar, a la expresión y manejo de emociones, sentimientos e ideas que inciden en la vida en comunidad del individuo; en tercer lugar, al fomento de acciones y estrategias encaminadas directa e indirectamente a ayudar a aquellas personas y grupos en desventaja social por cuestiones económicas, culturales y políticas; y en último término, el reconocimiento, comprensión y cumplimiento de normas y acuerdos como factor determinante en el orden social, que deben ir interiorizando y apropiando los estudiantes desde sus entornos más próximos. De igual forma, en grados como sexto y séptimo, octavo y noveno, décimo y undécimo, se enfatiza en asuntos como la Declaración Universal de los Derechos Humanos; las características del Estado de Derecho y del Estado Social de Derecho y los principios básicos del Derecho Internacional Humanitario, respectivamente.

Es de resaltar en este punto, las formulaciones en relación a aspectos ya aludidos en el ámbito de Convivencia y Paz como lo son el manejo de las emociones y la cuestión normativa, lo cual permite entrever que uno de los pilares en los que se sustenta la formación ciudadana mediante las competencias establecidas en los estándares, es el mantenimiento del orden y control del individuo, proceso en el cual la escuela como agente socializador cumple una tarea significativa. En otras palabras, el estarle recordando al estudiante a lo largo de casi todo su proceso de formación ciudadana mediante diferentes formas que debe estar en la capacidad de controlar su dimensión emocional y no perder de vista aquellas normas propias del entorno en el que se encuentra, se constituye en una de las estrategias por parte de quienes rigen la educación en el país para la obtención de futuros ciudadanos obedientes y receptivos.

En lo relativo a los Estándares de Competencias Básicas en el ámbito de la *Pluralidad, Identidad y Valoración de las Diferencias*, se puede observar la reiteración de elementos relacionados con la discriminación y la exclusión social, seguidos de los derechos (humanos, de los niños, de las minorías) y las similitudes y diferencias en factores como género, características físicas, etnia, procedencia social, costumbres, pensamiento, entre otros. Ésto presenta estrecha relación con lo manifestado anteriormente en el caso del estándar general formulado para este ámbito, al ratificar que la formación ciudadana en Colombia en lo que respecta a pluralidad, identidad y valoración de las diferencias no ve más allá de la discriminación y la exclusión social que aunque se constituyen en problemáticas centrales, no dejan espacio al proceso de construcción identitario que desarrolla el individuo como parte de una comunidad o sociedad y en el que la escuela tiene una participación relevante como escenario de socialización secundaria de la persona. Otro ejemplo, lo constituye el abordaje dado a la pluralidad desde la simple conjunción de culturas y étnicas en un territorio determinado, enfoque predominante en estos estándares que pasa por alto su papel y aportes en la construcción y reconocimiento de una sociedad diversa en

donde el disenso, el diálogo de saberes y de experiencias representan precisamente puntos de partida esenciales en la configuración de ambientes de paz, convivencia, participación, responsabilidad, entre otros elementos.

La situación del grado noveno de Educación Básica Secundaria -que comparte los mismos estándares con el grado octavo como ya se manifestó- en el contexto de los mencionados Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas, dista muy poco de la tendencia general antes identificada. Los únicos aspectos que varían - hasta cierto punto- son la forma de plantear o formular los estándares específicos por cada ámbito, ya que en esencia su contenido es el mismo comparados con los de los otros grados, mientras que la promoción del pensamiento crítico aparece ausente.

En lo relacionado con la manera de formular los estándares específicos se privilegian acciones como *el entendimiento, la comprensión, la identificación, la utilización, la previsión, el conocimiento, el análisis, la argumentación, la construcción, la participación y la manifestación* de aquellas situaciones vinculadas a la convivencia y paz. De igual modo, se hace alusión a la participación y responsabilidad democrática, la pluralidad, la identidad, la valoración de las diferencias, el abordaje de los conflictos, la responsabilidad, los derechos humanos y otras normatividades. En cuando a aspectos políticos se refiere a las características del Estado, la vulneración de derechos civiles y políticos, el uso de mecanismos de participación ciudadana, los límites a la libertad humana, las posturas frente a la información de los medios de comunicación, el seguimiento a la labor del gobierno escolar; el significado de lo multiétnico y pluricultural, el significado e implicaciones de la discriminación y exclusión social, las posturas personales frente a éstas, el respeto a la diversidad, entre otros.

Es importante manifestar que aunque el uso de estos términos no es exclusivo en estos grados, si hay una reiteración de los mismos. Lo cual, tomando como base la experiencia profesional acumulada en el ejercicio de la enseñanza de las

Ciencias Sociales, se explica porque los estudiantes en este grado de formación y en las edades en que se encuentran (catorce y quince años aproximadamente) presentan mayores desarrollos en lo relativo a su conciencia ciudadana y un mayor deseo de encontrar significatividad en los conocimientos mediante su aplicación en situaciones específicas. En cuanto a la promoción del pensamiento crítico, éste es un factor que se identifica con mayor énfasis a partir de los grados octavo y noveno como se denota en los siguientes estándares básicos de competencias ciudadanas definidos para los ámbitos de Convivencia y Paz, Participación y Responsabilidad Democrática respectivamente:

-Analizo críticamente los conflictos entre grupos, en mi barrio, vereda, municipio o país³⁸.

-Analizo, de manera crítica, los discursos que legitiman la violencia³⁹.

-Analizo críticamente mi participación en situaciones en las que se vulneran o respetan los derechos e identifico cómo dicha participación contribuye a mejorar o empeorar la situación⁴⁰.

-Analizo críticamente la información de los medios de comunicación⁴¹.

Con respecto a lo anterior, podría preguntarse: *¿por qué solo hasta estos grados escolares se viene a hablar de pensamiento crítico?, ¿acaso el pensamiento crítico no puede fundamentarse desde los grados inferiores?* Aún si se concede como respuesta a estos interrogantes que sólo a esas edades y grados de desarrollo, los estudiantes están en la capacidad de llevar a cabo acciones formales como por ejemplo, el análisis y la reflexión claves en el forjamiento del pensamiento crítico, podría indagarse: *¿por qué se quiere promover el pensamiento crítico en algunos casos y en otros no?, ¿no debería ser ésta una de las consignas fundamentales de la formación ciudadana y aún más en un contexto*

³⁸ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. *Op. Cit.*, pág. 22.

³⁹ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. *Op. Cit.*, pág. 22.

⁴⁰ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. *Op. Cit.*, pág. 23.

⁴¹ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. *Op. Cit.*, pág. 23.

social como el colombiano en donde es escaso? En este sentido, se considera que la alusión al pensamiento crítico en los estándares se constituye más en un formalismo, en un requisito y no en un verdadero ejercicio que enfrente a docentes y estudiantes a la exigencia de ir más allá de lo netamente cognitivo, de los contenidos, de lo teórico-conceptual.

En suma, los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas que orientan la formación en este campo de conocimiento en el país desde hace ya más de una década, a pesar de enfatizar en que no buscan una estandarización de la formación ciudadana, ésta parece ser más que evidente al abordar los mismos tópicos en todos los grados en el mismo orden, modificando solamente las acciones o papeles que deben desempeñar los estudiantes de acuerdo al contexto social y geográfico en el cual se desenvuelven.

Las líneas de acción planteadas por estos estándares, configuran un tipo de ciudadanía centrada en el manejo de las emociones, sentimientos y normas; en la búsqueda de la convivencia como uno de sus valores prioritarios; en la proyección del sujeto como ser participativo y democrático por excelencia, lo cual se legitima en los discursos dominantes que se escuchan a diario en el país desde diferentes frentes políticos. Como también en la evitación de la exclusión y discriminación social, en detrimento del proceso de construcción de identidad del individuo y de las posibilidades de una mirada más integral a la pluralidad y su papel en la construcción y fortalecimiento de muchos de los valores buscados. Aspectos que pasan a segundo plano en los estándares dada la descontextualización de la noción de ciudadanía, que ignora las problemáticas estructurales que afronta el país, y que podrían aportar para hacer más pertinente su enseñanza. Las formulaciones establecidas en estos estándares para el grado noveno de Educación Básica Secundaria, se constituyen en uno de los tantos ejemplos que ilustran lo anterior.

Por consiguiente, se puede afirmar que la formación ciudadana por competencias y la educación por competencias en su sentido general son sólo la continuidad de la llamada educación por objetivos y logros de las décadas anteriores. La lógica es la misma porque si en la educación por objetivos, los objetivos específicos permitían llegar a los objetivos generales, en la educación por competencias, los estándares específicos conducen a los generales; si en la educación por logros, éstos eran redactados en primera persona del singular, clasificados en cognitivos, procedimentales y actitudinales y tenían sus respectivos indicadores de logro que permitían identificar que el educando iba bien encaminado en el proceso. En la educación por competencias, los estándares generales también están redactados en primera persona del singular, cuentan con sus respectivos estándares específicos mediante los cuales se llega al general, redactados en primera persona del singular y clasificados de manera muy similar a como se hacía con los logros (cognitivo, emocional, comunicativo, entre otros).

En consecuencia, surge la inquietud sobre *¿hasta qué punto realmente se ha transformado la educación colombiana en las últimas décadas?*. Los cambios parecen sólo atender a la forma y no en el fondo o en lo estructural -como se manifestó en la introducción de este estudio-. Es decir, cambian los conceptos, cambian las formas de nombrar y describir las cosas, cambian los énfasis establecidos tanto en la enseñanza como en el aprendizaje, *pero no se transforma la esencia de la educación en el país en cuanto a la clase de individuo que se quiere formar, debido*

a que no existe un proyecto de niño, niña, hombre, mujer, ciudadano, ciudadana claramente definido en sus aspectos teóricos y prácticos. Lo que predomina es la copia e implementación de modelos y enfoques educativos provenientes de otros espacios, entornos o contextos sociales que ni siquiera se toma el trabajo de adaptarlos adecuadamente al tipo de sociedad y realidad colombiana.

1.4 LA FORMACIÓN CIUDADANA EN EL ÁMBITO DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Cuando se piensa en la formación ciudadana nos viene inmediatamente a la mente el área de Ciencias Sociales, dado que es evidente su relación con este campo de conocimiento. Quienes hemos ejercido como docentes de Ciencias Sociales hemos sido directamente responsabilizados de la orientación y acompañamiento del proceso de formación ciudadana. Es innegable que las Ciencias Sociales cumplen un papel importante en la formación en este ámbito, debido a la afinidad de los conocimientos sociales con aquellos enmarcados en el ejercicio de la ciudadanía. En el reconocimiento del ciudadano subyace una alusión directa a su entorno o contexto social, y por tanto, qué mejor que las Ciencias Sociales para fundamentar esta formación.

En relación al papel desempeñado por las Ciencias Sociales en la formación ciudadana, Ossa⁴² señala que este conjunto de disciplinas le ofrecen la posibilidad a los educandos de desarrollar aquellas competencias por el carácter de los conocimientos sociales y por los ámbitos de acción propios de esta disciplina que presentan similitud con sus propósitos. Esto dentro de una perspectiva interdisciplinaria que contribuye con el abordaje integral de los problemas sociales y propicia la expresión democrática de opiniones, así como la búsqueda de soluciones a los conflictos identificados:

El área de Ciencias Sociales se presta para desarrollar competencias ciudadanas tanto a través de los conocimientos, como de las competencias que se trabajan en ella. La construcción de conocimiento en esta área les permite a los estudiantes comprender los problemas humanos desde una perspectiva interdisciplinaria y reflexionar sobre maneras de aportar a su solución. A través de este proceso de

⁴² OSSA, Marcela. "Competencias Ciudadanas en Ciencias Sociales". En: CHAUX, Enrique; LLERAS, Juanita y VELÁSQUEZ, Ana María. *Competencias Ciudadanas de los Estándares al Aula*. Santa Fe de Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. 2004, págs. 115-141.

construcción de conocimiento los estudiantes tienen la oportunidad de desarrollar las competencias cognitivas, emocionales y comunicativas planteadas para promover la acción ciudadana. Estas competencias están estrechamente relacionadas con aquellas que se desarrollan en el área de Ciencias Sociales a partir de las cuales el estudiante aprende a desempeñarse como científico social. Este proceso de aprendizaje es más productivo si se da en un ambiente democrático que les permita a los estudiantes confrontar puntos de vista, buscar consensos, establecer acuerdos y dirimir conflictos⁴³.

Un ejemplo de esto, se presenta cuando los estudiantes se enfrentan al estudio de las guerras que han sido parte del desarrollo histórico de muchas naciones. En tal perspectiva, se toman como referencia aquellos acontecimientos de la historia que se constituyen en manifestaciones de violencia para analizar sus causas y efectos sobre la sociedad. A partir de ello, utilizando las relaciones pasado-presente, identifican los vínculos existentes entre los acontecimientos y proyectan lo que puede llegar a ocurrir de seguirse presentando estas situaciones.

Otras maneras de formar en ciudadanía desde las Ciencias Sociales son aquellas orientadas hacia el desarrollo de estrategias que promueven el desarrollo del pensamiento social como las preguntas problematizadoras, la crítica documental y el aprendizaje cooperativo. En el caso de las preguntas problematizadoras, éstas no solo permiten despertar en el estudiante el interés hacia lo que aprende, sino también promover su capacidad de indagación y reflexión frente a la realidad a través de interrogantes como ¿cuál es la relación entre ciudadanía y democracia?, ¿por qué existe tanta violencia y desigualdad en el país?, ¿qué se considera un Estado Social de Derecho?, entre otras.

⁴³ *Ibíd.*, pág. 116.

En la labor propia del científico social, los estudiantes pueden recopilar y analizar información para sustentar argumentaciones. Por ejemplo, si los estudiantes deben determinar si la convivencia se constituye en un requisito fundamental para la existencia de paz en una comunidad, deberán realizar una investigación sobre las características geográficas, políticas y culturales de un espacio específico. Por su parte, la utilización crítica de fuentes documentales, permite a los educandos analizar una situación o problema desde diferentes ópticas, identificando distintas variables. Por ejemplo, realizar una mirada a las negociaciones de paz adelantadas en La Habana - Cuba desde la perspectiva del gobierno nacional, de los medios de comunicación, de los analistas políticos nacionales e internacionales y a partir de ello, construir un criterio propio frente al tema.

El aprendizaje cooperativo permite la unión de esfuerzos en pro de la consecución de un objetivo común. Lo cual lleva al educando a compartir sus conocimientos y experiencias mediante la interacción con lo demás. Por ejemplo la presentación de los resultados sobre temas relacionados con la convivencia, permite la participación de varios estudiantes para que compartan sus experiencias y construyan colectivamente el saber. De igual modo, el abordaje de problemas morales ubica al estudiante frente a situaciones conflictivas para asumir posturas. Por ejemplo, la alusión a temas como el aborto y la eutanasia y su relación con los derechos y deberes como ciudadano. Finalmente, el desempeño de roles en donde los estudiantes mediante la representación viven y experimentan situaciones que otros han enfrentado y adoptan una postura al respecto. Por ejemplo, el desarrollo de obras de teatro o dramatizados en los cuales se evidencia la falta de respeto e intolerancia frente a la diversidad, diferencia étnica, cultural y el conjunto de problemáticas sociales que de ahí se derivan.

Pages⁴⁴ coincide con lo anterior, al afirmar que las Ciencias Sociales hacen aportes significativos en el proceso de formación ciudadana. Para este autor, dichos aportes se fundamentan en aspectos como la construcción de miradas críticas frente a la realidad; el desarrollo de una mayor participación del individuo como ciudadano local y global; el fortalecimiento de las relaciones entre pasado, presente y futuro para la adquisición de sentido histórico y el fomento de procesos educativos estructurados a partir de la multiculturalidad, el género y la clase social; la apropiación de estrategias orientadas hacia la confrontación y construcción de opiniones, conceptos, análisis y argumentación; el fortalecimiento de elementos como la identidad, el respeto, la tolerancia, la empatía, la construcción discursiva; la adopción de posturas a favor de la justicia social y económica que obliguen a revisar problemas como la exclusión social.

Queda claro el papel desempeñado por las Ciencias Sociales en la formación ciudadana tanto por las múltiples relaciones con el conocimiento desde y mediante la escuela, como por las oportunidades que otorgan las estrategias de enseñanza de estas disciplinas. Sin embargo, se considera que la responsabilidad de la formación ciudadana no debe ser un asunto exclusivo de las Ciencias Sociales como tradicionalmente se ha creído. La construcción de ciudadanía es un proceso que desarrolla el individuo en relación con las instituciones, las personas, el medio y consigo mismo. Por lo cual es un ámbito que afecta todas las áreas del conocimiento.

