

INFORME FINAL PROYECTO CODI:

El estudio del territorio como estrategia para el fortalecimiento de las competencias ciudadanas. Análisis del Proyecto Urbano Integral de la Zona Nororiental -PUI-NOR- Medellín-Colombia.

Convocatoria Mediana Cuantía. 2008

MARÍA RAQUEL PULGARÍN SILVA

Investigadora principal

ALBERTO LEÓN GUTIÉRREZ TAMAYO

Co-investigador

Estudiante de doctorado.

DAYRO LEÓN QUINTERO LÓPEZ

Asesor Asistente de investigación

JHANED BIBIANA ARANGO

Asesora Asistente de investigación

1ª Fase del proyecto

LILIANA JARAMILLO ÁLVAREZ

Asesora -Asistente de investigación

2ª Fase del Proyecto

Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas -CIEP-

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Medellín

Junio 21 de 2011

TABLA DE CONTENIDO

Página

PRESENTACIÓN

1. CONTEXTUALIZACIÓN del área de estudio: sector de influencia del proyecto urbano integral de la zona nororiental de Medellín, PUI-NOR.

Introducción

1.1 Elementos para una contextualización

1.2 Generalidades del contexto de Medellín

1.3 Programa Urbano Integral de la Zona Nororiental, PUI-NOR, Medellín, Colombia

1.3.1 Reseña histórica

1.3.2 Concepción y metodología

1.3.3 Componentes y características

Componente institucional

Físico espacial

Socio-cultural

Logros y aprendizajes

1.4 Programa Favela-Bairro, Rio de Janeiro, Brasil

1.4.1 Reseña histórica

1.4.2 Concepción y metodología

1.4.3 Componentes y características

Componente institucional

Físico espacial

Socio-cultural

Logros y aprendizajes

1.5 Educar en competencias ciudadanas: un nuevo reto del currículo escolar.

1.5.1 Procesos de formación ciudadana en Colombia: recorrido histórico

1.5.2 Estándares básicos de competencias ciudadanas

1.5.3 Principios que fundamentan el desarrollo de las competencias ciudadanas

1.5.4 Experiencias de competencias ciudadanas en Medellín

1.6 El currículo y la formación en Colombia

2. FUNDAMENTOS CONCEPTUALES EN UN ESTUDIO DEL TERRITORIO

2.1 Territorio y Geografía

2.2 Los estudios del territorio en perspectiva del Ordenamiento, la planeación y el desarrollo.

2.3 Territorios y la territorialidad

2.4 El territorio con intencionalidad pedagógica

2.5 La ciudadanía desde el ángulo geográfico.

2.6 Currículo y formación ciudadana

2.7 ¿Qué entendemos por formación?

2.8 La Formación ciudadana: ideal de la educación en las sociedades democráticas

2.9 La formación ciudadana como un proceso sistémico y complejo

La instrucción y la obtención de una cultura política

La Formación en procedimientos para la acción

Formación de la subjetividad

2.10 La formación ciudadana a partir del desarrollo de competencias

Las Competencias Científicas

Las competencias laborales

Las competencias ciudadanas

3. RUTA METODOLÓGICA SEGUIDA

3.1 Categoría de análisis Territorio

3.2 Categoría de análisis competencias ciudadanas

3.3 Análisis desde los resultados en las pruebas Saber en Competencias ciudadanas.

3.4 Talleres con docentes del área de estudio

3.5 Instituciones Educativas en el área de influencia.

3.6 Momentos de la investigación: tareas y estrategias

4. SIGNIFICACIÓN: Lectura del territorio en clave de educación

4.1 Relaciones: Territorio- educación- competencias ciudadanas.

4.2 Principales transformaciones socio-espaciales en el territorio influenciado por el PUI-NOR.

4.2.1 Transformaciones a nivel del sustrato geofísico – materialidad-

4.2.2 Cambios en los equipamientos deportivos y de recreación,

4.2.3 Transformaciones en las instituciones encargadas de ofrecer servicios de Salud

4.2.4. Transformaciones a nivel de infraestructura de instituciones educativas

4.3 Transformaciones importantes a nivel social:

4.3.1 Transformaciones en organizaciones del sector del comercio y la industria

4.3.2 Las principales transformaciones a modo de síntesis.

4.4 Las competencias ciudadanas en la zona Nororiental

4.4.1 Resultados en las Pruebas Saber competencias ciudadanas en la zona Nororiental de Medellín. (Pruebas de 2005).

En Competencias Integradoras

En los ambientes democráticos

En Competencias emocionales

En Competencias cognitivas

En acciones contrarias a las competencias ciudadanas.

4.4. 2. Resultados en competencias ciudadanas en 13 IE del área de estudio.

Pruebas saber 2005.

En las competencias integradoras

En Ambientes Democráticos

En Competencias Emocionales

En Competencias Cognitivas

En Acciones contrarias a las competencias ciudadanas

4.5. Pertinencia social y teórica del estudio del territorio con intencionalidad pedagógica

4.6 Lineamientos de política pública en competencias ciudadanas a modo de propuesta a modo de recomendaciones.

4.6.1 Claves para rehacer la finalidad de la educación

4.6.2 Hacia una gestión pública de la educación desde el territorio vivido:

(a Secretarías, Instituciones Educativas y Docentes)

Epílogo

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANEXOS

1. Formato de las entrevistas
2. Guías de los 2 talleres realizados con docentes.
3. Sistema de Información del área de Estudio de la Empresa de Desarrollo Urbano de Medellín –EDU-
4. Base de datos resultados Pruebas Saber en Competencias Ciudadanas de las IE del área de estudio.
5. Memoria visual del trabajo de campo.

PRODUCTOS COMPROMETIDOS

*Acta de finalización.

**Publicaciones logradas*

**CD con la pieza comunicacional de radio –*

**Cartografía lograda (Georeferenciación) de las principales transformaciones socio-espaciales evidenciadas en el estudio.*

INTRODUCCIÓN

El presente texto contiene el informe técnico de la investigación: “El estudio del territorio como estrategia para el fortalecimiento de las competencias ciudadanas: Análisis del Programa Urbano Integral de la zona Nororiental (PUI-NOR), Medellín-Colombia”. En dicho proyecto se tuvo como preguntas orientadoras: ¿Qué aspectos, características, posibilidades y limitaciones ofrece el territorio para la formación en competencias ciudadanas en Medellín?, para el ejercicio democrático de la ciudadanía? para forjar ciudadanos democráticos, críticos y activos dispuestos a la construcción y el fortalecimiento de la democracia territorial?.

Preguntas que se ubican en un estudio de caso, el PUI de la zona nororiental de la ciudad, por considerarlo un caso típico de constitución de territorio. Es una situación real, dada en la ciudad de Medellín, de la cual emerge como problema de conocimiento: la necesidad de formar ciudadanos para la construcción de la democracia, donde la formación en competencias ciudadanas, se concibe como un proceso educativo sistémico y consciente, fundado en la educación, la instrucción y el desarrollo, procesos que viabilizan desde el proceso docente la comprensión del territorio para gestar ciudadanos, crear ciudadanía y fomentar la democracia; es decir, formar ciudadanos territoriales conocedores y dispuestos para la acción transformadora de su realidad.

El desarrollo del proyecto estuvo direccionado desde el objetivo general: analizar las potencialidades que ofrece el territorio para la formación en competencias ciudadanas democráticas, críticas y activas en el ámbito de la educación formal pública, niveles básico y medio, a partir del estudio de caso en el PUI-NOR, que posibiliten derivar lineamientos de política pública para la educación básica en Medellín-Colombia, con perspectiva nacional y latinoamericana. Para lograrlo, específicamente el trabajo se orientó hacia la construcción de un marco teórico básico para la formación en competencias ciudadanas para la educación formal pública básica, con incorporación del territorio como categoría de análisis y opción pedagógica innovadora; se realizó la sistematización de la experiencia PUI-NOR tomando como eje las posibilidades de formación en competencias ciudadanas, identificando sus potencialidades y limitaciones con proyección comparativa en Latinoamérica; mediante la documentación de la experiencia de Favela - Bairro, en Rio de Janeiro, Brasil y finalmente, a modo de propuesta, se planean algunas recomendaciones de lineamientos de política pública para la formación en competencias ciudadanas que incorporen la categoría de análisis del territorio en la educación formal pública a nivel básico y medio, en Medellín y Colombia.

Metodológicamente hubo una combinación de métodos, medios y formas para leer el territorio y lograr la contextualización del área de estudio, todos ellos acordes con la modelación teórica lograda, la cual correspondió a cuatro principios teóricos básicos considerados en la ruta seguida, planteados por el profesor Santos, M (2000) y Silveira, M. L (2006): pensar el territorio desde su aspecto ontológico, es decir, develar el camino que las técnicas, el tiempo y el espacio trazan como condiciones de producción, circulación y apropiación de lo territorial en el contexto del PUI-NOR, como infraestructura, como red y como sistema de objetos y acciones, configurando a su vez lo territorial como un híbrido.

Leerlo como producción de formas contenido, en el que cada elemento del PUI expresa desde la particularidad su esencia como componente de la totalidad sin la cual no podría ser leído, ya que éste es objeto de la diversificación de la naturaleza y de la división territorial del trabajo en el espacio- tiempo. Hacer una lectura del presente de lo territorial y en clave de la transformación del medio natural al medio técnico científico informacional en el que la presencia de las redes define en la racionalidad del territorio del PUI. Es, entender el PUI como el lugar donde se pone en juego las relaciones entre lo racional, el ordenamiento de la ciudad y lo simbólico, en la configuración de lo cotidiano como expresión de la memoria de objetos y acciones.

Toda esta modelación teórica - metodológica, tuvo como teoría básica el pensamiento de Santos, M, quien en esencia propone entender lo espacial desde la categoría de formación social, la cual es definida por él como una etapa del proceso histórico, es por ello que en la investigación se concibió el territorio antes y después del PUI, el cual se expresa como una forma contenido que da cuenta de la relación entre el espacio y la totalidad. Dicha modelación, se dio a través de en seis fases o momentos: la primera se denominó preparación, programación y diseño de instrumentos y estrategias para la investigación; la segunda construcción del marco teórico; la tercera sistematización de la experiencia; la cuarta documentación de las dos experiencias; la quinta procesamiento y análisis de la información y la sexta elaboración del informe final y socialización.

Los hallazgos de este proceso de investigación se encuentran organizados a través de cuatro capítulos, cada uno de los cuales da cuenta de los objetivos orientadores del trabajo.

En el primero capítulo, se logra la caracterización del área de estudio, a partir del reconocimiento de los aspectos relevantes que le describen, tomando como referencia general el municipio de Medellín y, en particular, las experiencias del Programa Urbano Integral de la zona Nororiental, PUI-NOR, en Medellín, Colombia y del Programa Favela-Bairro, en Rio de Janeiro, Brasil. Además, permite hacer visible, de un lado, el proceso de constitución de territorio (Gutiérrez & Pulgarín, 2009) acontecido en el sector de influencia del PUI-NOR, a partir de 2004, al interior de las Comunas 1 y 2; sus similitudes con el programa Favela-Bairro, llevado a cabo a partir de 1991; y, al tiempo, reseñar los aspectos fundamentales de la formación, la formación ciudadana y el currículo, en el escenario de la educación en Colombia. Se resaltan aspectos socioculturales, políticos, económicos, tecnológicos, ambientales y espaciales.

En el segundo apartado del texto, se logra el reconocimiento de aquellas teorías y conceptos que posibilitarán la explicación del problema planteado en el proyecto, se reconocen varias categorías analíticas, unas más inclusivas como lo son territorio, ciudadanía, educación y competencias ciudadanas y otras que subyacen en el seno de las anteriores como proceso docente, formación, currículo, instituciones educativas, representaciones sociales, etc; conceptos que se ubican en el contexto de las ciencias sociales, unas particularmente en la geografía crítica y otras en las ciencias de la educación y que permiten la fundamentación de posibles propuestas de formación en competencias ciudadanas para la educación formal pública, a nivel básico, con la incorporación del territorio como categoría de análisis y opción pedagógica innovadora.

En la tercera parte del informe, se da cuenta de la ruta metodológica seguida en la realización de la investigación, en éste se enfatiza como estudiar el territorio, y en este caso el correspondiente a las comunas 1 y 2 de Medellín, el cual ha sido transformado entre otros, por el PUINOR, implicó la definición de unas categorías de análisis que permitieran su conocimiento sistemático; lograrlo, significó el reconocimiento de trabajos previamente realizados por autores como: Milton Santos (1996^a, 1996b, 2000, 2006,) María Laura Silveira (2000, 2006), Horacio Bozzano (2006), David Harvey (2003, 2008), Haesbaert Rogerio (2007). En todos ellos, se evidenció una pluralidad conceptos, posturas teóricas, métodos y técnicas de investigación, lo cual se explica en la complejidad del objeto de estudio, pero en especial, nos llevó a identificar la geografía crítica como la teoría a la cual acudimos para su comprensión. Vale recordar como estos constructos se constituyen en la fuente de análisis, la lupa a través de la cual leímos el problema planteado.