Aunque la formación ciudadana tienda a situar en la escuela y específicamente en el área de Ciencias Sociales las responsabilidades formativas, es realmente responsabilidad de todos (familia, comunidad educativa, Estado, profesionales de la educación y sociedad en general). En este sentido es preciso preguntarse:

⁴⁴ PAGES, Joan. "La educación para la ciudadanía y la enseñanza de la historia: cuando el futuro es la finalidad de la enseñanza del pasado". En: ÁVILA, Rosa María; LÓPEZ, Rafael y FERNÁNDEZ, Estibaliz (eds.). *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización*. Bilbao: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales. 2007, págs. 205-215.

¿acaso aquellos valores, comportamientos y actitudes tan promovidas en el marco de las competencias ciudadanas -que quíerese o no, son los referentes existentes en la formación ciudadana en el país- como el respeto, la convivencia, la tolerancia, la empatía y en menor medida el pensamiento crítico, no se pueden desarrollar y fortalecer desde las otras áreas y disciplinas del saber?

En esta dirección, son de resaltar los planteamientos de Carrero y Giraldoth⁴⁵ cuando hacen referencia al poder influyente que el docente (de cualquier área o disciplina) ejerce sobre el estudiante con su ejemplo, actitud y disposición, que puede enriquecer u obstaculizar el proceso de formación ciudadana:

Un profesor (de cualquier disciplina), que se pone delante de sus alumnos está impartiendo muchas lecciones al mismo tiempo. No sólo de su materia, entre otras, de respeto (o de falta de respeto), de ayuda (o de insensibilidad), de autoestima (o de desprecio a sí mismo), de igualdad (o de discriminación), de corrección en el lenguaje (o de descuido lingüístico), de sensibilidad (o de brutalidad), de ilusión (o de pesimismo), de amor al saber (o de pereza intelectual), de compromiso social (o de egoísmo), de compañerismo (o de desunión), de humildad intelectual (o de soberbia), de escucha (o de desatención), de atención, la diversidad (o de homogenización), de justicia (o parcialidad)¿Cómo decir, pues que sólo se es un enseñante de su materia? Un enseñante, sí, pero de infinitas lecciones. Se educa como se es, no tanto diciendo a los demás cómo tienen que ser. No hay forma más bella y más influyente de autoridad que dar el ejemplo⁴⁶.

En relación a la pregunta formulada y tomando como referencia la cita anterior, reconocemos que no solo es posible, sino también necesario darle participación a otras áreas del conocimiento en el proceso de formación ciudadana, advirtiendo que para ello se hace perentorio superar uno de los obstáculos más grandes que históricamente ha tenido la educación nacional: *la visión fragmentada de la formación, el énfasis excesivo en la información, los contenidos y saberes en*

⁴⁵ CARRERO, Wilmer; GIRALDOTH, Diana. La familia, la escuela y la comunidad, en la formación de valores ciudadanos. Revista Cuadernos Latinoamericanos [en línea], julio-diciembre 2014, vol. 25, n° 46, [citado el 25 de marzo de 2015], págs. 32-52. Disponible en Internet: <http://www.produccioncientifica.luz.edu.ve/index.php/cuadernos/article/view/19417>

⁴⁶ *Ibíd.*, págs. 43-44.

detrimiento de las experiencias que configuran el aprendizaje. En suma, la formación ciudadana debe ser un proceso agenciado desde y mediante todos y cada uno de los actores que intervienen en la vida del educando y no una responsabilidad exclusiva de la escuela y de las Ciencias Sociales, que aunque tienen una participación directa, no están en la capacidad de enfrentar por si solas los retos y exigencias que ello reviste. Sobre todo en momentos como los actuales, en los que la ciudadanía presenta nuevas implicaciones.

2. LA FORMACIÓN CIUDADANA EN EL CONTEXTO ACTUAL

El propósito del presente capítulo es identificar las principales implicaciones que enfrenta la formación ciudadana en la actualidad. Por este motivo, fueron tomados como referentes de análisis los siguientes aspectos: en primer lugar, la situación actual de la formación ciudadana en el país; y en segundo lugar, la problematización de las ambigüedades de la formación ciudadana. Las fuentes documentales tomadas como referencia son: artículos científicos, académicos, estudios e investigaciones vinculadas con el tema. En todos los casos se intentó realizar un análisis fundamentado en la experiencia docente de la autora.

2.1 ALGUNAS CONSIDERACIONES EN TORNO A LA FORMACIÓN CIUDADANA EN LA ACTUALIDAD

Más allá del enfoque educativo que se implemente para la formación ciudadana, de sus posibilidades, dificultades y críticas, la formación ciudadana enfrenta en la actualidad un conjunto de situaciones que le exigen replanteamientos, análisis, y nuevas orientaciones. Aunque dichas situaciones pueden ser numerosas, en este apartado se abordan aquellas que a criterio personal revisten de mayor relevancia.

En esta dirección, se resaltan tres elementos centrales: *la organización escolar y el papel de la escuela en la formación ciudadana; la formación ciudadana en contextos de guerra o conflicto; y, los principales retos que enfrentan los programas de formación ciudadana en un entorno social como el actual.* Sobre estos referentes se reflexiona en las líneas siguientes, vinculando no solamente los planteamientos de algunos autores que abordan estas cuestiones, sino también el conocimiento, experiencia y postura personal frente a este proceso.

En primer término, la organización escolar y el papel de la escuela en la formación ciudadana, remite al conjunto de acciones y estrategias enmarcadas no solo en el proceso de formación ciudadana como tal (planeación, desarrollo, evaluación, designación de responsables -por lo general a cargo de los docentes de Ciencias Sociales-, prácticas pedagógicas relacionadas, proceso de conformación del gobierno escolar, entre otros), sino en la generación de un ambiente o entorno propicio para que el estudiante establezca relaciones cercanas con la experiencia de la ciudadanía. Es decir, la escuela como espacio en donde se reproducen en menor escala las problemáticas de la sociedad. Como lo expresa Bolívar⁴⁷ al enfatizar en que la formación ciudadana debe ser un asunto que trascienda lo eminentemente cognitivo, conceptual y valorativo para instalarse en el campo de las prácticas, relaciones sociales y procesos comunicativos que desarrolla el sujeto en su diario vivir:

Una Educación para la Ciudadanía es algo más que el aprendizaje de los hechos básicos relacionados con las instituciones y la vida política. Estos conocimientos son necesarios pero no garantizan el ejercicio de una ciudadanía democrática. Por eso, formar ciudadanos, significa no sólo enseñar un conjunto de valores propios de una comunidad democrática, sino estructurar el centro y la vida en el aula con procesos (diálogo, debate, toma de decisiones colegiada) en los que la participación activa, en la resolución de los problemas de la vida en común, contribuya a crear los correspondientes hábitos y virtudes ciudadanas⁴⁸.

En otras palabras, desde la cotidianidad de la vida escolar se deberían promover en los estudiantes comportamientos, actitudes y experiencias vinculadas con la vida ciudadana que permitan al educando asumir esta condición desde una perspectiva activa, que le permita identificarse como parte integrante de una comunidad y reconocer sus problemáticas. Es así como la escuela puede impulsar realmente una formación ciudadana significativa que posibilite reconocer su

⁴⁷ BOLÍVAR, Antonio. La ciudadanía a través de la Educación. En: Seminario Año Europeo de la Ciudadanía a través de la Educación (16-17, julio: Madrid, España) Memorias. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 2005, p. 25-33.

⁴⁸ *Ibíd.*, pág. 38.

utilidad para la sociedad, y contar con individuos dotados de conciencia ciudadana.

En este contexto, es de resaltar el lugar de la escuela como espacio clave para la reflexión en lo concerniente a ciudadanía y la construcción de lo público. Quiroz, Monsalve, Sierra y Madrid⁴⁹ coinciden en este punto al subrayar el papel decisivo de lo vivencial, experiencial y relacional en el proceso de formación ciudadana. Desde esta perspectiva, la escuela cumpliría cuatro funciones: la primera vinculada con la socialización del individuo, la adquisición de valores y creencias, el reconocimiento de sí y de los otros, como fundamento para orientar procesos de formación ciudadana. Segundo, la promoción de una formación ciudadana crítica, reflexiva, deliberante y creativa mediante la labor socializadora que lleva a cabo la escuela. Lo cual representa una de las grandes necesidades en la actualidad para el abordaje de problemáticas asociadas con la vida en comunidad. Tercero, la generación de espacios para la toma de posiciones y de decisiones en torno a lo público y el ejercicio de la ciudadanía. Cuarto, la generación de condiciones para la participación, lo que permite la adquisición de compromisos y la comprensión del rol desempeñado como ciudadano dentro de la sociedad. Todos estos aspectos están relacionados con el lugar de la escuela como escenario que anticipa las experiencias de la ciudadanía, dado que en ella el individuo cumple normas, comparte espacios comunes y colectivo, y vive situaciones similares a las que enfrenta en otros escenarios sociales en donde se desenvuelve.

Como se puede notar, el papel cumplido por la escuela en la formación ciudadana va mucho más allá de lo estrictamente cognitivo. A criterio personal, lo más relevante en la formación ciudadana en la escuela, es que ésta tenga la capacidad de generar condiciones para que los estudiantes recreen escenarios, situaciones

⁴⁹ QUIROZ, Ruth Elena; MONSALVE, Diana; SIERRA, Paola; MADRID, Gladis. El profesor y la formación ciudadana. Revista UNIPLURIVERSIDAD [en línea], marzo 2008, vol. 8, nº 1, [citado el 31 de marzo de 2015], págs. 8. Disponible en Internet: <http://aprendeonlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/view/1312/1046>

y enfrenten problemáticas similares a las que van a encontrar en su vida ciudadana. La escuela como uno de los principales espacios sociales no debe estar exenta de estas reflexiones. Por ello es clave la propia reflexión institucional frente a los objetivos educativos, el enfoque dado a los planes de estudio, las políticas educativas e institucionales, los aspectos pedagógicos y didácticos, y en definitiva, todo lo relacionado con la organización y estructura escolar.

De otro lado, la formación ciudadana en contextos de guerra o conflicto es otro de los aspectos que este proceso debe tener presente y mucho más cuando ésta es una de las realidades de mayor influencia e impacto en la vida ciudadana. En el capítulo anterior, se hizo alusión a la necesidad de contextualizar la formación ciudadana en un país como Colombia, en donde desde hace más de medio siglo se vive un conflicto armado. Es decir, las problemáticas sociales deben incorporarse como parte integrante de los procesos educativos para que docentes y estudiantes elaboren las reflexiones respectivas, sino también para reconocerse como sujetos generadores de cambio desde sus entornos más próximos. Por esta razón, se comparte el planteamiento de Hurtado y Álvarez⁵⁰ relativo a la vinculación de la guerra y el conflicto como contenidos centrales en los procesos de formación ciudadana en el país:

Para pensar la formación ciudadana en contextos marcados por la guerra, el primer paso es dejar de creer que se están formando ciudadanos para una sociedad estable, inclusiva, pluralista y que resuelve sus conflictos por medio de procedimientos democráticos (deliberación pública, control a la gestión pública, participación política y elección de representantes). Por el contrario, ante la pervivencia histórica del conflicto armado y de la violencia que impone fuertes determinaciones en los espacios macro de la vida nacional, pero también en los micro de la vida personal y de la subjetividad, es necesario involucrar más decididamente esos aspectos como contenidos fundamentales de los procesos de formación ciudadana en Colombia⁵¹.

⁵⁰ HURTADO, Deicy Patricia; ÁLVAREZ, Didier. La formación ciudadana en contextos conflictivos. Revista Estudios Políticos [en línea], julio-diciembre 2006, sv, nº 29, [citado el 1 de abril de 2015], págs. 80-96. Disponible en Internet: <http://www.redalyc.org/pdf/164/16429057004.pdf>

⁵¹ *Ibíd.*, pág. 90.

En conformidad con lo anterior, es conveniente precisar que no se trata de dar solución a este tipo de problemáticas desde la escuela, sino de identificar y analizar cómo los eventos enmarcados en lo bélico generan unas condiciones que inciden sobre la formación ciudadana y la vida en comunidad, así como en las decisiones políticas de los grupos de poder y la relación con lo público. Esto a su vez, posibilita el abordaje de problemas como la configuración de los conflictos, sus fundamentos, los intereses que se juegan en ellos, y los efectos sobre la sociedad civil.

Desafortunadamente desde la orientación dada actualmente a la formación ciudadana en el país, se le otorga muy poco espacio a estas problemáticas como si no cumplieran un papel determinante en la comprensión de los problemas actuales del país. De ahí que, una de las grandes tareas de la escuela es encontrar la pertinencia del conocimiento impartido, esto es, la conexión con la realidad.

Igualmente, los principales retos que enfrentan los programas de formación ciudadana en un contexto como el actual, en el que el país enfrenta situaciones como las definidas por Delgado y Vasco:⁵² “trasformaciones en lo político y en la política; irrupción del reconocimiento, inclusión y equidad; multidimensionalidad de la formación ciudadana, y explicitación de las capacidades y habilidades subyacentes a las competencias ciudadanas”⁵³. En cuanto a las transformaciones en lo político y en la política, se destaca el entorno en el que se enmarca el proceso de formación ciudadana, caracterizado por una redefinición del sentido

⁵² DELGADO, Ricardo; VASCO, Carlos Eduardo. Interrogantes en torno a la formación de las competencias ciudadanas y la construcción de lo público. En: Simposio Internacional de Investigación (19-26, agosto: Manizales) Memorias. Manizales: Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Universidad de Manizales. 2003, p. 1-15.

⁵³ *Ibíd.*, pág. 4.

de las prácticas políticas que afecta los procesos de construcción de identidad, los discursos, las formas organizativas y las acciones de carácter colectivo.

Es decir, factores como la descentralización del sistema político, las formas políticas adoptadas por la sociedad civil, el desarrollo de identidades políticas no circunscritas a los partidos tradicionales y las nuevas manifestaciones desde distintas esferas de la sociedad, hacen necesaria la reflexión sobre el enfoque de la formación ciudadana actual. Dicho de otro modo, los procesos de formación ciudadana deben tener cierta flexibilidad y apertura a las transformaciones que continuamente se están presentando en la sociedad, que les permita su actualización permanente. De lo contrario, la tendencia será seguir formando en ciudadanía desde los parámetros idealistas que no corresponden con la realidad.

La irrupción del reconocimiento, la inclusión y la equidad, vinculado con el reconocimiento de las nuevas formas de manifestación de la identidad colectiva y de las prácticas políticas, se fundamentan en una visión del bien común sustentada en los principios de justicia y protección de los derechos fundamentales. En este ámbito, los programas de formación ciudadana deben definir los objetivos, fundamentos y nociones desde los cuales abordan las nuevas manifestaciones asociadas con las prácticas políticas y la construcción de ciudadanía.

Uno de los factores claves en este propósito, es tener en cuenta que un Estado Social de Derecho como lo es Colombia -al menos como está consagrado en la Constitución- tiene dentro de sus principios fundamentales la definición de una idea común de justicia que otorga a los ciudadanos tanto derechos como obligaciones, que en conjunto, promueven el pluralismo y la participación de todos los miembros de la sociedad. Ello exige la definición de acciones encaminadas al reconocimiento de la justicia como principal virtud en el contexto político-social; la construcción de mecanismos que garanticen la pluralidad como parte integrante del proyecto social; el fomento de redes sociales mediante las cuales se

promuevan la defensa del bien común; el incentivo de valores cívicos que fundamenten el accionar ciudadano y político (equidad, cooperación, tolerancia, autonomía, diálogo, respeto, entre otros); finalmente, la generación de condiciones propicias para la participación ciudadana en la cultura local.

En la multidimensionalidad de la formación ciudadana, es de anotar -como su nombre lo indica- el conjunto de dimensiones en las cuales tiene cabida el proceso de formación ciudadana debido a las nuevas orientaciones y manifestaciones de la política y la ciudadanía. En las propias palabras, “los presupuestos ético-políticos que fundamentan a una sociedad democrática requieren constituirse paulatinamente en repertorios culturales y gramáticas colectivas, a través de procesos formativos que puedan ser traducidos en conocimientos, valores, normas y prácticas”⁵⁴.

En este sentido, se puede decir que en la formación ciudadana, la integralidad cumple una tarea relevante no solo porque el individuo en su vida diaria se va a enfrentar a distintas situaciones y problemáticas que le van a exigir disponer de conocimientos, valores, actitudes, y competencias interpretativas en general. Sino también, porque además debe contar con la capacidad de identificar las relaciones originadas entre los distintos ámbitos de acción ciudadana como por ejemplo, el papel de la autonomía en el marco de una sociedad democrática o el estado actual de los denominados valores ciudadanos en una sociedad en conflicto y corrupta.

Finalmente, si bien, en lo que respecta a la formación ciudadana, se viene trabajando en una serie de habilidades íntimamente relacionadas con el campo de acción de la vida ciudadana del sujeto, se hace perentorio preguntar: *¿hasta qué punto dichas habilidades satisfacen plenamente las necesidades y exigencias a las que se enfrenta el ciudadano actual en el país, teniendo en cuenta las problemáticas sociales existentes?*

⁵⁴ *Ibíd.*, pág. 9.

Por ello, consideramos que desde una formación ciudadana por competencias, y dado el contexto social actual en Colombia, no deben perderse de vista factores como la capacidad del individuo para sustentar sus acciones en pro de la defensa de la justicia dentro del marco de los derechos fundamentales; la comprensión de lo que acontece en la propia vida y en la de los demás, integrando un análisis que permita abordar estas cuestiones desde diferentes miradas; el reconocimiento de los diversos intereses políticos que se movilizan en el país; la promoción de formas organizativas cooperativas que propicien el desarrollo de procesos de construcción de identidad colectiva; el reconocimiento de mecanismos legítimos de protesta social orientados hacia la consecución de objetivos determinados; la promoción de prácticas que estimulen la cooperación e integración grupal; y el razonamiento moral para la toma de decisiones y la resolución de conflictos.

En suma, la formación ciudadana debe recorrer un largo camino que le permita no solamente aportar en el proceso de construcción de una conciencia ciudadana en el educando, sino además tener la certeza que dicha conciencia esté articulada con la dinámica social. Es decir, la contextualización de la formación ciudadana se presenta como uno de los grandes retos que enfrenta este proceso en la actualidad de Colombia. En donde la utopía de la formación ciudadana centrada en una ciudadanía estable en la que reine la democracia, el respeto a la diversidad, a la pluralidad, la tolerancia y la convivencia, permita remediar los resquebrajamientos provocados por el conflicto. Frente a esto, la escuela como uno de los espacios sociales de mayor incidencia en la formación ciudadana, no debe ser indiferente, ni limitarse exclusivamente al cumplimiento de las exigencias oficiales en materia de estándares, contenidos que “garanticen el saber y saber hacer” pero no un verdadero proyecto de ciudadanía.

2.2 LA FORMACIÓN EN CIUDADANÍA: ¿UNA CUESTIÓN DE COMPETENCIAS YA ESTABLECIDAS O UNA CONSTRUCCIÓN PROBLÉMICA PERMANENTE?

Uno de los interrogantes centrales que dio origen al desarrollo del presente estudio, tiene relación directa con el título del presente apartado, y surge del trabajo como educadora en el área de las Ciencias Sociales. Ello en virtud de lo que implica la configuración de la ciudadanía en el sujeto y el carácter dinámico-contextual de ésta. Es decir, el fundamento de la cuestión se centra en identificar por un lado, una formación ciudadana basada en competencias que se rigen por estándares pre-determinados y que presentan una idea de ciudadanía estática, poco sensible a las transformaciones del contexto social; por otro lado, el proceso de construcción ciudadana que tenga en cuenta el dinamismo del contexto histórico y social en el cual se enmarca, y que le imprimen sentido a su enseñanza.

Esta disparidad entre la formación ciudadana desde la perspectiva de la educación por competencias y el proceso de construcción ciudadana, hace necesario dedicar un apartado especial al asunto, con el propósito no solo de dar respuesta a este interrogante, sino también ofrecer algunas ideas que contribuyan a un debate de interés para todos aquellos que tienen la responsabilidad de orientar procesos educativos, tanto en Ciencias Sociales, como en las demás áreas.

Es conveniente manifestar que a pesar de las posturas a favor y en contra de la educación por competencias en Colombia, de las críticas que existen en relación al tema, este enfoque hace parte de una realidad educativa que no se puede desconocer. Por tanto, más allá de proponer un nuevo modelo para los procesos educativos, lo cual escapa a los alcances de este trabajo, lo que se intenta es la identificación de las formas en las que la formación ciudadana por competencias pueden promover condiciones que propicien la construcción de una ciudadanía más consciente de los problemas sociales, es decir, conectada con su época.

Por este motivo, se apela a *la construcción de una ciudadanía como proyecto político, social y cultural desde lo experiencial y vivencial, sustentada en la autonomía y demás valores esenciales en la vida cívica y no a una ciudadanía impuesta por el Estado y demás instituciones, reproducida y agenciada por la escuela*. En esta dirección, se comparte el planteamiento de García y González según el cual deben presentarse replanteamientos en el enfoque dado a la educación ciudadana por competencias en Colombia de acuerdo a las nuevas posibilidades otorgadas por los actores sociales en términos de sus prácticas sociales:

Las nuevas consolidaciones de ciudadanía hacen una invitación a que se evalúe y reconfigure el modelo de competencias ciudadanas desde lo educativo, fomentando el conocimiento y reconocimiento de los actuales movimientos sociales y las acciones colectivas, pluralizando el concepto de ciudadano, pues a pesar de estar en una dinámica globalizada y neoliberal, en un mundo altamente tecnológico y digitalizado, el ciudadano se sigue construyendo sin responder a parámetros, cada sujeto construye su propia ciudadanía, producto de la composición de los diferentes tipos de ciudadano y de acuerdo a lo que su contexto le indique⁵⁵.

Esta cuestión nos remite a dos aspectos. En primer lugar, el direccionamiento de la formación ciudadana desde el propio contexto del individuo. En segundo lugar, las limitaciones que afronta hoy día el ejercicio de la formación ciudadana en el que no se tienen en cuenta los movimientos sociales y se perfila, ante todo, un ciudadano obediente, cumplidor de las normas, sin mayores posibilidades para cuestionar su propia condición. Para Cabrera, Donoso, Folgueiras y Luna⁵⁶ quienes desde la perspectiva de la educación para la ciudadanía otorgan gran valor a la participación activa del educando, la pregunta no debe formularse en

⁵⁵ GARCÍA, Gustavo Octavio y GONZÁLEZ, Chris Aleydi. *Op. Cit.*, pág. 390.

⁵⁶ CABRERA, Flor; DONOSO, Trinidad; FOLGUEIRAS, Pilar; LUNA, Ester. La participación ciudadana: un reto para educación para la ciudadanía. *Revista de Educación, Ciencia y Cultura - La Salle* [en línea], enero-junio 2009, vol. 14, nº 1, [citado el 2 de abril de 2015], págs. 63-84. Disponible en Internet: http://biblioteca.unilasalle.edu.br/docs_online/artigos/revista_la_salle/2009_v14_n1/facabrera.pdf

términos de *¿qué es ser ciudadano?*, sino en *¿cómo ser y vivir la ciudadanía?*. Desde este enfoque, se reclama la construcción de ciudadanía como proceso que debe desarrollar el estudiante con la ayuda de las competencias ciudadanas, las cuales deben estar orientadas fundamentalmente hacia la integración protagónica del educando en aquellas dinámicas asociadas con su vida en comunidad.

El logro de este propósito exige transformaciones metodológicas que den cabida “al aprendizaje vivencial, participativo y colaborativo, centrado más en la actividad del alumnado que en la adquisición de conocimientos memorísticos. Una actividad educativa que involucre más al alumnado en procesos colectivos participativos reales y significativos como son las discusiones y debates formales, la investigación y proyectos sociales, las representaciones de papeles, los estudios de casos, etc.”⁵⁷.

En relación a esto, se puede agregar que si hoy en día se subrayan las bondades de la llamada enseñanza problémica y del aprendizaje por proyectos, en donde se le otorga nuevas responsabilidades y roles al estudiante, reconfigurando su concepción como actor educativo, *¿por qué ello no se implementa con mayor énfasis y frecuencia en el contexto de la formación ciudadana por competencias?*, *¿acaso esto no daría mayores posibilidades u oportunidades para generar las condiciones propicias para que el educando construya activamente su ciudadanía en sentido teórico y práctico?* Desde la óptica personal, se cree que una de las claves está en la disposición del educador para encontrar nuevas alternativas para su quehacer pedagógico en el proceso de formación ciudadana.

Así como se formula el cuestionamiento frente a la educación por competencias por su énfasis en lo laboral en detrimento de otros ámbitos del ser humano; y así como se critican los estándares de competencias como mecanismo de control y homogeneización del proceso educativo, quienes desempeñamos el rol de educadores tenemos la responsabilidad de encontrar nuevas estrategias que nos

⁵⁷ *Ibíd.*, pág. 81.

permitan fomentar la construcción de ambientes de enseñanza y aprendizaje significativos. La formación ciudadana un buen pretexto para ello.

Un elemento que puede contribuir con la identificación de nuevas maneras de encarar el proceso formativo en ciudadanía mediante competencias, se deriva de la formulación realizada por Benedicto y Morán⁵⁸ quienes distinguen dos perspectivas principales en la noción de ciudadanía: la ciudadanía como ideal y la ciudadanía como institución dinámica. La primera, vinculada con lo que busca construir y proyectar una sociedad -el llamado deber ser- y la segunda, en términos de los factores sociales, económicos, culturales y políticos que configuran una ciudadanía específica:

La ciudadanía es tanto un ideal a conseguir como una institución en movimiento, cuyo desarrollo puede ser evaluado conforme a una serie de criterios objetivos y su funcionamiento está sometido a un continuo proceso de redefinición en función de la evolución de los elementos institucionales, las prácticas políticas, los determinantes estructurales, las condiciones económicas, etc. En otras palabras, si se quiere conocer con precisión la situación de la ciudadanía en un momento determinado más allá del ideal de ciudadanía que en cada momento histórico prevalezca en nuestras sociedades, es preciso analizar en detalle su dinámica social; es decir, cómo funciona en la realidad sociopolítica y cuáles son las consecuencias que de ello se derivan⁵⁹.

Esta distinción es clave en el momento de definir el énfasis puesto en un proceso de formación ciudadana porque como se puede identificar en las competencias ciudadanas, y específicamente en los estándares que los orientan, existe una tendencia a promover un ideal de ciudadanía lejano de las problemáticas sociales que se viven. Es decir, la formación ciudadana en el país se centra en lo que debería ser el ciudadano (participativo, tolerante, respetuoso, obediente, entre otros), dejando de lado la existencia de un conjunto de circunstancias sociales

⁵⁸ BENEDICTO Jorge; MORÁN María Luz. *La construcción de una ciudadanía activa entre los jóvenes*. Madrid: Instituto de la Juventud. 2002. 141 págs.

⁵⁹ *Ibíd.*, pág. 9.

que otorgan características diversas al ciudadano y hacen compleja su concepción.

Por consiguiente, la labor desde las instituciones educativas debe estar en función de propiciar los espacios para acercarse a otra mirada de la ciudadanía mucho más afín con la realidad. Un ejercicio que puede contribuir, consiste en empezar por establecer un análisis comparativo entre la ciudadanía subyacente en los estándares y demás publicaciones oficiales relacionadas, y la ciudadanía real en conformidad con la situación social que afronta el país en relación al conflicto armado, al proceso de paz, a la construcción de lo público, etc. Este ejercicio propiciaría conclusiones significativas tanto para los estudiantes como para los docentes. Ésta es realmente una manera democrática, participativa y reflexiva de construir ciudadanía desde la escuela.

Mieles y Alvarado⁶⁰ coinciden en este punto al hacer mención del papel que cumple en el proceso de formación ciudadana por competencias, el fomento de espacios para el empoderamiento y la sensibilización sobre lo que significa ser un ciudadano. Lo que permite a los educandos reconocerse como partícipes activos en el análisis de los procesos históricos. Esta formulación, aplicada en el proceso formativo en ciudadanía bajo el enfoque educativo de competencias, permite tanto a docentes como a estudiantes encarar el ámbito ciudadano no como un simple estatus dado por el Estado para garantizar el cumplimiento de normas y ejercer control social, sino ante todo, como un proceso construido a partir de la propia condición humana que otorgue sentido a lo político, cívico, cultural, social y público.

⁶⁰ MIELES, María Dilia; ALVARADO, Sara Victoria. Ciudadanías y competencias ciudadanas. Revista Estudios Políticos [en línea], enero-junio 2012, sv., nº 40, [citado el 3 de abril de 2015], págs. 53-75. Disponible en Internet: <http://www.redalyc.org/pdf/164/16429068004.pdf>

Conforme a lo expresado en este punto, se puede decir que la formación ciudadana es sin duda una construcción problemática permanente debido a que está sujeta al momento histórico, social y cultural en el cual se sitúa la persona. Depende de aspectos personales del individuo, sus apreciaciones frente a la realidad, sus concepciones políticas, culturales y los valores promovidos en la vida en ciudadanía (respeto, tolerancia, responsabilidad, entre otros).

El lugar ocupado en una comunidad influye notablemente en este aspecto. Por lo tanto, la formación ciudadana encuentra limitaciones en la manera actual en la que se está aplicando, porque las concepciones de lo ciudadano no van más allá de la idealización del tipo de ciudadano que se presume como el más “conveniente” o “adecuado”, dadas las condiciones sociales actuales que según las autoridades educativas nacionales, precisan de individuos receptivos, obedientes, disciplinados y seguidores de la norma.

Por tanto, a criterio personal, se considera que más allá de las problemáticas evidentes que entraña la formación ciudadana por competencias, y su manejo poco democrático, existen oportunidades, responsabilidades y misiones a enfrentar por parte de los actores educativos para promover nuevas prácticas pedagógicas orientadas hacia la generación de las condiciones necesarias para lo que podría denominarse una *construcción ciudadana contextualizada*. Es decir, aquella articulada con el entorno social, y al mismo tiempo, viable desde una educación por competencias. Aspecto que sin lugar a dudas se constituye en un gran reto para la educación nacional y para todos aquellos que día a día contamos con la posibilidad de participar activamente en nuestra condición de educadores.

3. LA FORMACIÓN CIUDADANA POR COMPETENCIAS EN TRES INSTITUCIONES EDUCATIVAS: MONSEÑOR RAMÓN ARCILA, NIÑO JESÚS DE PRAGA Y COMPARTIR

La finalidad de este capítulo es analizar la orientación de la educación ciudadana por competencias tomando como referencia la labor que en este sentido se viene adelantado en el grado noveno de Educación Básica Secundaria de las instituciones educativas Monseñor Ramón Arcila, Niño Jesús de Praga y Compartir en Santiago de Cali. Para ello, primero, se realizara una caracterización general de cada institución; (historia, localización, comunidad educativa y entorno) con el ánimo de contextual al lector. En segundo término, se abordara lo relativo a las orientaciones pedagógicas y metodológicas desarrolladas en el proceso de formación en competencias ciudadanas en el grado objeto de estudio. En tercer lugar, se identificarán las oportunidades y dificultades en la formación ciudadana en dichas instituciones. Ámbito que nos permitirá analizar las prácticas pedagógicas relacionadas con la enseñanza de la ciudadanía, contrastar la teoría y la práctica, e identificar los aportes de estas instituciones respecto al tema de interés.

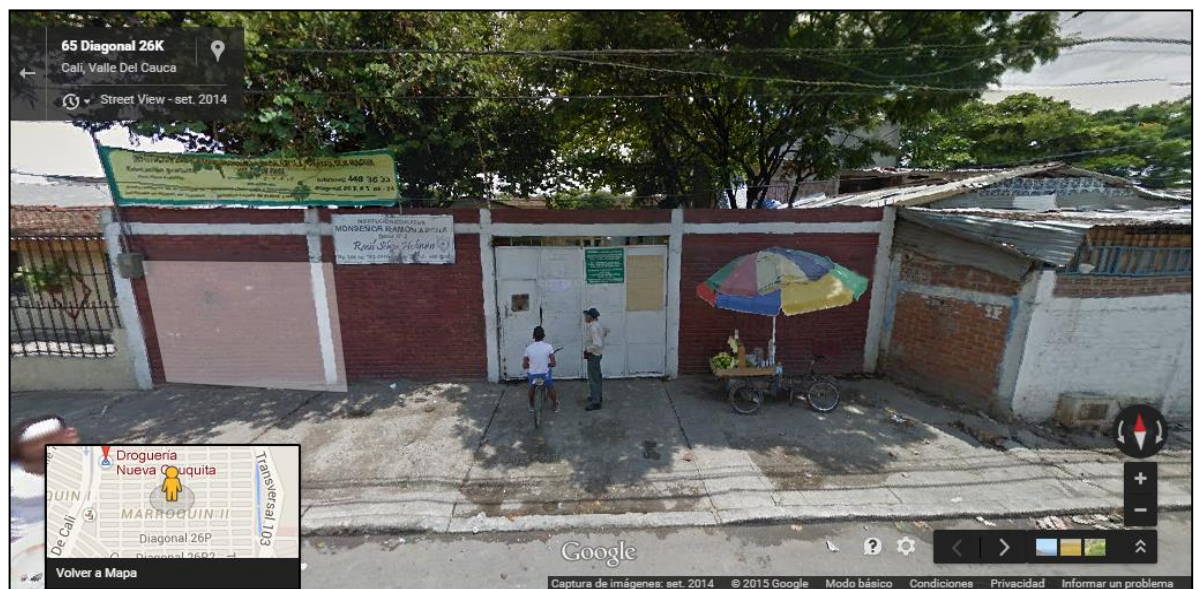
La información para el desarrollo de este capítulo se obtuvo gracias a la colaboración de la comunidad educativa (rectores, coordinadores, docentes y estudiantes). Se aplicaron entrevistas semiestructuradas a docentes y estudiantes y se realizó una observación de algunas clases de ciencias sociales en las que se trabajaron integralmente procesos de formación ciudadana.