Concepción que se ubica en la propuesta de Fourez, G. (2000:25), cuando explica como uno de los métodos que permite *la sustitución incesante de las representaciones teóricas*, es el método dialéctico, de ahí que sea la opción asumida en esta investigación, en la cual se incluyen diversas maneras para llegar a la comprensión del territorio. Es una metodología donde tiene lugar la observación, el uso de técnicas como la entrevista y los talleres, así como la combinación de teorías; con ello hubo una apuesta a privilegiar las rupturas y la mixtura de métodos que permitieran una visión prospectiva del territorio donde se facilita entrever los nuevos usos de este. Y continuando con el autor, es una observación que está unida al lenguaje y a presupuestos culturales, es por ello que el sentimiento de realidad es subjetivo y afectivo y hace que tengamos confianza en el mundo tal y como lo vemos.

En el cuarto capítulo, denominado *Significación: Lectura del territorio en clave de educación*, se ofrecen reflexiones y hallazgos obtenidos con el desarrollo del trabajo, reconociendo como en el caso del estudio del territorio con intencionalidad pedagógica, es una condición leer la realidad social en términos no excluyentes, como lo señala Bauman, (:41), considerar que el ágora es tanto una zona de constante tensión y tiroteo como una zona de diálogo, cooperación y concesión, a mantener la lucidez en la ambivalencia del pensamiento”. Invitación que se asume en el estudio del territorio, en este caso de la zona Nororiental de Medellín, a través del reconocimiento de la configuración territorial actual y las dinámicas sociales dadas en él a partir de las intervenciones urbanas municipales. Lectura que se da mediante la inclusión de diversas teorías sobre lo que es el territorio, sus usos y dinámicas por parte de las comunidades que lo habitan.

En este sentido, el presente capítulo ofrece un acercamiento a las transformaciones socio-espaciales, generadas por el PUI-NOR, tanto a nivel de la materialidad o sustrato geofísico como en las organizaciones e instituciones sociales que surgen y se renuevan, entre las que se destacan las instituciones educativas, posibilitando nuevas relaciones del territorio con campos como la educación y las competencias ciudadanas; respecto a estas últimas, se realiza un análisis de los resultados en las Pruebas Saber del año 2005, en competencias ciudadanas de 13 instituciones educativas ubicadas en el área, cerrando con unas recomendaciones a modo de lineamientos de política pública a tener en cuenta en el proceso docente para la formación en competencias ciudadanas, que incorporen la categoría de análisis del territorio en la educación formal pública de los niveles básico y medio, en Medellín y Colombia.

Para destacar, la apropiación de la metodología de intervención a través de la caracterización del PUI-NOR y la experiencia Favela Bairro de Brasil, reflejada en los beneficios del proyecto, dado que es evidente la transformación positiva de la zona en lo físico, espacial, social, cultural y económico, mejorando la calidad de vida de sus habitantes. Las posibilidades que se evidencian de este estudio de impulsar desde la investigación formativa y desde el aula el reconocimiento del territorio en la relación: geografía – enseñanza y formación ciudadana. Elementos conceptuales y categorías de estudio que, integrados, fortalecen las competencias ciudadanas requeridas para construir el anhelo democrático.

La revisión de los resultados en las Pruebas Saber en competencias ciudadanas, de las instituciones educativas ubicadas en el área de estudio, mostró, entre otras, a la IE Antonio Derka Santo Domingo, como la IE que se destaca positivamente en los resultados de la mayoría de las competencias ciudadanas, respecto a las demás IE de la zona y también, en algunas de las competencias, con respecto a las demás entidades de referencia. Entre los factores que pueden considerarse explicativos de dichos resultados, está el que sea una Institución nueva, creada por resolución 04907 de mayo 6 del 2008, la cual recoge la historia de las IE Antonio Derka y Santo Domingo Savio con su sede Carpinelo Amapolita. Ésta no sólo cuenta con una infraestructura educativa moderna y con nuevos equipamientos en recursos y medios didácticos, sino que el equipo docente ha sido igualmente renovado, además participa en los diferentes procesos de formación y actualización docente. Sin embargo, desde los talleres y conversaciones sostenidas con los docentes, se infiere que no es una preocupación docente, estudiar el territorio desde el aula y tampoco se incluye de manera consciente y sistémica, las competencias ciudadanas como una finalidad explícita en el proceso docente; pero luego de la discusión de estos resultados, la ven como una oportunidad de fortalecimiento de la formación ciudadana en la zona. Es decir, los docentes participantes de las 13 IE, de ciencias sociales, con quienes se trabajó, ven nexos, puntos de encuentro interesantes entre el territorio semantizado, geográficamente ubicado, socialmente construido, debidamente apropiado por quienes lo habitan, usan y modifican y la necesidad de estimular, motivar e incentivar la formación de ciudadanos, en el ejercicio de la ciudadanía, la construcción y el fortalecimiento de la democracia.

Además a modo de recomendaciones, se ofrecen unas pistas o ideas claves dirigidas a rehacer la finalidad de la educación y promover la lectura comprensiva del PUI-NOR, en clave del concepto territorio, con intencionalidad pedagógica, permite pensar en derivaciones educativas, una gestión pública de la educación desde el territorio vivido: (Secretarías, Instituciones Educativas y Docentes).

Finalmente se ofrecen las referencias bibliográficas y aquellos documentos y productos logrados, entre los que se destacan los artículos publicados con avances y resultados de la investigación, la grabación de una pieza comunicacional para Radio y/o TV; el desarrollo de un evento académico donde se hizo posible la presentación de ponencias, la conversación y en especial el encuentro con los colegas y pares académicos del contexto nacional, local e internacional.

1. CONTEXTUALIZACIÓN DEL ÁREA DE ESTUDIO: SECTOR DE INFLUENCIA DEL PROYECTO URBANO INTEGRAL DE LA ZONA NORORIENTAL DE MEDELLIN, PUI-NOR.



Panorámica Barrio Santo Domingo.