3.1 CONTEXTOS INSTITUCIONALES

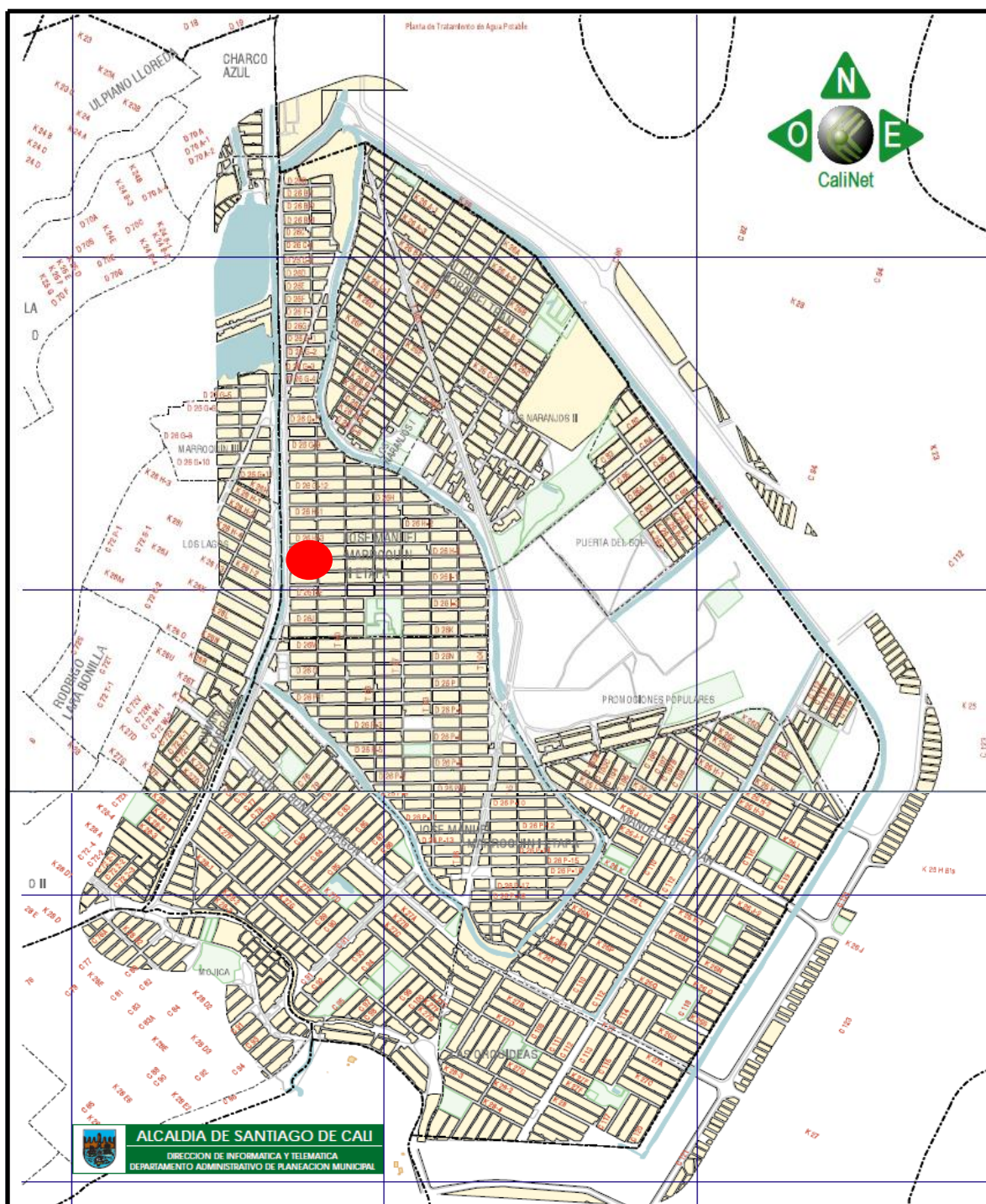
3.1.1. Institución Educativa Monseñor Ramón Arcila

La sede de la Institución Educativa Monseñor Ramón Arcila está ubicada en la Diagonal 26 i 3 No. T 80 A 18 (sede central) del barrio José Manuel Marroquín II Etapa, en la Comuna 14 de Santiago de Cali (ver fotografía 1 y mapa 1). Dicha comuna que limita al norte y al oriente con el área de expansión definido en el Plan de Desarrollo como "Poligonal E", al sur con la Comuna 15 y el Corregimiento de Navarro y al occidente con la Comuna 13, hace parte del Distrito de Aguablanca y también está integrada por otros barrios como Alfonso Bonilla Aragón, Las Orquídeas, Manuela Beltrán, Alirio Mora Beltrán, Puertas del Sol, Promociones Populares, los Naranjos I, II y III, sector Los Mangos, entre otras zonas nuevas.

Fotografía 1. Entrada principal de la Institución Educativa Monseñor Ramón Arcila (sede central).



Mapa 1. Comuna 14 en Santiago de Cali en la cual se indica el sector en el que se sitúa la Institución Educativa Monseñor Ramón Arcila.

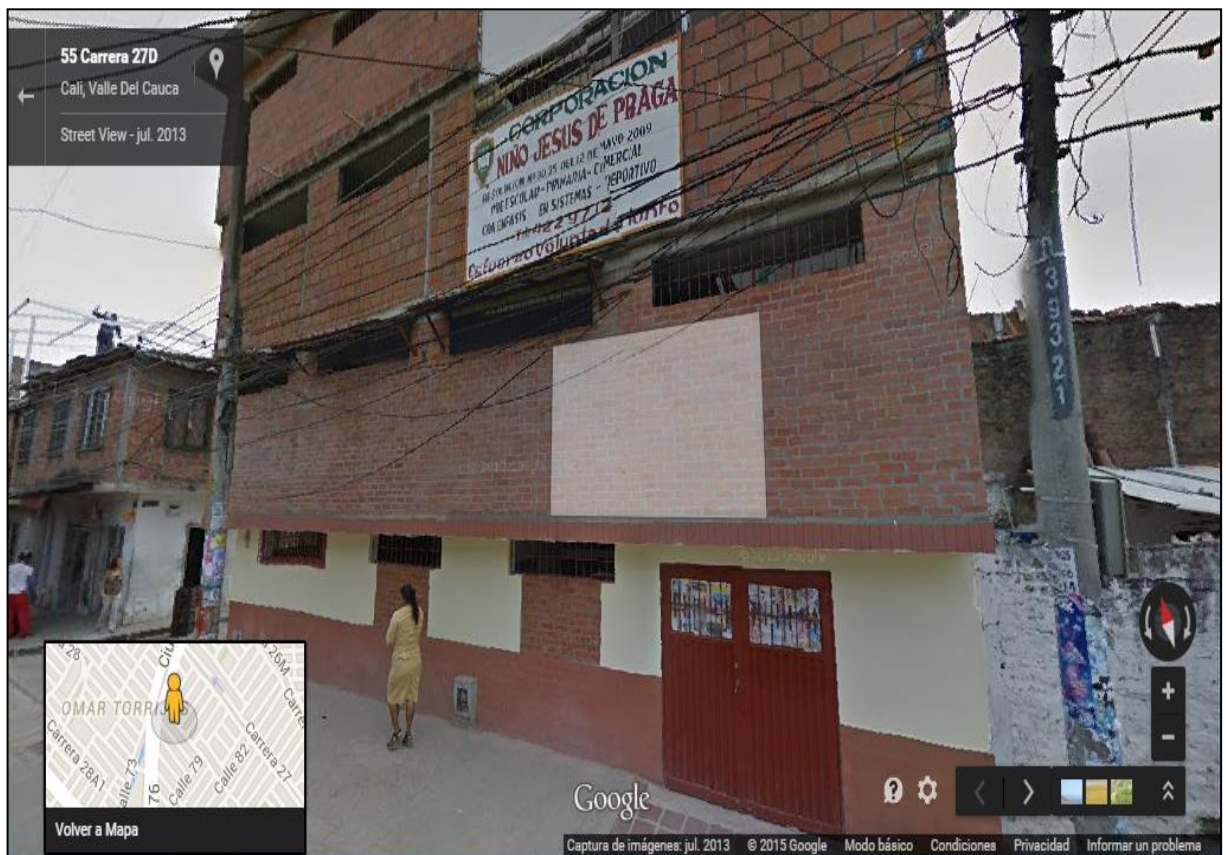


Fuente: Adaptado del Portal Oficial de la Alcaldía de Santiago de Cali, 2015.

3.1.2. Corporación Educativa Colegio Niño Jesús de Praga

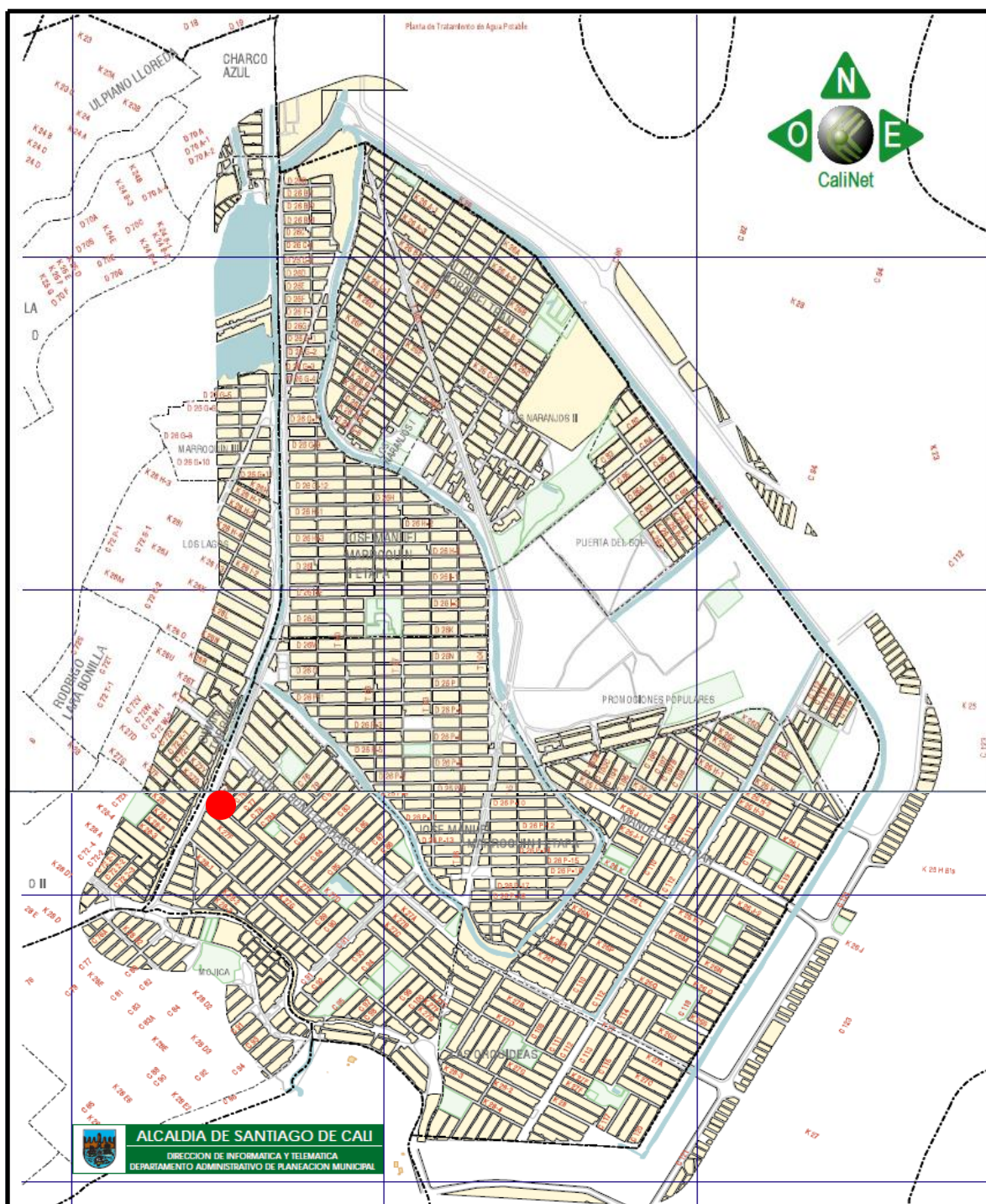
La Corporación Educativa Colegio Niño Jesús de Praga, se encuentra localizada en la Carrera 27 D No. 74 - 34 del Barrio Alfonso Bonilla Aragón en la Comuna 14 de Santiago de Cali (ver fotografía 2 y mapa 2). Dicho barrio limita al norte con el barrio José Manuel Marroquín II Etapa, al sur con el barrio Mojica, al suroriente con el barrio Las Orquídeas y al occidente con el barrio El Poblado II.

Fotografía 2. Corporación Educativa Colegio Niño Jesús de Praga en el barrio Alfonso Bonilla Aragón de la Comuna 14 en Santiago de Cali.



Fuente: Adaptado por la autora de Google Maps, 2015.

Mapa 2. Comuna 14 en Santiago de Cali. Se indica la zona en que se localiza la Corporación Educativa Colegio Niño Jesús de Praga.

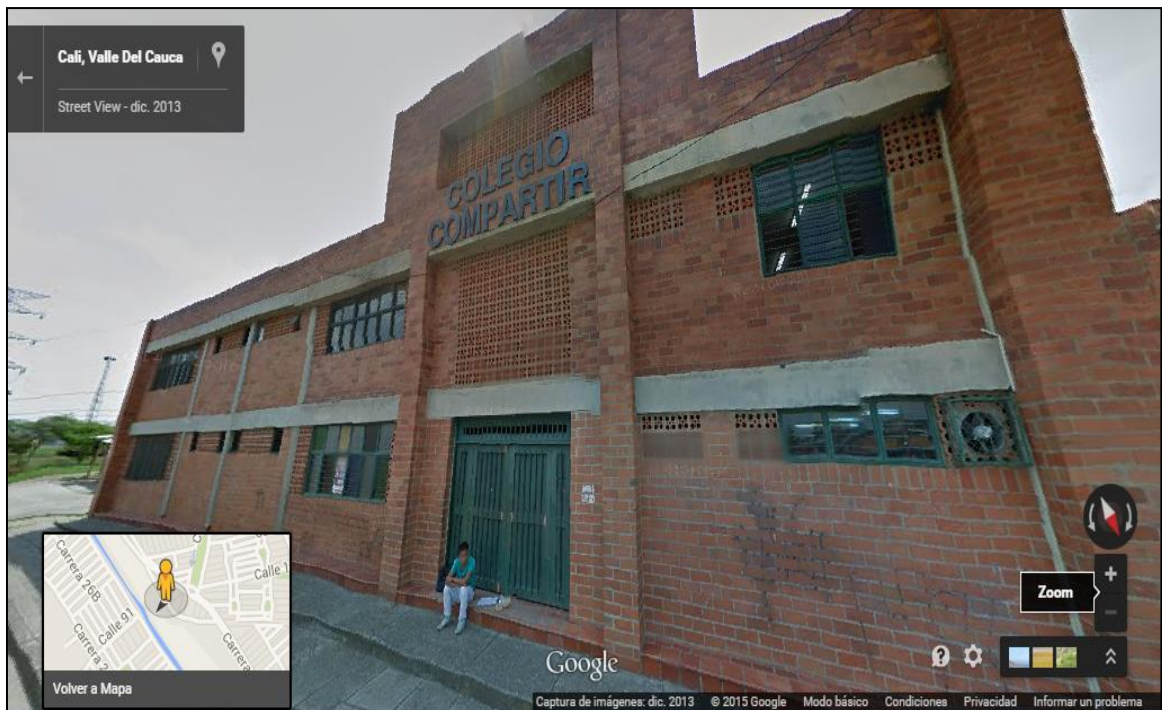


Fuente: Adaptado del Portal Oficial de la Alcaldía de Santiago de Cali, 2015.