Biblioteca España.



Metro Cable. Fotografías de Quintero, D.L. (2010).

Poner en contexto es analizar las condiciones internas y externas que ocurren en diferentes tiempos, escalas y ámbitos, que recrean y tipifican realidades socio-culturales, políticas, económicas, ambientales, tecnológicas y espaciales; las cuales se relacionan de modo interdependiente y se expresan como los principales rasgos de una sociedad. (Arango & Pulgarín, 2010)

Introducción

Ubicar contextualmente el estudio de caso considerado en la investigación que nos ocupa, el PUI-NOR, es el propósito de éste capítulo inicial. Se busca con ello, en esencia, dibujar el panorama en el cual se enmarcó el estudio, caracterizando los aspectos relevantes que le describen, tomando como referencia general el municipio de Medellín y, en particular, las experiencias del Programa Urbano Integral de la zona Nororiental, PUI-NOR, en Medellín, Colombia y del Programa Favela-Bairro, en Rio de Janeiro, Brasil. Además, tiene la pretensión de hacer visible, de un lado, el proceso de constitución de territorio (Gutiérrez & Pulgarín, 2009) acontecido en el sector de influencia del PUI-NOR, a partir de 2004, al interior de las Comunas 1 y 2; sus similitudes con el programa Favela-Bairro, llevado a cabo a partir de 1991; y, al tiempo, reseñar los aspectos fundamentales de la formación, la formación ciudadana y el currículo, en el escenario de la educación en Colombia.

Para dar cuenta de lo aludido, se estructuró el capítulo en seis numerales. En el primero, se recrean los elementos propios de la contextualización, considerados para este caso; resaltan allí aspectos socioculturales, políticos, económicos, tecnológicos, ambientales y espaciales. En el segundo, se exponen generalidades sobre el contexto en Medellín, particularmente, aquellas en las cuales aconteció el PUI-NOR y que, de alguna manera, lo impactaron. En el tercero y cuarto numeral, respectivamente, se dibujan de manera sucinta el PUI-NOR y Favela-Bairro, a partir de una breve reseña histórica en forma de antecedente; la concepción en que se basan y las metodologías desplegadas; sus principales características físico-espaciales, socioculturales e institucionales; y, a modo de balance, los aprendizajes y logros más relevantes que se les reconocen; con ello, se evidencia su condición como típicos ejemplos de constitución de territorio, motivación central de la investigación. En el numeral quinto, se argumenta la consideración de la educación en competencias ciudadanas como

un nuevo reto para el currículo escolar colombiano; al efecto, se recorre históricamente, los procesos de formación ciudadana, lo concerniente a estándares básicos y los principios de las competencias ciudadanas vigentes en Colombia y, las experiencias en competencias ciudadanas desatadas en Medellín. Finalmente, el sexto numeral, se ocupa del currículo y la formación en Colombia.

Con lo expuesto, se cimentan las bases contextuales que enmarcan los estudios del territorio considerados como estrategia para el fortalecimiento de la formación en competencias ciudadanas, a partir del estudio de caso en el PUI-NOR, municipio de Medellín, Colombia. Y con ello se da lugar al logro del objetivo N° 2 del proyecto de investigación: sistematizar la experiencia de desarrollo urbano denominada Proyecto Urbano Integral de la zona Nor-oriental de Medellín: PUI-NOR tomando como eje las posibilidades de formación en competencias ciudadanas, identificando sus potencialidades y limitaciones con proyección comparativa en Latinoamérica.

Y, adicionalmente, se esbozan las posibilidades que ésta temática tiene para efectos de realizar estudios comparados subsiguientes, en particular, con la experiencia de Favela-Bairro, en Rio de Janeiro, Brasil.

1.1 Elementos para una contextualización

Una forma de dar cuenta del problema objeto del presente trabajo de investigación es contextualizándolo, es decir, lograr delimitarlo, focalizarlo y dar identidad a unos constructos teóricos para explicarlo; en este caso, el territorio correspondiente al área de influencia del PUI-NOR. De ahí que contextualizar, implique hacer trama, tejer sentidos, definir la necesidad a resolver, es decir hacerlo inteligible a la luz de unas teorías.

Cuando se habla de contexto se encuentran variadas acepciones que intentan asociarlo con dimensiones, campos, escenarios o ámbitos; con el fin de puntualizar una connotación concreta, en este caso, es la de ámbito la referencia a usar, teniendo en cuenta que ésta se asume como tópico o asunto de estudio útil para ejemplificar, con posterioridad, dinámicas que ocurren en ámbitos socio-culturales, políticos, económicos, tecnológicos, ambientales y espaciales, en determinados momentos, relacionándose de manera interdependiente y que, al dinamizarse y expandirse, se van tornando como los principales rasgos que caracterizan la realidad, haciendo posible, por tanto, su reconocimiento y comprensión en cualquier proceso social de desarrollo.

Según el diccionario de la Real Academia,¹ el contexto es entendido como el entorno lingüístico del cual depende el sentido y el valor de una palabra, frase o fragmento considerado. Es igualmente, en el entorno físico o de situación ya sea político, histórico, cultural o de cualquier otra índole en el cual se considera un hecho y, en el orden de composición es el tejido de un discurso.

La importancia de tener en cuenta las tendencias que caracterizan los diferentes ámbitos se debe en parte, a que posibilitan situarse en una: *“Heterogénea cantidad de hechos y situaciones que configuran la realidad y desentrañar en ella una serie de articulaciones entre experiencias, conocimientos, visiones, información e intereses, que llevan a mostrar con mayor claridad unos aspectos, dejando en la oscuridad otros”* (Ghiso, 1998, p. 1).

Al contextualizar un problema, se da lugar a la identificación, reconocimiento y el análisis de aquellas particularidades que caracterizan una realidad, hacerlo, trae consigo el reto de abordar los fenómenos que caracterizan desde diversos ámbitos: socio-cultural, político, económico, tecnológico, ambiental y espacial de las realidades sociales, entre otros. Cada uno de ellos ofrece un amplio panorama que refleja problemas, riesgos, posibilidades y desafíos que deben ser enfrentados, y por otro, aportan pautas para lograr una visión más comprensiva de las dinámicas que acontecen en la actualidad, motivando a la búsqueda de alternativas de acción plausibles que conlleven a la transformación progresiva de la sociedad.

De allí que en el *ámbito socio-cultural* se perciben convulsionados los sistemas de interacción social (las prácticas individuales, colectivas y la conformación de redes), los valores colectivos (normas, referentes y significados) y la concepción y movilización del accionar social. Este ámbito se caracteriza *“por la manifestación de nuevas lógicas, que rigen el funcionamiento de lo social y que derivan hacia otros modos de estar juntos, de*

¹ Diccionario de la Real Academia (2001). Vigésima segunda edición. Consulta en línea.

experimentar la pertenencia al territorio y de vivir la identidad” (Gutiérrez & Sánchez, 2009, p. 7); enfrenta, en consecuencia, la emergencia de fuentes de significado colectivo que exigen nuevas lecturas, interpretaciones y prácticas en la enseñanza de la geografía y los estudios del territorio.

El *ámbito político* se caracteriza principalmente por la necesidad de disminuir las funciones del Estado, las cuales “*deberían limitarse a la puesta en marcha de unas políticas focalizadas que subsidien la demanda de los más pobres entre los más pobres en materia social*” (Foro Nacional por Colombia, 2004, p. 2). El Estado debe concentrarse en el manejo macroeconómico y monetario con el fin último de servir los intereses del capital financiero internacional, así como garantizar la seguridad y la preservación del orden público. En consecuencia, el Estado debe renunciar a la intervención económica, a la promoción de actividades productivas y ceder su lugar al sector privado en materia de provisión de bienes públicos y servicios básicos.

De otro lado, el *ámbito económico* es una esfera que subordina lo socio-cultural, lo político, lo tecnológico, lo socio-espacial y ambiental. Su principal manifestación es la reestructuración económica debido al cambio en sus funciones básicas: producción, distribución y consumo. En la actualidad el centro está en alcanzar más y mejores niveles de desarrollo pero no a cualquier precio ya que la obtención de tal fin debe estar garantizada por medios éticos y legítimos (Gutiérrez & Sánchez, 2009, p. 9). Se evidencian tendencias como la internacionalización de la economía, la conformación de bloques para la competencia, la reestructuración de sectores económicos, y la concentración y centralización del poder financiero, tecnológico, militar y político en pocas manos.

El *ámbito tecnológico* se manifiesta en desarrollos altamente sofisticados en el campo de la información y la comunicación, que implica directamente la organización individual y social en el territorio, y que por tanto, hacen parte de la cotidianidad que incide en la transformación de la vida política, económica, sociocultural, ambiental y espacial. Hoy la tecnología es un medio para la producción de conocimiento, situación que sustenta el predominio de la sociedad del conocimiento como resultado de la combinación de tres fuerza: la de saber, la de las computadoras y la de las telecomunicaciones.

En cuanto al *ámbito ambiental*, para entender la magnitud de la crisis ambiental es necesario relacionar componentes naturales (bióticos y abióticos), sociales (que se manifiestan en aspectos económicos, políticos, culturales) y territoriales (entendiendo el territorio como soporte físico y continente de producciones socio-culturales) los cuales son clave a la hora de entender las dinámicas específicas de los sistemas ambientales territoriales. Los problemas que caracterizan dicha crisis ambiental son “*el calentamiento global, la disminución de la capa de ozono, la contaminación marina, la deforestación, la desertificación, la inadecuada disposición de residuos sólidos y líquidos, los riesgos nucleares, la disminución de la biodiversidad, entre otros*” (Gutiérrez & Sánchez, 2009, p. 11). Todas ellas han generado una preocupación generalizada por el tema ambiental, traducida en redes culturales, intelectuales y científicas que investigan, regularizan y normatizan la relación entre sociedad y naturaleza en un determinado territorio.

En el *ámbito espacial* se revalúan los territorios, convirtiéndose en “actores” de competencia internacional por capital, tecnología y mercados. Se reorganizan en megaciudades, áreas metropolitanas, sistemas urbanos de corredores o nodos articulados, impactando la constitución de regiones y áreas geopolíticamente estratégicas. Al respecto Bustamante (2002, p. 55) explica la importancia que está adquiriendo el territorio en el contexto de internacionalización de la economía y de reforma del Estado, al expresar que es en territorios específicos y en torno a personas de carne y hueso que se da el desarrollo; de este modo el autor reconoce que tendencias como la descentralización contribuyen al desarrollo de los territorios.

En el *ámbito educativo y pedagógico*, el conocimiento del espacio vivido por parte de las comunidades educativas, dinamiza la enseñanza de las áreas del currículo y en especial se convierte en la oportunidad de formar con pertinencia a los nuevos ciudadanos, de cara al territorio y desde la finalidad de generar nuevas estrategias de intervención en el aula, donde los docentes y estudiantes sean protagonistas del aprendizaje y promotores de nuevas lecturas del espacio geográfico mediante la inclusión de diversos métodos y formas de trabajo colectivo; puesto que la integración curricular y el diálogo entre los docentes se convierte en una posibilidad.

Los anteriores ámbitos, son una posibilidad a la hora de estudiar el territorio, en ellos se incluyen una pluralidad de lenguajes, para explicar el conjunto de transformaciones y acontecimientos que en él se dan y, como son experiencias de diversa índole las que emergen, la comprensión de los procesos sociales dados en un territorio se convierte en algo complejo. En este sentido, tal cadena de acontecimientos va modificando y determinando la comprensión y aplicación de los procesos de intervención, investigación social y de educación. Por ello se insiste en que los estudios y prácticas “*contextualizadas*” de los geógrafos, científicos sociales y docentes, son una posible vía para enfrentar uno de los desafíos más importantes de la época contemporánea: promover ambientes que posibiliten más y mejores niveles de desarrollo del territorio.

1.2 Generalidades del contexto en Medellín

¿Se puede pensar la ciudad como un todo, tener de ella una visión global, o estamos irremediabilmente limitados a no percibir sino fragmentos y a saltar entre ellos sin otra pretensión que reunirlos en juego incesante de figuras o formas sin fondo ni sentido?
 Jesús Martín Barbero (citado en Tsarbopoulos, 2009)

En el intento de leer a Medellín como un territorio pero también como una ciudad, donde se conjugan infinidad de lugares, espacios habitados pero que administrativamente hacen parte de una región, como lo es Antioquia, se encuentra una información valiosa que nos permite provocar nuevas búsquedas en pro de acceder a su conocimiento.