3.1.2.3 Colegio Compartir

El Colegio Compartir está localizado en la Carrera 25 A N° 89ª - 16 de la Ciudadela Compartir en el Barrio Desepez en la Comuna 21 de Santiago de Cali (ver fotografía 3 y mapa 3). Esta comuna, situada en el extremo oriente del área urbana de la ciudad a la ribera del Río Cauca, limita al norte con el municipio de Candelaria, al sur con el corregimiento de Navarro, al occidente con la Comuna 14 y al oriente con el Río Cauca. Además de ello, pertenece al llamado Distrito de Aguablanca y alberga otros barrios como Potrero Grande, Calimio, Líderes, Talanga Comfenalco 1,3,4, Compartir, Valle Grande, Santa Clara, Pizamos 1,2,3, Remansos, Invicali y sectores como Suerte 90, Tercer Milenio, La Pradera, Manantial, Ciudadela del Río, Villa Mercedes, Las Dailas, Villa Luz, Villa Paz, Mangos, Puertas del sol, Marroquín 1,2,3,4,5, Comuneros 1,2,3 y Poblado 1,2,3.

Fotografía 3. Entrada principal del Colegio Compartir en Santiago de Cali.



Fuente: Adaptado por la autora de Google Maps, 2015.

Mapa 3. Comuna 21 en Santiago de Cali. Se señala el sector en el que se ubica el Colegio Compartir.



3.1.3 Comunidades educativas y entornos

3.1.3.2 Institución Educativa Monseñor Ramón Arcila

En lo correspondiente al nivel socioeconómico en la comunidad educativa, éste se ubica entre los estratos uno y dos, lo cual es una característica general en la comuna. La situación de vulnerabilidad y escasez de recursos económicos, se constituyen en rasgos centrales de la mayoría de los estudiantes de la Institución Educativa Monseñor Ramón Arcila, lo cual se hace manifiesto en diversos aspectos como la alimentación y los materiales escolares. Lo anterior, aunque no fue claramente identificado en el grado objeto de estudio, si se pudo visualizar al realizar un recorrido por las aulas de la institución.

Fotografía 4. Grado noveno de la Institución Educativa Monseñor Ramón Arcila (sede central).



Fuente: Portal Institucional, Institución Educativa Monseñor Ramón Arcila, 2015.

En lo relativo a las problemáticas sociales existentes, es de mencionar que en el sector se presentan situaciones de pandillaje, fronteras invisibles, homicidios, consumo de drogas, robos y embarazo adolescentes, estas últimas tres acontecidas al interior de la institución educativa. Al respecto, es de referir un suceso relatado por un educador del grado noveno según el cual el año pasado fue baleado uno de sus estudiantes en cercanías de la entrada de la institución.

Por su parte, las actividades económicas en la zona giran en torno al sector comercio, servicios y en menor proporción industria. En las áreas más cercanas a la institución educativa pueden identificarse puestos de ventas ambulantes (dulces, minutos, chontaduros, mangos, entre otros), talleres para la reparación de vehículos, locales para la venta de abarrotes, frutas y verduras, papelerías, cabinas telefónicas, entre otros.

3.1.3.2 Corporación Educativa Colegio Niño Jesús de Praga

Las características más destacadas de los educandos pertenecientes a la Corporación Educativa Colegio Niño Jesús de Praga están relacionadas con su edad comprendida entre los 13 y 16 años y la presencia significativa de población afrodescendiente. Otro de los factores a subrayar, es la continua participación de los educandos en los actos culturales organizados por el colegio (semana cultural, festivales, kermés, celebraciones, entre otras) que también integran a la comunidad (ver fotografía 5).

Fotografía 5. Estudiantes del grado noveno de la Corporación Educativa Colegio Niño Jesús de Praga en el marco de la semana cultural institucional.



Fuente: Portal Institucional, Corporación Educativa Colegio Niño Jesús de Praga, 2015.

En lo referente al nivel socioeconómico, la institución educativa se sitúa en el estrato uno y la mayoría de sus estudiantes viven en barrios cercanos al sector. Por tanto, la comunidad educativa atendida en esta institución se clasifica como vulnerable, situación similar a la registrada en las otras dos instituciones estudiadas. Se estima que la Corporación Educativa Colegio Niño Jesús de Praga atiende un número aproximado de 500 estudiantes. Dentro de las problemáticas sociales más representativas en la zona se encuentran: la presencia de pandillas, el hurto y consumo de drogas. En lo relativo a las actividades económicas, sobresalen la presencia de ventas ambulantes, locales comerciales, microempresas y algunos negocios de comida rápida que se constituyen en fuentes de ingresos para muchas de las familias del sector. Igualmente, existe un predominio de la economía informal.

3.1.3.3 Colegio Compartir

Para la caracterización de la comunidad educativa y el entorno en el que se sitúa el Colegio Compartir se tomaron como referencia las características más destacadas de los educandos: su nivel socioeconómico, las problemáticas sociales existentes y las actividades económicas. En lo que concierne a las características de los educandos, se puede decir que de manera similar a lo acontecido en las dos instituciones anteriores, se observó una presencia considerable de estudiantes afrodescendientes, que junto a los mestizos predominan entre los más de 4.300 estudiantes con los que cuenta la institución (ver fotografía 6).

Igualmente, hay una presencia considerable de estudiantes en situación de extra edad en relación al grado de escolaridad que cursan. Y un trabajo significativo de la institución frente a la formación en valores. Otro hecho a mencionar, es la dificultad que expresan algunos educandos (sobre todo los recién incorporados a la institución) en el manejo de técnicas para el trabajo con los textos como mentefactos conceptuales.

Fotografía 6. Estudiantes del grado noveno del Colegio Compartir en una presentación artística.



Fuente: Portal Institucional, Colegio Compartir, 2015.

En lo referente al nivel socioeconómico la institución se ubica en el estrato dos. Sin embargo, en su interior también se identifican estudiantes que pertenecen al estrato uno, lo cual hace que la comunidad educativa en general presente niveles significativos de vulnerabilidad. En este sentido, es conveniente subrayar una de las características de la mayoría de instituciones educativas parroquiales a cargo de la Arquidiócesis de Cali como es atender a personas en condiciones de vulnerabilidad.

Las problemáticas sociales que con mayor frecuencia se presentan en la zona están relacionadas con la existencia de pandillas, inseguridad, consumo de sustancias psicoactivas en los adolescentes, desempleo, entre otras. Las actividades económicas en esta zona, no distan de las descritas en los casos anteriores: sectores como comercio, servicios y en menor medida industria son los más dinámicos en el barrio Desepaz. En los sitios de mayor cercanía al Colegio Compartir, se ubican puestos de ventas ambulantes (dulces, minutos, chontaduros, mangos, entre otros), papelerías, cacharrerías, tiendas, panaderías, almacenes para la reparación y la fabricación de muebles, entre otros.

3.2 ORIENTACIONES PEDAGÓGICAS Y METODOLÓGICAS PARA LA FORMACIÓN CIUDADANA MEDIANTE COMPETENCIAS EN EL GRADO NOVENO DE LAS TRES INSTITUCIONES

Para la identificación y caracterización de las orientaciones pedagógicas y metodológicas seguidas en los procesos de formación ciudadana por competencias en las tres instituciones educativas estudiadas, se tomaron como referencia tres aspectos fundamentales: el enfoque o modelo pedagógico, las estrategias metodológicas implementadas y el fomento a la utilización de los conocimientos adquiridos en formación ciudadana por competencias en el contexto personal y social del educando.

Es importante decir que si bien los criterios antes referidos no son los únicos que permiten conocer las orientaciones pedagógicas y metodológicas llevadas a cabo por los docentes en el proceso de formación ciudadana por competencias, si se constituyen en un elemento importante para el reconocimiento de este proceso en las instituciones. En tal sentido, los maestros fueron indagados por medio de entrevistas semiestructuradas aplicada a los educadores de Ciencias Sociales: dos hombres (docente de la Institución Educativa Monseñor Ramón Arcila y de la Corporación Educativa Colegio Niño Jesús de Praga respectivamente) y una mujer (docente del Colegio Compartir) cuyas edades están comprendidas entre los veintiocho y cuarenta y siete años; dos de ellos son licenciados en Ciencias Sociales y uno se encuentra en proceso de formación profesional en esta área; su tiempo de trabajo en las instituciones se encuentra entre los cuatro meses y los diez años, y el número de horas de enseñanza de las Ciencias Sociales está entre tres y cuatro horas semanales.

3.2.1 Institución Educativa Monseñor Ramón Arcila

En cuanto al enfoque o modelo pedagógico de la Institución Educativa Monseñor Ramón Arcila para la formación ciudadana en grado noveno, no se identificó claridad en el docente. Su respuesta se fundamentó en la promoción del respeto como principal valor para la convivencia y el manejo de los conflictos pero no se refirió a ningún enfoque pedagógico en particular. Este aspecto evidenció el predominio de la educación en valores en el ámbito de la formación ciudadana desde lo cual se situó el quehacer pedagógico del docente como se indica a continuación:

“Trato de inculcar siempre en mis estudiantes el respeto por la condición humana, sin excepción alguna, especialmente hacerles entender que la agresión no es una salida a los conflictos, aunque éste sea un entorno violento” (profesor de Ciencias Sociales, Institución Educativa Monseñor Ramón Arcila, 47 años de edad).

En lo vinculado con las estrategias metodológicas implementadas se resalta la utilización de recursos como las asambleas, plenarias y comités encaminados a la

promoción de la participación de los estudiantes y la resolución de conflictos. Este tipo de estrategias metodológicas permiten inferir que el direccionamiento pedagógico dado por el educador al proceso formativo en ciudadanía, se enmarca dentro de un trabajo activo, participativo, en donde el estudiante cumple un papel protagónico en su propio proceso educativo. Las anteriores estrategias fueron descritas por el educador cuando fue consultado sobre el particular:

“Una de las estrategias más eficaces, ha sido el uso de asambleas, plenarias, para fomentar la participación, así como la creación de comités que sirven como mediadores en los conflictos” (profesor de Ciencias Sociales, Institución Educativa Monseñor Ramón Arcila, 47 años de edad).

En lo referente a la utilización de los conocimientos adquiridos en la formación ciudadana, el énfasis se puso en factores como la resolución de los conflictos y la regulación de la convivencia. Es decir, según lo indicado por el docente, a pesar de que la formación ciudadana no es un asunto exclusivo de las Ciencias Sociales, los esfuerzos desde esta área se encuentran encaminados hacia la aplicación de los conocimientos para darles un manejo adecuado a los conflictos y la puesta en práctica de normas que garanticen la convivencia. Este último aspecto tiene íntima relación con la relevancia dada a lo normativo en el contexto de los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas como se indicó anteriormente. Al respecto el maestro plante que:

“La formación ciudadana no es solo responsabilidad del área de Sociales, aun así, mi preocupación ha sido la solución del conflicto y el conocimiento de ciertas normas que regulen la convivencia” (profesor de Ciencias Sociales, Institución Educativa Monseñor Ramón Arcila, 47 años de edad).

Al realizar la observación de dos clases de Ciencias Sociales, de una hora de duración cada una, se identificaron diferencias entre lo afirmado por el docente y su práctica. Las clases giraron en torno al tema de los “Los partidos políticos en Colombia”. En la primera de ellas no se evidenció la implementación de las metodologías referidas: asambleas, plenarias y comités. Lo que predominó fue la relación pasado-presente mediante las cuales el docente estableció vínculos

entre acontecimientos políticos desarrollados en el siglo XIX y algunos del presente. Por ejemplo, el desplazamiento forzado como consecuencia de la esclavitud de la población afrodescendiente en el siglo XIX, razón por la cual, se crearon los palenques, así como el desplazamiento de indígenas y comunidades campesinas en la actualidad como consecuencia de las situaciones de violencia.

De igual manera, la clase magistral fue un aspecto en común en ambas sesiones, centradas en el concepto de respeto a la vida y dejando un pequeño espacio en la segunda sesión para la participación de los estudiantes. A criterio personal, se considera que el énfasis puesto en el respeto a la vida, se explica por la centralidad de este ámbito en las competencias ciudadanas que buscan promover acciones encaminadas a su conservación, en un contexto tan complejo como en el que se encuentra la institución.

De acuerdo a lo afirmado por el educador y observado, se puede decir que no existe una clara orientación pedagógica y metodológico para la orientación de las competencias ciudadanas.. En este orden de ideas, la situación pedagógica y metodológica de la formación ciudadana por competencias en la Institución Educativa Monseñor Ramón Arcila, indica que ésta se concibe más como un agregado del área de Ciencias Sociales y como un requisito que se debe cumplir, más que un verdadero proceso encaminado a construir no solo una conciencia ciudadana en los educandos, sino también los escenarios para experimentación cotidiana.

3.2.2 Corporación Educativa Colegio Niño Jesús de Praga

En relación al enfoque o modelo pedagógico adoptado en el grado noveno de la Corporación Educativa Colegio Niño Jesús de Praga en relación al tema tratado, se puede decir que no existe uno definido o establecido que oriente el accionar educativo. Ello fue claramente expuesto por el educador entrevistado para quien al seguir un modelo pedagógico en particular, se corre el riesgo de generar rigidez en el proceso educativo, lo cual va en contra de la diversidad y ritmos de

aprendizaje de los educandos. El docente hizo alusión a la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner (1983) para respaldar su criterio :

“En realidad, no tengo un modelo específico puesto que si hablamos de inteligencias múltiples al encasillar una clase, hacemos que se genere una gran rigidez y no todos aprenden igual, unos van más rápido y no todos poseen el mismo interés por la clase” (profesor de Ciencias Sociales, Corporación Educativa Colegio Niño Jesús de Praga, 28 años de edad).

En lo atinente a las estrategias metodológicas implementadas, se resaltó no solamente el uso de textos educativos (lecto-escritura), sino además videos, internet y la promoción de reflexiones en los estudiantes frente al acto educativo que desarrollan. Estos aspectos se pueden identificar en lo relatado por el docente, y que evidencian la confusión en el educador entre una estrategia metodológica y un recurso educativo:

“Mi estrategia es más abierta a los cambios, pues no siempre son textos, yo utilizo videos, la internet y mucha conciencia. Que trabajen teniendo en cuenta que tan exitosos se quieren proyectar en un futuro” (profesor de Ciencias Sociales, Corporación Educativa Colegio Niño Jesús de Praga, 28 años de edad).

En lo que respecta a la aplicación de los conocimientos adquiridos en la formación ciudadana por competencias, no se describió en el relato del educador la manera en que se puede aplicar lo aprendido en otros contextos en los que se desenvuelve el estudiante. Sin embargo, la referencia hecha a las problemáticas acontecidas en el entorno familiar (descomposición familiar y cultura de la ilegalidad) dieron a entrever que se busca la promoción de valores, tal y como queda sugerido en lo expuesto por el maestro:

“Por ser tan grande el grupo, utilizo globalidades y generalidades que sólo ellos dentro de su círculo social familiar pueden llegar a poner en práctica. Yo podría ser idealista y pensar que todos son buenos niños en su área familiar pero no todos disfrutan de una familia funcional, al igual que la democracia. Hay muchos que en sus casas viven bajo la cultura de la ilegalidad” (profesor de Ciencias Sociales, Corporación Educativa Colegio Niño Jesús de Praga, 28 años de edad).

La observación de dos sesiones de clase de una hora de duración cada una, permitió identificar diferentes aspectos. Las clases giraron en torno al tema de “La expedición botánica”, y se hizo énfasis en factores como el respeto, la participación en clase, la sanción de acciones que van en detrimento del respeto y la convivencia, la discusión y construcción colectiva del saber, la promoción de la reflexión en los educandos mediante el análisis. Las clases no se direccionan conforme a un enfoque pedagógico determinado y hay una ausencia de recursos educativos como los videos y la internet en el desarrollo de las sesiones. El docente hace uso de libros de textos a partir de los cuales se realizan diversas actividades: preguntas de comprensión, preguntas-problema, reflexiones a partir de situaciones vividas por los educandos, entre otras.

En conformidad con lo expuesto por el profesor y lo observado, se puede decir que al igual que en el caso anterior, no se identificó un fundamento en lo pedagógico y metodológico que permitiera orientar dicho proceso en pro de los objetivos educativos establecidos. Aunque puede ser válido que el uso de un solo modelo puede generar rigidez en el proceso educativo, también es innegable que en las prácticas formativas son clave las concepciones pedagógicas del docente y su sensibilidad para promover un aprendizaje adaptado a las necesidades de sus estudiantes. Es decir, más allá de los enfoques educativos, se encuentra la misión, responsabilidad y compromiso del educador para fomentar distintas alternativas para acercarse al conocimiento y construir sentido sobre él.

3.2.3 Colegio Compartir

En lo correspondiente al enfoque pedagógico del Colegio Compartir, no se identificó una orientación en particular, dado que la educadora priorizó ante todo la promoción del respeto, la convivencia y la promoción de la democracia como pilares para orientar la formación ciudadana. En el planteamiento de la docente se notó la influencia de los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas

sobre su quehacer en el aula. Los elementos que ella resaltó como nucleares en la formación ciudadana, son precisamente aquellos en los que se fundamenta el documento mencionado:

“El fomento al respeto, a la sana convivencia y al uso de la democracia. No uso un enfoque único, el contexto en el que nos encontramos requiere de la formación en estos aspectos” (profesora de Ciencias Sociales, Colegio Compartir, 32 años de edad).

En cuanto a las estrategias metodológicas utilizadas, aunque la educadora no mencionó un tipo de estrategias específicas, si enfatizó en aquellas acciones tendientes a generar experiencias que promuevan la participación estudiantil, la resolución de conflictos, el respeto y tolerancia ante las diferencias y la vinculación de la democracia en la toma de decisiones. Aspectos directamente relacionados con el enfoque dado al proceso de formación ciudadana, que a criterio de la educadora son los más adecuados en la actualidad, como se indica a continuación:

“La participación de todos y todas las estudiantes en soluciones a conflictos, la tolerancia ante las diferencias, el uso de la democracia para la proposición de soluciones” (profesora de Ciencias Sociales, Colegio Compartir, 32 años de edad).

En lo referente al uso de los conocimientos adquiridos en la formación ciudadana, la educadora hizo mención de actividades académicas como los talleres destinados a la reflexión y análisis sobre circunstancias propias de la vida en ciudadanía que deben enfrentar los educandos. De esta manera, se identificó cierta intención de enfatizar en lo vivencial como elemento central para la aplicabilidad de los aprendizajes alcanzados:

“Espacios de reflexión que se realizan de manera periódica, talleres que están relacionados con situaciones reales” (profesora de Ciencias Sociales, Colegio Compartir, 32 años de edad).

La observación en contexto efectuada en el grado noveno de esta institución educativa, permitió verificar lo expuesto por la educadora en cuanto a las orientaciones pedagógicas y metodológicas. La temática trabajada durante dos

sesiones de clase (cada una de 60 minutos) correspondiente al “Desplazamiento Forzado en Colombia”, se identificaron algunas actividades como talleres, intervenciones, análisis y reflexiones cuyo trasfondo eran precisamente el fomento de comportamientos y actitudes vinculadas con el respeto, la convivencia, la democracia y la tolerancia entre los actores educativos.

Conforme a lo expresado por la docente y lo observado, se puede afirmar, que si bien no se presentó una definición en sentido estricto de un enfoque pedagógico para orientar el proceso formativo, hay una importante influencia de los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas (respeto, convivencia, democracia, participación, tolerancia, entre otros). Que fueron abordados en el contexto institucional vinculando experiencias propias de los estudiantes.

Aunque en sentido práctico puede ser útil para el educador optar por el énfasis en los estándares, ello puede reducir y limitar la formación ciudadana al trabajo en torno a ciertos valores que se consideran como los “más adecuados” para la vida en ciudadanía. Esta situación va en detrimento de las otras dimensiones y campos de acción de la formación ciudadana que emergen en los problemas sociales contemporáneos.

En suma, los procesos formativos en ciudadanía por competencias desarrollados en el grado noveno de las tres instituciones educativas estudiadas, presentan factores en común como la ausencia de enfoques pedagógicos y metodológicos, por lo que su enseñanza queda a criterio del educador y las condiciones otorgadas por las instituciones para llevar a cabo su quehacer educativo. De igual modo, en dichos procesos se hizo evidente la centralidad de valores ciudadanos como el respeto, la tolerancia, la valoración de las diferencias, la participación, la convivencia, la resolución pacífica de los conflictos, entre otros. Que a criterio de los educadores, son los más importantes para promover entre los educandos, y

particularmente tienen estrecha relación los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas.

3.3 OPORTUNIDADES Y DIFICULTADES DE LA FORMACIÓN CIUDADANA POR COMPETENCIAS EN EL GRADO NOVENO DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS MONSEÑOR RAMÓN ARCILA, NIÑO JESÚS DE PRAGA Y COMPARTIR

Para el proceso de identificación y caracterización de las oportunidades y dificultades presentadas en la formación ciudadana por competencias en el grado noveno de las instituciones educativas Monseñor Ramón Arcila, Niño Jesús de Praga y Compartir, se tomaron como referencia las entrevistas aplicadas a los profesores, las entrevistas dirigidas a los estudiantes y las observaciones realizadas en las tres instituciones.

Las oportunidades presentadas en la formación ciudadana por competencias en el grado noveno de las instituciones educativas desde la perspectiva docente, hicieron referencia a la autonomía que ofrecen estas para que el educador desempeñe su labor pedagógica en el proceso de formación ciudadana, aspecto que se ve reflejado en la libertad que tiene el docente para la planeación y desarrollo de las actividades que considere más apropiadas.

Se pudo constatar que evidentemente existe un esfuerzo de parte de los docentes para promover en sus estudiantes el desarrollo de las competencias enmarcadas en el proceso de formación ciudadana, teniendo como puntos de referencia factores como el respeto, la tolerancia, la participación, la convivencia, entre otros promovidos desde los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas. Sin embargo, el entorno en el cual se encuentra inmersa la institución, fuertemente influenciado por problemáticas como pobreza, violencia, pandillaje y drogadicción -para citar solo algunas- dificultan el trabajo pedagógico en el aula en este campo. Estas situaciones no solo afectan a una buena parte de los estudiantes del grado

objeto estudio, sino de las instituciones educativas en general, tanto fuera de ellas como adentro; el contexto ejerce una influencia significativa en cualquier proceso educativo, y por tanto, no debe ser relegado a un segundo plano. En tal medida, la centralidad no puede otorgarse sólo a los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas, que son precisamente “derroteros” para la labor pedagógica en el aula, pero que no traducen las problemáticas que se gestan no solo al interior de las instituciones educativas, sino en el ámbito social del cual éstas hacen parte.

Como resultado de la observación, se pudo detectar lo expuesto por el educador en cuanto a la centralidad de los valores en la formación ciudadana. Fue una constante que los docentes hicieran mención sobre la importancia del respeto, la tolerancia, la convivencia, la reflexión, el pensamiento crítico y el análisis en el conjunto de situaciones y problemáticas que enfrentan los estudiantes en su vida diaria, lo cual fue vinculado estratégicamente como parte de la temática tratada. De igual forma, se puede decir que en las sesiones observadas no se identificaron actitudes, comportamientos o acciones relativas al irrespeto, intolerancia y discriminación entre los estudiantes.

Las dificultades estuvieron asociadas con la falta de claridad en los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas que, según lo inferido de los testimonios de los docentes, no promueven estrategias para encarar el proceso formativo en este campo, teniendo en cuenta como se mencionó anteriormente, el contexto en el cual se encuentran inmersas las instituciones educativas y los estudiantes del grupo, para dar a entender que sin duda el entorno ejerce influencia sobre las emociones, sentimientos, actitudes y comportamientos de las personas. De igual manera, se identificó cierta apatía en algunos estudiantes frente a este tema visible en el poco interés mostrado frente a la clase.

Otra de las dificultades encontradas fue la ausencia de referentes u orientaciones específicas para la implementación del enfoque de competencias en el marco de la formación ciudadana. Es decir, existen unos ámbitos y competencias establecidas, pero se debe profundizar más en su aplicación porque la tendencia según el análisis, es que el docente de Ciencias Sociales está trabajando como puede, a su manera, haciendo grandes esfuerzos para orientar este proceso desde su área pero sin la certeza que saber si lo está haciendo bien

Desde la óptica estudiantil, las oportunidades presentadas en la formación ciudadana por competencias en la institución, estuvieron relacionadas tanto con el fortalecimiento del respeto y diálogo en las relaciones interpersonales, como en el manejo y resolución de los conflictos. También se identificó cierta disparidad de criterios frente a las oportunidades presentadas en la formación ciudadana, debido a que, de una parte, se manifestó el poco papel cumplido por la formación ciudadana en la institución ante la continuidad de comportamientos en los educandos que van en contravía de los valores de un ciudadano

En síntesis, las oportunidades y dificultades acontecidas en la formación ciudadana por competencias en el grado noveno de las tres instituciones educativas, se caracterizaron por la manera en que son promovidos los valores ciudadanos, en oposición a las problemáticas del contexto: violencia, exclusión, pandillaje, pobreza. Por lo tanto el reto es agenciar desde y mediante la escuela nuevas orientaciones sobre el sentido de la vida en comunidad, que ha sido relegado a un segundo plano. Es decir, los procesos de formación ciudadana por competencias en los entornos institucionales observados, evidenciaron la reproducción de prácticas educativas tradicionales, fundamentadas en el saber – de la ciudadanía- pero no se va más allá de lo planteado en los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas. De igual modo, en el proceso de

construcción ciudadana no se tienen en cuenta las situaciones conflictivas como las que enfrentan los actores educativos en las instituciones.

3.4 APORTES Y PROMOCIÓN DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA FORMACIÓN CIUDADANA POR COMPETENCIAS EN EL GRADO NOVENO

Para hacer alusión a los aportes específicos y promoción del pensamiento crítico en la formación ciudadana desarrollada en el grado noveno de las instituciones educativas estudiadas, fueron tomados como referencia los interrogantes 3.1 y 3.2 de las entrevistas aplicadas a los estudiantes. De igual manera, se tuvo presente lo identificado en las observaciones llevadas a cabo en cada una de las instituciones analizadas.

3.4.1 Institución Educativa Monseñor Ramón Arcila

En lo correspondiente a los aportes de la formación ciudadana en la Institución Educativa Monseñor Ramón Arcila desde el punto de vista de los estudiantes, se destacaron las alusiones sobre las mismas cuestiones ya referenciadas en el caso de las oportunidades: fortalecimiento del respeto, tolerancia, acciones democráticas escolares y la aceptación de las diferencias en cuanto a las orientaciones sexuales, como se expresa en los siguientes relatos:

“Me ha servido mucho en el sentido de respetar a las personas. Era muy recochero y muchas veces me molestaban por eso. Ahora soy más calmado y juicioso” (educando, grado noveno, Institución Educativa Monseñor Ramón Arcila, 14 años de edad).

“Pues, me ha ayudado bastante porque ahora soy más tolerante. El año pasado golpeé a un amigo y le hice una herida profunda en la cabeza. Ahora estoy arrepentido y no lo volvería a hacer” (educando, grado noveno, Institución Educativa Monseñor Ramón Arcila, 18 años de edad).

“Me ha enseñado a ser una persona más democrática y ello lo expreso cuando nos toca elegir al personero del colegio porque participo activamente” (educando, grado noveno, Institución Educativa Monseñor Ramón Arcila, 18 años de edad).

“Me ha servido porque he aprendido a ser tolerante gracias a que tengo más calma cuando me impacientan” (educando, grado noveno, Institución Educativa Monseñor Ramón Arcila, 15 años de edad).

“Con el voto he aprendido sobre la importancia de la democracia. Voté libremente, sin presiones ni obligaciones cuando elegimos a nuestro personero” (educando, grado noveno, Institución Educativa Monseñor Ramón Arcila, 15 años de edad).

“Soy homosexual y así como muchos me rechazan por ello, otros han aprendido a aceptarme y también me enseñan a tolerar” (educando, grado noveno, Institución Educativa Monseñor Ramón Arcila, 15 años de edad).

La influencia de la educación en valores también fue percibida en las respuestas a propósito de la promoción de pensamiento crítico en la formación ciudadana. Desde esta línea, los estudiantes enfatizaron en aquellas acciones promovidas por el educador en torno a la convivencia, el respeto y la tolerancia:

“En todas las clases siempre nos están apoyando y diciendo lo que se debe hacer y aquello que no. Nos dicen que debemos pensar y actuar en procura de mantener una buena convivencia entre nosotros” (educando, grado noveno, Institución Educativa Monseñor Ramón Arcila, 14 años de edad).

“Nos han enseñado ciertos valores que son fundamentales para nuestra vida y que cada día debemos ser mejores personas” (educando, grado noveno, Institución Educativa Monseñor Ramón Arcila, 18 años de edad).

“El tener una buena convivencia, ser tolerante, respetuoso, etc. Eso me lo ha enseñado mi familia y el maestro también aporta mucho porque nos corrige y orienta constantemente” (educando, grado noveno, Institución Educativa Monseñor Ramón Arcila, 15 años de edad).

De acuerdo a la observación llevada a cabo, se puede explicar debido al énfasis en los valores como núcleo de la formación ciudadana. Aunque se hizo difícil precisar en dos sesiones de clase hasta qué punto los estudiantes se han fortalecido y mejorado en los aspectos mencionados, si se observó cierta inquietud generalizada de los educados frente al tema, al hacer mención de sus experiencias. En cuanto al pensamiento crítico, el profesor generó algunos espacios para la reflexión en torno a las actitudes y comportamientos de los

estudiantes e invitó a quienes no participaron con sus testimonios a analizar sus formas de ser y de actuar frente a sus semejantes.

3.4.2 Corporación Educativa Colegio Niño Jesús de Praga

En cuanto a los aportes de la formación ciudadana en la Corporación Educativa Colegio Niño Jesús de Praga desde la percepción de los educandos, se identificaron posturas antagónicas. De una parte, se encontraron los estudiantes que afirmaron no existir aportes al respecto porque lo promovido por el educador no se cumple en el contexto del grupo. Por otro lado, estuvieron quienes manifestaron la existencia de cierta mejoría en lo relativo a factores como el manejo de las diferencias económicas y sociales, la convivencia y la paz, como se indica en los fragmentos relacionados a continuación:

“Aquí no hay paz, abundan las peleas y yo no me dejo de nadie” (educando, grado noveno, Corporación Educativa Colegio Niño Jesús de Praga, 14 años de edad).

“Nadie respeta a los amanerados, no hay aportes. Dicen una cosa y hacen otra” (educando, grado noveno, Corporación Educativa Colegio Niño Jesús de Praga, 14 años de edad).

“Creo que se ha mejorado en cuanto al respeto e igualdad a pesar de que unos tienen más plata que otros” (educando, grado noveno, Corporación Educativa Colegio Niño Jesús de Praga, 13 años de edad).

“Lo calman a uno cuando hay un problema. La otra vez estaba peleando y me hicieron dar la paz y pedir disculpas a mi compañero” (educando, grado noveno, Corporación Educativa Colegio Niño Jesús de Praga, 13 años de edad).

En lo concerniente a la generación del pensamiento crítico, los estudiantes lo asociaron con el conjunto de actividades planteadas por el educador en el marco de las clases. Sin embargo, según las respuestas, dicho pensamiento crítico no se evidenció como parte integrante de las acciones efectuadas por los estudiantes ya que ellas se encaminaron más hacia lo netamente cognitivo, la copia textual de información y la elaboración de trabajos escritos:

“Nos colocan a leer y copiar textos de Colombia, nada más porque hay muchos problemas” (educando, grado noveno, Corporación Educativa Colegio Niño Jesús de Praga, 14 años de edad).

“El profesor viene y da la clase, nos pone a copiar cosas de Colombia de este siglo” (educando, grado noveno, Corporación Educativa Colegio Niño Jesús de Praga, 13 años de edad).

“Nos hablan sobre Colombia en el siglo XX y nos colocan trabajos en computador” (educando, grado noveno, Corporación Educativa Colegio Niño Jesús de Praga, 14 años de edad).

La observación efectuada en el grado noveno de la institución, permitió reconocer dos aspectos fundamentales. En primera instancia, aunque no se pudo evidenciar las posturas concretas frente a los aportes de la formación, si se percibió un ambiente general de respeto frente a lo manifestado por el docente y el deseo de participación de los educandos en momentos determinados del proceso. Especialmente cuando se sentían identificados con lo expuesto por el educador o les rememoraba algún evento particular de sus vidas.