Medellín, es la capital del departamento de Antioquia, uno de los 126 municipios en los que está dividido administrativamente el territorio antioqueño y que se encuentran agrupados en 9 subregiones. De acuerdo con el informe de la Alcaldía de Medellín (2010, p. 17), este municipio cuenta actualmente con una población aproximada de 2'343.049 habitantes, de los cuales el 53% son mujeres y el 47% hombres. Población correspondiente al 39% de la población total del departamento y al 5% del país.

Es un territorio que presenta unas características geomorfológicas muy particulares por la presencia de la cordillera central de los andes colombianos, en particular por la existencia del Valle de Aburrá, espacio geográfico en el cual se ha construido la ciudad. De acuerdo con Hermelín (2006, p. 90), este valle debe su origen a la combinación de fenómenos tectónicos y erosivos tal como lo demuestran su topografía, su alineamiento y los espesores de material aluvial depositado durante los últimos dos millones de años. Es un valle en V que ha sido transformado por la acción humana, ampliando su área y expandiendo el asentamiento de la población a sus laderas, albergando además la mayor parte de la población del municipio. Presenta una altitud promedio de 1479 mts s.n.m. y una temperatura media de 22.5°C.; factores climáticos que hacen que se le reconozca como la *ciudad de la eterna primavera*.

A nivel local, Medellín está organizado a partir de 249 barrios, a nivel urbano y, 5 corregimientos a nivel rural: Altavista, Palmitas, San Antonio de Prado, San Cristóbal y Santa Elena. Su fundación como municipio, data desde el año 1675. Es además el municipio donde se da la mayor concentración de la población, respecto a los 10 municipios que conforman el área metropolitana del Valle de Aburrá,² cuenca natural del Río Medellín, en la cual se alberga una población estimada de 3'544.000 habitantes para el año 2011, situación que la convierte en la segunda ciudad más poblada de Colombia, después de Bogotá.

² A esta región geográfica del Departamento de Antioquia, pertenecen 10 municipios, ubicados de norte a sur, son: Barbosa, Girardota, Copacabana, Bello, Medellín, Envigado, Itaguí, Sabaneta, La Estrella y Caldas. Con 9 de ellos, exceptuando a Envigado, se constituyó en 1980, la primera área metropolitana de Colombia.



Mapa N°1. Medellín en el área Metropolitana.

Fuente: Empresa de Desarrollo Urbano de Medellín. Abril de 2011.

El municipio de Medellín es el territorio que nuclea el desarrollo económico de la región metropolitana y la ciudad donde mayor concentración de habitantes se tiene. Su proyección se observa a la vez en el contexto del área andina colombiana

Respecto a las bondades biofísicas y ecosistémicas del municipio, se observan de manera especial los 7 cerros tutelares de la ciudad: *El Volador*, *Nutibara*, *Pan de Azúcar*, *El Picacho*, *Santo Domingo*, *La Asomadera* y *El Salvador*, espacios públicos naturales en los cuales se encuentra una variada oferta turística desde miradores, caminos pre-hispánicos, íconos religiosos, a partir de los cuales pueden observarse: las aves, manifestaciones de la cultura antioqueña, vestigios de los primeros pobladores indígenas de Medellín y el más completo herbario viviente del Valle de Aburrá.

Uno de estos cerros, el *Cerro Santo Domingo*, se encuentra en la comuna 1 de la zona nororiental de la ciudad, área de influencia del PUI-NOR, está a 1.894 mts snm y, tiene una extensión de 36,22 hectáreas. En sus alrededores se encuentran los barrios: La Avanzada, La Esperanza, Granizal, Popular, Villa Guadalupe y Santo Domingo Savio 1 y 2. Se le reconoce además por la ubicación del Parque Biblioteca España y se le cruza, en el desplazamiento hacia el Parque Arví, ubicado en el Corregimiento de Santa Elena, corresponde a la línea L del Metro y está en conectividad con la Línea K.

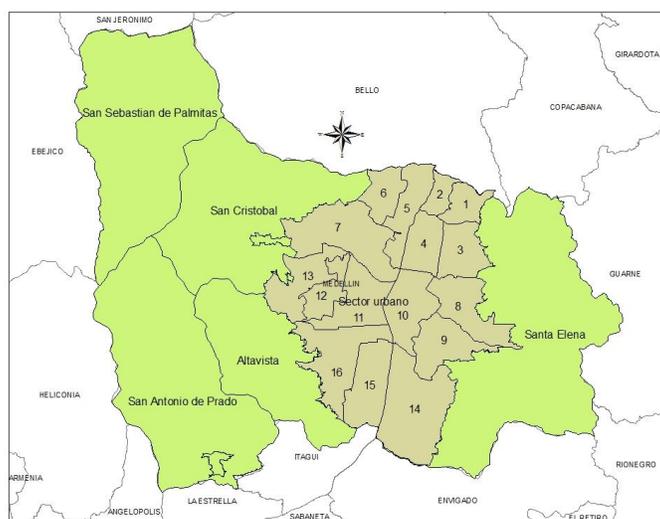
El sistema de cabinas que conduce al Parque Arví, recorre 4.6 kms; es conocido también como Cable Arví, o *Metrocable Línea L*, es la primera línea turística del Metro y la tercera por cable aéreo del Sistema, su recorrido dura 14 minutos.

El Parque Arví, por su ubicación geográfica hace parte de la reserva Forestal Protectora Rio Nare, la cual Vásquez y Serrano (2009, p. 174), explican como un área en la cual se protege de forma parcial o totalmente cuencas hidrográficas que tienen una enorme importancia regional, como lo es el caso de las que alimentan las *Represas de La Fe* y *Piedras Blancas*, utilizadas para el suministro de agua a la población del Valle de Aburrá.

1.3 Programa Urbano Integral de la Zona Nororiental, PUI-NOR, Medellín, Colombia

Medellín, para su administración política, gestión social y ordenamiento territorial, está organizado en 6 zonas, cada una de ellas alberga un número plural de comunas y a la vez, estas se conforman de un determinado número de barrios. Esta ordenación busca dinamizar la organización comunitaria. En total, las 6 zonas acogen a 16 comunas y estas a 219 barrios, a los cuales se les une los 5 corregimientos (en el área rural) conformando así la estructura territorial del municipio, en un área de 380,64 kms².

A la zona nororiental, pertenecen las comunas 1, 2, 3 y 4: Popular, Santa Cruz, Manrique y Aranjuez, respectivamente. La presente reseña, en el marco de la investigación efectuada, se circunscribió a los sectores y barrios de las comunas 1 y 2, definidos administrativamente como el área de influencia del PUI-NOR; a ella pertenecieron directamente, 7 barrios e, indirectamente, 13.



Mapa N° 2: Comunas y Corregimientos de Medellín. Fuente Empresa de Desarrollo Urbano- EDU- de Medellín. Abril de 2011. En verde se observan los corregimientos del municipio.

De acuerdo con Cárdenas (2006, p. 26), un proyecto urbano integral–PUI, es una estrategia y modelo de transformación de la ciudad, entendido como,

“[...] un modelo de intervención urbana que pretende elevar los niveles de la calidad de vida de los habitantes de una zona específica. Para ello, concentra todos sus recursos en un solo territorio, con el ánimo de focalizar los esfuerzos y lograr un resultado que se refleje en el desarrollo y transformación integral de las comunidades, en lo social y en lo físico. Está diseñado especialmente para abordar las zonas de la ciudad más deprimidas y marginadas donde el Estado suele tener una alta deuda social y para ser utilizado como modelo de intervención replicable”

El primer PUI desarrollado en la ciudad de Medellín, fue el *de la zona Nororiental*, a partir del 2004. Se centró en transformar urbanística, social, cultural y económicamente, veinte

barrios de las comunas Popular y Santa Cruz.³ Este programa se convirtió en un instrumento de intervención urbana que abarcó la dimensión de lo institucional, lo físico y lo sociocultural, con el objetivo de resolver problemáticas específicas sobre un área geográfica caracterizada por la ausencia histórica y generalizada del Estado, procurando el mejoramiento de las condiciones de vida de sus habitantes. El PUI-NOR se convirtió, tal y como se analiza a continuación, en un típico caso de constitución y estudio del territorio, pues sus características político-institucionales, socio-culturales, socio-espaciales, socio-económicas, ambientales y tecnológicas, revelan el escenario propicio para concebir e implementar estrategias de transformación urbanística, social, cultural y económica del espacio físico-geográfico que administrativamente le demarca.

En la siguiente imagen se visualiza el Cerro Santo Domingo con gran facilidad así como algunas de las transformaciones socio-espaciales importantes.



Fotografía aérea en la zona de influencia. Tomada de Google Map. (Octubre de 2010).

1. Unidad Deportiva Granizal
2. Parque La Candelaria, Edificio Cedezo, Paseo de la 106, Parque Mirador de los Niños, Anillo vial de la 106a,
3. Colegio Santo Domingo Sabio Nro. 2
4. Parque Biblioteca España
5. Parque Linear de la Herrera, Paseo Urbano de la 42, Puente en Guadua
6. Cerro Santo Domingo
7. Paseo Urbano de la 107
8. Complejo Habitacional Juan Bobo.

³ El área de intervención del PUI-NOR abarcó parte de las comunas 1 y 2, interviniendo directamente los sectores de influencia de las estaciones de Metrocable que comprende, desde la estación Acevedo a orillas del río Medellín, hasta el cerro Santo Domingo. Se incluyeron los barrios Andalucía, Villa del Socorro, La Francia, Villa Niza, Granizal, Nuevo Horizonte, Popular 1, Popular 2, y Santo Domingo Savio 1; e indirectamente los barrios El Playón, La Frontera, La Isla, Santa Cruz, Moscú 1, La Rosa, Moscú 2, Villa Guadalupe, San Pablo, La Esperanza 2, El Compromiso, La Avanzada y Santo Domingo Savio 2. Espacio geográfico equivalente a 158 hectáreas con más de 170 mil habitantes (Cárdenas, 2006).

1.3.1 Reseña histórica

El PUI-NOR fue seleccionado como estudio de caso en la investigación no sólo por haber sido el primero de los proyectos urbanos integrales implementado en Medellín sino, en esencia, por sus características de constitución típica de territorio y, por tanto, por el carácter estratégico que de ello emerge al estudiarlo, para cimentar procesos de formación en competencias ciudadanas. Las múltiples, diversas y complejas intervenciones físicas llevadas a cabo en su área de influencia, tanto en las comunas 1 y 2, evidencian la emergencia del primer elemento constitutivo de territorio: la transformación intencionada y planeada de la materialidad que le soporta física-geográficamente; las novedosas, impactantes y nutridas dinámicas socioculturales gestadas a propósito y como consecuencia de la transformación física efectuada, dan cuenta de la aparición del segundo elemento a considerar en la constitución del territorio; y, adicionalmente, las interrelaciones entre transformación física y dinámicas socioculturales, que posibilitaron la aparición de nuevos usos, otros significados, diversas apropiaciones, innovadores sentidos y fortalecimiento del arraigo y la pertenencia que, en conjunto, dieron forma a la semantización, tercer elemento propio de la constitución del territorio. En la zona de influencia directa del PUI-NOR se está gestando, viene emergiendo un territorio, el cual posee ya potencialidades capaces de motivar, incentivar y estimular la formación en competencias ciudadanas.

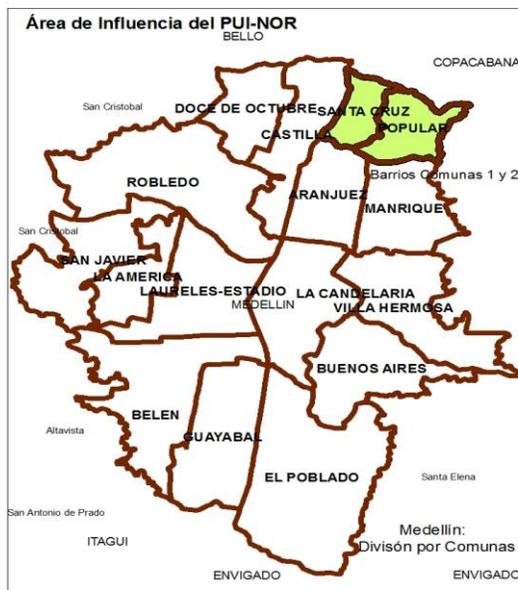
Sus antecedentes se remontan a las décadas de los 40's y 50's del siglo XX, cuando se inicia en Medellín la formación de los primeros asentamientos periféricos que hoy comprenden, al nororiente de la ciudad, las comunas 1 (Popular) y 2 (Santa Cruz). Medellín terminaba en los barrios Berlín, San Isidro y Aranjuez, generados por la parcelación planeada de desarrollo formal que bordeaba su costado nororiental; esta ocupación de asentamientos se realizó a lo largo de la carrera 52, Carabobo, de norte a sur, única vía principal existente en la zona; pocos asentamientos se ubicaron en fragmentos independientes y separados por la estructura geográfica del área, definida de manera dispersa, a partir del sistema de quebradas que no permitía la integración espacial; los barrios más cercanos al río Medellín, contaban con trazados geométricos respetando una planeación por manzanas, según las posibilidades de la topografía; la zona carecía de equipamientos colectivos y las vías, en su mayoría, eran senderos peatonales.