En segundo lugar, no solamente fueron llevadas a cabo las actividades reseñadas por los estudiantes, sino también otras como los interrogantes emitidos por el docente con el propósito de identificar la manera en que podrían reaccionar frente a situaciones complejas enfrentadas en sus interacciones cotidianas en relación a problemáticas como el irrespeto, las agresiones físicas o verbales, la discriminación, la exclusión, entre otras.

3.4.3 Colegio Compartir

En el caso del Colegio Compartir, los aportes de la formación ciudadana por competencias según el criterio de los estudiantes, se centraron en la aceptación de las diferencias entre los compañeros, el fortalecimiento del respeto e igualdad, la convivencia y el reconocimiento:

“Me han ayudado a saber convivir y relacionarme con los demás, a tener paciencia” (educando, grado noveno, Colegio Compartir, 14 años de edad).

“Por medio del voto, somos conscientes de los beneficios o consecuencias del poder político” (educando, grado noveno, Colegio Compartir, 14 años de edad).

“Valorar y respetar a los demás, sin importar raza, religión o preferencias” (educando, grado noveno, Colegio Compartir, 14 años de edad).

“Aceptar las diferencias de mis compañeros. Por ejemplo, yo tengo una cicatriz en la cara y no me gusta que se burlen, por eso, yo trato de no burlarme de otros” (educando, grado noveno, Colegio Compartir, 17 años de edad).

“El aporte es el voto y su importancia. En las elecciones de nuestros representantes, voté a conciencia, con el convencimiento de que mi elección fue la correcta y asumiendo el compromiso” (educando, grado noveno, Colegio Compartir, 13 años de edad).

“La aceptación, el respeto y la igualdad son para mí los principales aportes. Aunque soy heterosexual, acepto y trato con respeto a compañeros con diferentes orientaciones sexuales” (educando, grado noveno, Colegio Compartir, 13 años de edad).

Respecto a la generación del pensamiento crítico, los estudiantes hicieron énfasis en aquellos espacios promovidos por la educadora para la reflexión de situaciones y la consecución de consensos frente a temas relacionados con el respeto y la proposición de soluciones a problemáticas a partir de los conocimientos y experiencias del grupo. Se resaltó la importancia del discurso y su coherencia con las prácticas:

“Nos llevan a tener discusiones pacíficas sobre diferentes temas planteados, a cuestionarnos el por qué y el cómo, y a buscar la resolución de los conflictos mediante el diálogo” (educando, grado noveno, Colegio Compartir, 14 años de edad).

“Mediante el diálogo y el debate en donde cada quien se identifica con cierta manera de pensar. Sin embargo, no se desaprueban las razones de los opositores, se escucha atentamente sus posiciones frente a un tema específico” (educando, grado noveno, Colegio Compartir, 13 años de edad).

“La profesora enseña bien, pero hablar no siempre sirve. Hay veces, uno tiene que ser fuerte y la convivencia no es tan buena. Las acciones también son muy importantes” (educando, grado noveno, Colegio Compartir, 17 años de edad).

La observación en contexto, permitió conocer algunas situaciones enfrentadas por los estudiantes que demostraron cierto avance en cuanto al manejo de los conflictos frente a la educadora y el resto de compañeros. Para ellos, mientras antes solucionaban los problemas con sus pares, recurriendo a la agresión física y verbal, luego, gracias a las enseñanzas de la educadora, tienen una actitud más reflexiva antes de actuar, por lo que, optan por el diálogo o piden ayuda de algún adulto.

De igual forma, el ambiente para el desarrollo del proceso formativo en ciudadanía durante las dos sesiones de clase observadas fue asertivo. En lo relativo al pensamiento crítico, se identificaron aquellos espacios para la reflexión, el análisis y el cuestionamiento sobre temas relacionados con las problemáticas enfrentadas por los estudiantes en su curso, en la familia, en el barrio y en el país: la corrupción, la violencia, la guerra, la violación de los derechos humanos, el desplazamiento forzado, entre otras.

En suma, las constantes identificadas en los procesos de las tres instituciones, giró en torno a la cuestión de los valores, lo cual ratificó el dimensionamiento dado al tema en virtud la educación, conforme a los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas. Además es notable la necesidad de parte de los educadores de encontrar en dichos valores oportunidades para encarar la formación ciudadana en contextos educativos marcados por la violencia, la pobreza, la vulnerabilidad y la exclusión social. Se presume que un mayor fomento a los valores ciudadanos contribuye con la disminución de dichas problemáticas. Lo anterior que como ya se dijo, se enmarca en un enfoque reduccionista de la formación ciudadana, que quizá pudo ser útil en la medida en que se articulara con las dinámicas acontecidas en los entornos sociales de los estudiantes. Aspecto que se intentó en el grado noveno del Colegio Compartir, pero que no fue suficiente para los objetivos buscados en la formación ciudadana.

De acuerdo al seguimiento realizado de los procesos de formación ciudadana en las tres instituciones educativas, los testimonios entregados por educadores, educandos del grado noveno, y retomando lo expuesto en el primer capítulo relativo al tipo de ciudadano promovido, se puede afirmar que lo sucedido en las instituciones son manifestaciones claras de la tendencia de la formación ciudadana por competencias hacia el establecimiento de un ciudadano dócil, respetuoso de las normas, con mínimas posibilidades de reflexión frente a su realidad.

CONCLUSIONES

El perfil de ciudadano que se promueve desde y mediante la formación ciudadana por competencias en Colombia, a partir de la publicación de los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas en el 2003, se fundamenta en un tipo de ciudadano dócil, respetuoso de las normas, con posibilidades limitadas de reflexión frente a la realidad social en la que se encuentra inmerso. Una educación que tiende a desconocer los conflictos y problemáticas estructurales que hacen de la ciudadanía en Colombia una cuestión compleja.

Lo anterior queda evidenciado en la orientación de las competencias ciudadanas, fuertemente centradas en valores ciudadanos como el respeto, la tolerancia, la convivencia, el respeto y el diálogo, que aunque bien son elementos muy importantes para el ejercicio de la ciudadanía, no son suficientes para comprender las dinámicas socioculturales de un país como Colombia marcado por el conflicto, la guerra, la violencia, la violación de los derechos humanos, la corrupción, el irrespeto a la vida, la injusticia y exclusión social.

La educación por competencias en Colombia se sitúa como parte de los continuos cambios que ha enfrentado la educación en el país, especialmente en las últimas cuatro décadas (tecnología educativa, educación por competencias, evaluación por contenidos, objetivos y logros) que aunque han surgido como respuesta a las exigencias del contexto internacional, no han transformado los problemas medulares del sistema educativo nacional. Esta educación ha priorizado en la formación para el trabajo y la estandarización, por encima de la integralidad y el reconocimiento de la multidimensionalidad humana. Una de las razones principales que explica esta situación, han sido los intereses económicos que gobiernan las políticas educativas desde instancias como el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional y el Banco Interamericano de Desarrollo.

La ciudadanía es sin duda una noción compleja que se construye en íntima relación con la experiencia social en la que inciden factores económicos, políticos

y culturales. Es decir, la ciudadanía presenta un carácter contextual e histórico que es precisamente lo que le imprime sentido. Prueba de ello, es la evolución histórica de este concepto que incide en el lugar ocupado por el individuo en la sociedad.

La concepción de competencias ciudadanas en Colombia, se centra en los saberes enmarcados en lo cognitivo, emocional y comunicativo con su respectiva aplicación en un contexto específico. Desde esta línea, se presume que la adquisición de ciertas habilidades por parte del individuo, y su puesta en escena, garantizan su desempeño como ciudadano. La visión de la ciudadanía presente en los estándares de competencia ciudadanas es estática y desconectada de la realidad de los estudiantes. Dichos estándares actúan como únicos referentes para orientar la formación ciudadana en el país, pero presentan una versión reducida de la ciudadanía centrada en el manejo de las emociones, el cumplimiento de las normas y la participación. Todas estas, cuestiones importantes, pero que desconocen la complejidad de los contextos educativos del país. Esta estandarización ha producido un discurso idealista y repetitivo, poco significativo para la juventud contemporánea.

La formación ciudadana ha sido tradicionalmente una responsabilidad otorgada a las Ciencias Sociales por su cercanía conceptual, objeto de estudio y metodología (preguntas-problema, crítica de fuentes, aprendizaje cooperativo, simulación de roles, etc.) No obstante, la formación ciudadana debe ir más allá de la labor desarrollada por la escuela y las Ciencias Sociales, involucrando los distintos entornos y agentes con los que interactúa el estudiante. La comprensión de este aspecto es clave para el establecimiento de una concepción más integral de la ciudadanía.

Dentro de las principales exigencias que enfrenta la formación ciudadana en la actualidad podemos mencionar las siguientes: una mayor conexión con la situación social de los estudiantes y una mayor reflexión sobre las problemáticas

del país. El papel de la escuela en la formación ciudadana, está relacionada con las estrategias pedagógicas diseñadas para atender este proceso como con los o escenarios promovidos para experimentar la ciudadanía. Esto es, la capacidad para generar condiciones para que los educandos se enfrenten a situaciones y problemáticas similares a las vividas en la esfera ciudadana.

La formación ciudadana en contextos de guerra o conflicto, implica una permanente contextualización, por lo que tanto educadores como educandos deben reflexionar sobre las múltiples variables que intervienen en estos procesos. Un tratamiento adecuado de estos aspectos permitirá a la escuela hacer contribuciones significativas respecto a la comprensión y toma de conciencia de los problemas naciones, así como sobre el papel de cada agente social en la transformación de algunos de ellos.

El enfoque dado a la formación ciudadana por competencias en el país actualmente difiere del carácter problémico, histórico y contextual que caracteriza a la ciudadanía. Lo que hace perentorio un redireccionamiento pedagógico, metodológico y contextual de este ámbito. Tal orientación en las tres instituciones estudiadas; Monseñor Ramón Arcila, Niño Jesús de Praga y Compartir, permitió evidenciar dos aspectos: En primer término, la ausencia de referentes teóricos, conceptuales, metodológicos y pedagógicos para orientar el accionar formativo en ciudadanía por parte de los docentes. En segundo lugar, la centralidad otorgada a los valores ciudadanos como el respeto, la tolerancia, la participación, la convivencia, la resolución pacífica de los conflictos, entre otros. Es decir que se privilegia una formación ciudadana desde la perspectiva de la educación en valores en concordancia con los planteamientos del MEN.

Factores como la autonomía para el desarrollo de la labor docente en las instituciones; el trabajo en torno a los valores ciudadanos; el fortalecimiento del respeto, del diálogo y la resolución de conflictos; la convivencia, el diálogo y la tolerancia se constituyeron desde la perspectiva docente y estudiantil, en las

principales oportunidades presentadas en los procesos de formación ciudadana en el grado estudiado. Por su parte, la falta de claridad metodológica en los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas; la ausencia de referentes para su implementación; la asignación excesiva de responsabilidades a la escuela, junto a la apatía de otras instituciones sociales, y de los mismos estudiantes, representan las principales dificultades sorteadas en la formación en ciudadanía en las tres instituciones educativas estudiadas.

Gran parte de los elementos mencionados se pudieron evidenciar a través de la observación de las instituciones educativas. Es de anotar que una de las oportunidades, y a la vez, dificultad por el reto que exige, detectada en los procesos de formación ciudadana en las tres instituciones consistió en la manera de fomentar aspectos como la participación, la paz, la inclusión, el respeto, la tolerancia, la convivencia, entre otros, en contextos donde los estudiantes se relacionan constantemente con todo lo contrario, con una realidad muy diferente a la que se quiere promover desde la escuela.

Frente al desarrollo del pensamiento crítico en los procesos de formación ciudadana por competencias, se pudo identificar la centralidad de los valores tanto en los testimonios entregados por docentes y estudiantes, como en los procesos de observación. Esta situación guarda relación no solo con el énfasis que desde los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas se da al tema, sino también con la concepción de los educadores y educandos para abordar este proceso. Para ellos, las dificultades pueden ser superadas o al menos minimizadas en la medida en que se adquieran, desarrollen y fortalezcan los valores.

RECOMENDACIONES

La contextualización de la formación ciudadana, es decir, la capacidad de vincular estratégicamente en este proceso el conjunto de problemáticas y dinámicas sociales que caracterizan el entorno que rodea al sujeto para su respectivo análisis, reflexión y para la construcción de una ciudadanía en sentido teórico y práctico ajustada a las necesidades y exigencias que la realidad presente, se constituye en una de las principales necesidades en todo proceso formativo en ciudadanía y mucho más cuando aquel es planteado en términos generales, estandarizado y da por sentado que existe el ambiente o condiciones propicias para la construcción de ciudadanía (respeto, igualdad, justicia social, participación, libre ejercicio de la democracia, entre otros) como acontece con la formación ciudadana por competencias desarrollada en Colombia desde hace más de una década. Dicha contextualización se hace aún más pertinente en ámbitos sociales como los que presentan las instituciones educativas objeto de estudio en este trabajo.

Uno de los aspectos esenciales para lo anterior, es adelantar procesos de capacitación y actualización dirigidos a los docentes que permitan la promoción desde las prácticas pedagógicas, de nuevas maneras de encarar la formación ciudadana mediante no solamente un manejo adecuado del enfoque de las competencias -ya que es una realidad que se debe enfrentar a pesar de las posturas existentes a favor y en contra-, sino dando cabida al carácter complejo, histórico y situacional propio del proceso de construcción ciudadana que es diametralmente opuesto a una ciudadanía preestablecida como ha sido la constante en los últimos años con el manejo dado a la formación ciudadana por competencias en el país. Esta necesidad fue evidente en las tres instituciones educativas analizadas.

La formación ciudadana como se dejó entrever en este estudio, no es un asunto único y exclusivo de la escuela y de las Ciencias Sociales ya que desde los distintos espacios en los que interactúa el sujeto y desde las diversas áreas y disciplinas del saber que hacen parte de su proceso educativo, está construyendo ciudadanía. Por tanto, se precisa un mayor compromiso y responsabilidad en el asunto tanto de la familia como de otras áreas del conocimiento distintas a las Ciencias Sociales que desde sus quehaceres, roles y prácticas pueden coadyuvar en este proceso, sin dejar de advertir que para ello es fundamental desarrollar nuevas ideas, concepciones y reflexiones relativas al sentido, significado y valor que entraña la ciudadanía, las cuales logren trascender lo netamente cognitivo e instrumental, aspecto que hace parte de uno de los grandes retos que enfrenta la formación ciudadana en el contexto nacional.

La educación en valores aunque es un aspecto central en la formación ciudadana porque la vida en ciudadanía al estar enmarcada en lo colectivo y comunitario exige el desarrollo de comportamientos, actitudes y acciones dirigidas a los demás en lo cual los valores cumplen una tarea, no debe ser el único elemento que se aborde en un proceso formativo en ciudadanía porque se estaría circunscribiendo y limitando el accionar ciudadano a solo un aspecto o ámbito de los muchos que conforman la dimensión humana. Por esta razón, es conveniente priorizar la formación integral desde las prácticas educativas gestadas al interior de la escuela, la familia y demás espacios e instituciones socializadoras que tengan la misión de formar en ciudadanía. En este sentido, reflexiones relativas al por qué y para qué educar en ciudadanía, al tipo de ciudadano o ciudadana promovido y las posibilidades u oportunidades otorgadas al individuo para desarrollar sus características, condiciones y potencialidades tienen gran relevancia.

BIBLIOGRAFÍA

ALCALDÍA DE SANTIAGO DE CALI. Mapa Comuna 14 [en línea]. <<http://www.cali.gov.co/publico2/comunas/imagenes/calimap14.pdf>> [citado el 21 de abril de 2015].

ALCALDÍA DE SANTIAGO DE CALI. Mapa Comuna 21 [en línea]. <<http://www.cali.gov.co/publico2/comunas/imagenes/calimap21.pdf>> [citado el 23 de abril de 2015].

ANDRADE, Miguel; MIRANDA, Christian. El concepto de ciudadanía en educación. Análisis semiótico de las representaciones sociales del concepto de ciudadanía en profesores mapuches y ciudadanos de educación general básica en Chile. Revista del Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación. Facultad de Educación. Pontificia Universidad Católica de Chile [en línea], marzo, 2000, vol. 4, nº 7, [citado el 14 de marzo de 2015], págs. 1-12. Disponible en Internet: http://200.10.23.169/documentos/documentos%20originales/nuevos_sentidos_concepto_ciudadania_educacion.pdf

BENEDICTO Jorge; MORÁN María Luz. *La construcción de una ciudadanía activa entre los jóvenes*. Madrid: Instituto de la Juventud. 2002. 141 págs.

BOGOYA, Daniel, *et al. Hacia una cultura de la evaluación para el siglo XXI*. Santa Fe de Bogotá: Unilibros. 1999, 256 págs.

BOLÍVAR, Antonio. La ciudadanía a través de la Educación. En: Seminario Año Europeo de la Ciudadanía a través de la Educación (16-17, julio: Madrid, España) Memorias. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 2005, p. 25-33.

CABRERA, Flor; DONOSO, Trinidad; FOLGUEIRAS, Pilar; LUNA, Ester. La participación ciudadana: un reto para educación para la ciudadanía. Revista de Educación, Ciencia y Cultura - La Salle [en línea], enero-junio 2009, vol. 14, nº 1, [citado el 2 de abril de 2015], págs. 63-84. Disponible en Internet: http://biblioteca.unilasalle.edu.br/docs_online/artigos/revista_la_salle/2009_v14_n1/facabrera.pdf

CARRERO, Wilmer; GIRALDOTH, Diana. La familia, la escuela y la comunidad, en la formación de valores ciudadanos. Revista Cuadernos Latinoamericanos [en línea], julio-diciembre 2014, vol. 25, nº 46, [citado el 25 de marzo de 2015], págs. 32-52. Disponible en Internet: <http://www.produccioncientifica.luz.edu.ve/index.php/cuadernos/article/view/19417>

CHOMSKY, Noam. *Reflection on Language*. New York: Pantheon Books. 1975, 269 págs.

CHOMSKY, Noam; WALKER, Edward. *The Linguistic and Psycholinguist Background*. In: *Biolinguistics*. Exploring in the Biology of Language. Montgomery, Vermont: Bradford Brooks. 1978, págs. 15-26.

COLEGIO COMPARTIR. Reseña Histórica [en línea]. <http://www.colegiosarquidiocesanos.edu.co/index.php?option=com_content&view=frontpage&Itemid=745> [citado el 20 de abril de 2015].

COLES, Mike; WERQUIN, Patrick. *Qualifications Systems Bridges to lifelong learning*. Paris: OCDE. 2007, pág. 20. Citados por: CLIMENT, Juan Bautista. Reflexiones sobre la Educación Basada en Competencias. Revista Complutense de Educación [en línea], noviembre, 2009, vol. 21, nº 1 [citado el 12 de marzo de 2015], págs. 91-106. Disponible en Internet: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3344918>

COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPÚBLICA. Ley 115 (8, febrero, 1994). Por la cual se expide la Ley General de Educación. Diario oficial. Santa Fe de Bogotá, 1994. No.41.214, págs. 50.

CORPORACIÓN EDUCATIVA COLEGIO NIÑO JESÚS DE PRAGA. Reseña Histórica [en línea]. <http://corponijepira.vacau.com/resena_historica.php> [citado el 22 de abril de 2015].

DELGADO, Ricardo; VASCO, Carlos Eduardo. Interrogantes en torno a la formación de las competencias ciudadanas y la construcción de lo público. En: Simposio Internacional de Investigación (19-26, agosto: Manizales) Memorias. Manizales: Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Universidad de Manizales. 2003, p. 1-15.

DÍAZ, Ángel. El enfoque de competencias en la educación: ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? Revista Perfiles Educativos [en línea], enero-marzo, 2006, vol.

28, n° 111, [citado el 12 de marzo de 2015], págs. 7-36. Disponible en Internet: <http://www.redalyc.org/pdf/132/13211102.pdf>

GARCÍA, Gustavo Octavio; GONZÁLEZ, Chris Aleydi. Competencias ciudadanas: consideraciones desde el concepto de ciudadanía. *Revista Plumilla Educativa* [en línea], febrero 2014, sv, sn, [citado el 13 de marzo de 2015], págs. 373-395. Disponible en Internet: <http://revistasum.umanizales.edu.co/ojs/index.php/plumillaeducativa/article/view/416/514>

HORRACH, Juan Antonio. Sobre el concepto de ciudadanía: historia y modelos. *Revista Factótum* [en línea], enero, 2009, sv, n° 6, [citado el 13 de marzo de 2015], págs. 1-22. Disponible en Internet: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3140837>

HURTADO, Deicy Patricia; ÁLVAREZ, Didier. La formación ciudadana en contextos conflictivos. *Revista Estudios Políticos* [en línea], julio-diciembre 2006, sv, n° 29, [citado el 1 de abril de 2015], págs. 80-96. Disponible en Internet: <http://www.redalyc.org/pdf/164/16429057004.pdf>

HYMES, Dell. "Competence and performance in linguistic theory" *Acquisition of languages: Models and methods*. New York: Academic Press, 1971, págs. 3-23.

HYMES, Dell. *On communicative competence*. In: *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin, 1972, págs. 269-293.

INSTITUCIÓN EDUCATIVA MONSEÑOR RAMÓN ARCILA. Reseña Histórica [en línea]. <<http://www.ieramonarcila.edu.co>> [citado el 24 de abril de 2015].

LOSADA, Álvaro; MORENO, Heladio. *Competencias básicas aplicadas al aula*. Santa Fe de Bogotá: Ediciones SEM. 2002, 111 págs.

MEJÍA, Andrés; PERAFÁN, Betsy. Para acercarse al dragón, para amansarlo, es necesario haberlo amansado primero: una mirada crítica a las competencias ciudadanas. *Revista de Estudios Sociales* [en línea], abril 2006, sv, nº 23, [citado el 20 de marzo de 2015], págs. 23-35. Disponible en Internet: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2348541>

MIELES, María Dilia; ALVARADO, Sara Victoria. Ciudadanías y competencias ciudadanas. *Revista Estudios Políticos* [en línea], enero-junio 2012, sv., nº 40, [citado el 3 de abril de 2015], págs. 53-75. Disponible en Internet: <http://www.redalyc.org/pdf/164/164290680004.pdf>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas. Santa Fe de Bogotá. 2004. 30 p.

NAVARRO, Elisa y MARTÍNEZ, Nicolás. “¿Cómo conocer la formación ciudadana de los estudiantes? Las concepciones de los alumnos y la entrevista semiestructurada como estrategia de investigación”. En: DE ALBA, Nicolás; GARCÍA, Francisco; SANTISTEBAN, Antoni. *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Sevilla: Díada Editora. 2012, p. 411-420.

OSSA, Marcela. "Competencias Ciudadanas en Ciencias Sociales". En: CHAUX, Enrique; LLERAS, Juanita y VELÁSQUEZ, Ana María. *Competencias Ciudadanas de los Estándares al Aula*. Santa Fe de Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. 2004, págs. 115-141.

PAGES, Joan. "La educación para la ciudadanía y la enseñanza de la historia: cuando el futuro es la finalidad de la enseñanza del pasado". En: ÁVILA, Rosa María; LÓPEZ, Rafael y FERNÁNDEZ, Estibaliz (eds.). *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización*. Bilbao: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales. 2007, págs. 205-215.

PIEDRAHITA, Jarol Andrés. Las lógicas de la educación ciudadana. Enseñar democracia o democratizar la escuela. Revista Electrónica Aletheia [en línea], enero-junio 2011, vol. 3, nº 1, [citado el 12 de marzo de 2015], págs. 100-119. Disponible en Internet: <http://aletheia.cinde.org.co/index.php/aletheia/article/viewArticle/36>

QUIROZ, Ruth Elena; MONSALVE, Diana; SIERRA, Paola; MADRID, Gladis. El profesor y la formación ciudadana. Revista UNIPLURIVERSIDAD [en línea], marzo 2008, vol. 8, nº 1, [citado el 31 de marzo de 2015], págs. 8. Disponible en Internet: <http://aprendeonlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/view/1312/1046>

RESTREPO, Juan Cristóbal. Estándares Básicos en Competencias Ciudadanas: una aproximación al problema de la formación ciudadana en Colombia. Revista Papel Político [en línea], enero-junio 2006, vol. 11, nº 1, [citado el 12 de marzo de

2015], págs. 137-175. Disponible en Internet:
http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0122-44092006000100006&script=sci_arttext&tlng=es

RUIZ, Alexander; CHAUX, Enrique. *La Formación de Competencias Ciudadanas*. Santa Fe de Bogotá: Asociación Colombiana de Facultades de Educación. 2005. 104 págs.

SACRISTÁN, José Gimeno. *Educar y convivir en la cultura global*. Madrid: Editorial Morata. 2001, págs. 288.

SELWYN, Neil. *Literature Review in Citizenship, Technology and Learning*. Bristol, Futurelab. 2004. 35 págs.

TORRADO, María Cristina. El desarrollo de las Competencias: una propuesta para la Educación Colombiana. En: BOGOYA, Daniel, *et al. Hacia una cultura de la evaluación para el siglo XXI*. Santa Fe de Bogotá: Unilibros. 1999, págs.62-70.

VASCO, Carlos Eduardo. “Objetivos específicos, indicadores de logros y competencias ¿y ahora estándares?” En: *Revista Educación y Cultura*, vol. 62, sn (marzo, 2003); págs. 33-41.

VELANDIA, Diana Lynne; RODRÍGUEZ, Erika Milena; ACOSTA, Sonia Marcela. Formación ciudadana: mirada a las prácticas pedagógicas. *Revista Actualidades Pedagógicas* [en línea], julio-diciembre 2011, sv, nº 58, [citado el 13 de marzo de

2015], págs. 191-204. Disponible en Internet:
<http://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ap/article/view/536/456>

VIGOTSKY, Lev. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Editorial Crítica. 1988, 220 págs.

ANEXOS

Anexo A. Formato de entrevista semiestructurada aplicada a los profesores de Ciencias Sociales del grado noveno en las instituciones educativas Monseñor Ramón Arcila, Niño Jesús de Praga y Compartir en Santiago de Cali.

Objetivos

- Conocer las orientaciones pedagógicas y metodológicas para la formación ciudadana mediante competencias en el grado noveno de Educación Básica Secundaria de las instituciones educativas Monseñor Ramón Arcila, Niño Jesús de Praga y Compartir.
- Identificar las principales oportunidades y dificultades presentadas en la formación ciudadana por competencias en el grado noveno de Educación Básica Secundaria de las instituciones educativas Monseñor Ramón Arcila, Niño Jesús de Praga y Compartir desde la perspectiva docente.

Medio implementado en la aplicación de la entrevista: escrito.

1. INFORMACIÓN GENERAL

1.1. Sexo: _____ Hombre (H), Mujer (M)

1.2. Edad: _____

1.3. Formación profesional: _____

1.4 Institución educativa: _____

1.5 Tiempo de labor en la institución: _____

1.6 Asignaturas a cargo: _____

1.7 Intensidad horaria semanal del área de Ciencias Sociales: _____

2. ORIENTACIONES PEDAGÓGICAS Y METODOLÓGICAS PARA LA FORMACIÓN CIUDADANA MEDIANTE COMPETENCIAS

2.1 ¿Qué clase de enfoque, modelo o direccionamiento pedagógico utiliza en su labor educativa como docente de Ciencias Sociales y formador en ciudadanía en el grado noveno de la institución?, ¿por qué?

2.2 ¿Qué estrategias metodológicas utiliza en su labor educativa como docente de Ciencias Sociales y formador en ciudadanía en el grado noveno de la institución?, ¿por qué?

2.3 ¿De qué manera promueve la utilización de los conocimientos adquiridos por los estudiantes del grado noveno de la institución en el ámbito de la formación ciudadana por competencias, en la vida personal, familiar o contexto más próximo?

3. OPORTUNIDADES Y DIFICULTADES PRESENTADAS EN LA FORMACIÓN CIUDADANA POR COMPETENCIAS EN EL GRADO NOVENO DE LA INSTITUCIÓN

3.1 ¿Cuáles considera que han sido las principales oportunidades o ventajas que ofrece la formación ciudadana por competencias en el grado noveno de la institución?

3.2 ¿Cuáles considera que han sido las principales dificultades o problemas que plantea la formación ciudadana por competencias en el grado noveno de la institución?

Fuente: Elaboración propia.

Anexo B. Formato de entrevista semiestructurada aplicada a los estudiantes del grado noveno en las instituciones educativas Monseñor Ramón Arcila, Niño Jesús de Praga y Compartir en Santiago de Cali.

Objetivos

- Identificar las principales oportunidades y dificultades presentadas en la formación ciudadana por competencias en el grado noveno de las instituciones educativas Monseñor Ramón Arcila, Niño Jesús de Praga y Compartir desde la perspectiva estudiantil.
- Establecer el aporte específico de la formación ciudadana mediante competencias en los estudiantes del grado noveno de las instituciones educativas Monseñor Ramón Arcila, Niño Jesús de Praga y Compartir desde su propia óptica.

Medio implementado en la aplicación de la entrevista: escrito.

1. INFORMACIÓN GENERAL

1.1. Sexo: _____ Hombre (H), Mujer (M)

1.2. Edad: _____

1.3 Grado: _____

1.4 Institución educativa: _____

1.5 Tiempo de permanencia en la institución: _____

2. OPORTUNIDADES Y DIFICULTADES PRESENTADAS EN LA FORMACIÓN CIUDADANA POR COMPETENCIAS EN EL GRADO NOVENO DE LA INSTITUCIÓN

2.1 ¿Cuáles han sido las principales oportunidades o ventajas que ofrece la formación ciudadana por competencias en el grado que cursa?

2.2 ¿Cuáles han sido las principales dificultades o problemas que plantea la formación ciudadana por competencias en el grado que cursa?

3. APOORTE ESPECÍFICO DE LA FORMACIÓN CIUDADANA MEDIANTE COMPETENCIAS EN EL GRADO NOVENO DE LA INSTITUCIÓN Y VISIÓN CRÍTICA DEL TEMA

3.1 ¿Cuáles son los aportes específicos que la formación ciudadana por competencias le ha realizado en su proceso de aprendizaje en la institución?

3.2 ¿De qué manera promueve su profesor (a) de Ciencias Sociales en usted y sus compañeros de curso el pensamiento crítico y reflexivo con respecto al proceso de formación ciudadana mediante competencias que desarrollan?

Fuente: Elaboración propia.

Anexo C. Formato de observación en contexto de algunas clases de Ciencias Sociales desarrolladas en el grado noveno de las instituciones educativas Monseñor Ramón Arcila, Niño Jesús de Praga y Compartir en Santiago de Cali.

OBJETIVO: Caracterizar el papel cumplido por docentes y estudiantes en el proceso formativo en ciudadanía mediante competencias en el grado noveno de las instituciones educativas respectivas, las orientaciones pedagógicas y metodológicas seguidas y las principales oportunidades y dificultades detectadas al respecto.		
Institución educativa: _____		
Sesión N° _____ Duración: _____ Temática abordada: _____		
REFERENTE DE ANÁLISIS	CRITERIOS DE ANÁLISIS	DOCENTES
Papel cumplido por docentes y estudiantes en la formación ciudadana mediante competencias	- Relaciones promovidas con los estudiantes y con los conocimientos. - Fomento del pensamiento crítico. - Contribución al interés y motivación frente al conocimiento por parte de los educandos. - Espacio dado a la orientación en torno a la aplicabilidad de los conocimientos adquiridos mediante la resolución de problemas o el análisis de situaciones específicas.	

	CRITERIOS DE ANÁLISIS	ESTUDIANTES
	- Participación. - Relaciones establecidas con los otros. - Relaciones establecidas con el saber. - Aplicabilidad de los saberes. - Motivación o interés frente al aprendizaje. - Desarrollo del pensamiento crítico.	
REFERENTE DE ANÁLISIS	CRITERIOS DE ANÁLISIS	DOCENTES
Orientaciones pedagógicas y metodológicas en el proceso de formación ciudadana mediante competencias	- Modelo, enfoque o direccionamiento educativo seguido en el proceso de formación ciudadana mediante competencias. - Estrategias metodológicas implementadas en el proceso de formación ciudadana mediante competencias. - Relevancia o espacio dado a los estilos de aprendizaje de los estudiantes.	

REFERENTE DE ANÁLISIS	CRITERIOS DE ANÁLISIS	DOCENTES
Oportunidades y dificultades detectadas en el proceso de formación ciudadana mediante competencias	- Ventajas otorgadas por la formación ciudadana mediante competencias en la enseñanza. - Problemáticas presentadas en la formación ciudadana mediante competencias en la enseñanza.	
	CRITERIOS DE ANÁLISIS	ESTUDIANTES
	- Ventajas otorgadas por la formación ciudadana mediante competencias en el aprendizaje. - Problemáticas presentadas en la formación ciudadana mediante competencias en el aprendizaje.	

Fuente: Elaboración propia.