En los años 60's, la zona se transformó sustancialmente, debido al surgimiento de nuevos asentamientos que vinieron a ocupar los escasos espacios libres. Entre los barrios Andalucía y Santa Cruz, se fundaron los barrios Villa Niza y Villa del Socorro, con trazados diferentes, porque correspondieron a intervenciones públicas con urbanización formal, destinadas a mitigar el déficit de vivienda de interés social para la época. Al tiempo, empezaron las invasiones que conformaron luego, los barrios Granizal, Popular y Santo Domingo Savio; por ser invasiones sin consolidación, no contaban con vías adecuadas de acceso. La forma irregular de apropiación del espacio no permitió un trazado en manzanas como en los barrios planificados. La densidad aumentaba con los años y para comienzos de los 70's, quedaban muy pocos espacios vacíos para ocupar; sólo quedaban libres las cuencas de las quebradas que constituían un riesgo para la construcción. La zona nororiental era ya, para entonces, un sector bien definido; se notaba la diferencia sustancial entre los barrios de la parte baja -hoy, Comuna 2, Santa Cruz-, que fueron mejor intervenidos y los de la parte alta -hoy, Comuna 1, Popular-, en su mayor parte, invasiones.

Aún así, por la influencia de diversas intervenciones del Estado, se empezaron a construir vías de acceso que, a pesar de las condiciones difíciles de los terrenos, conectaban y generaban movilidad hacia y entre los barrios. La densidad poblacional, el tamaño y número de las edificaciones que crecían en superficie y altura, aumentaron rápidamente. El espacio libre disminuía por causa del avance de las invasiones, principalmente a lo largo y ancho de las cuencas de las quebradas La Herrera y Juan Bobo.

Para los 80's, el sector se consolidó; continuaron aumentando las edificaciones, así como el nivel de definición de los trazados y la malla urbana; las áreas verdes fueron desapareciendo y se redujo el espacio libre en las cañadas. Este fenómeno hizo que los barrios, de ocupación, tenencia, procedencia y características distintas, empezaran a verse como una única aglomeración urbana, sin límites definidos, excepto por las quebradas; en los barrios de la parte alta como *El Popular*, los senderos peatonales se fueron transformando en calles definidas. En los primeros años del siglo XXI la zona ya contaba con vías asfaltadas, equipamientos colectivos (educación, salud, deporte y recreación), servicios básicos e iluminación pública. Así mismo, se inició un proceso de formalización y legalización de la tenencia que aún continúa, particularmente a partir de la implementación del programa de legalización de predios en El Playón de los Comuneros.

Aunque la zona se consolidó en su totalidad, siguió siendo marginal y con bajos niveles en la calidad de vida; las cuencas de las quebradas continuaron ocupadas y no existían conexiones viales, ni peatonales efectivas entre los barrios. La intervención del Estado había sido pobre y la presencia de fuerza pública escasa, por lo cual la situación de seguridad llegó a ser muy grave, sobre todo, durante las dos últimas décadas del siglo XX y los inicios del siglo XXI, donde la crisis social, política, económica y de seguridad pasó por su peor momento, particularmente, debido a la presencia de grupos de bandas, milicias y autodefensas en conflicto armado continuo y mutuo.



Mapa N° 3: Área de influencia del PUI-NOR.
Fuente Empresa de Desarrollo Urbano de Medellín.

Varios problemas urbanos, de dimensiones enormes, aquejaban la zona, en particular las Comunas 1 y 2, a saber: altos niveles de pobreza, inapropiadas intervenciones del Estado, déficit de espacio público y discontinuidad en la movilidad peatonal, déficit de vivienda, deterioro y agotamiento del medio ambiente (Alcaldía de Medellín, 2006, p. 6). Esta realidad hizo emerger, luego de construido y puesto en operación el Metrocable, un programa urbano integral, para atenderla focalizada y estratégicamente. Siendo el PUI-NOR, el primer proyecto de desarrollo urbano integral implementado en Medellín, en el se intervienen 158 hectáreas en las comunas 1 y 2.

Actualmente en la ciudad se desarrollan otros Proyectos Urbanos Integrales: *el PUI Occidental*, cuya área de influencia son las comunas 5 y 6, donde se beneficia a 12 barrios. *El PUI- Centro Oriental*, desarrollado en las comunas 8 y 9 y el PUI desarrollado en la comuna 13 de Medellín. De acuerdo con la (EDU: 2010), todos estos proyectos son instrumentos de intervención urbana donde se abarca la dimensión de lo físico, lo social y lo institucional, con el objetivo de resolver problemáticas específicas sobre un territorio definido, donde se haya presentado una ausencia generalizada del Estado, procurando el mejoramiento de las condiciones de vida de sus habitantes⁴.

1.3.2 Concepción y metodología

El PUI-NOR, en esencia, buscó la transformación social a través de la integración de herramientas de desarrollo, con el fin de elevar la calidad de vida de los habitantes, concentrando "...todos sus recursos en un solo territorio, con el ánimo de focalizar los esfuerzos y lograr un resultado que se refleje en el desarrollo y transformación integral de las comunidades, en lo social y en lo físico" (Hernández, 2008a, p. 3). Fue diseñado con la pretensión de ser utilizado como modelo de intervención replicable en otras zonas deprimidas de la ciudad y, adicionalmente, diseñó una metodología orientadora, sustentada en la participación integrada de la comunidad, de tal manera que legitimara las intervenciones desarrolladas dentro del esquema de los Proyectos Urbanos Integrales-PUI.⁵ Dicho en palabras de Gutiérrez y Sánchez (2009), su pretensión, no explícita, ni intencionada, tampoco al parecer imaginada, estuvo dirigida a la constitución de territorio (Gutiérrez 2008a, 2008b, 2009a, 2009b; Gutiérrez & Pulgarin, 2009).

El PUI-NOR tuvo como finalidades, mediante la intervención y la transformación en el espacio público, tener un impacto en el mejoramiento de la calidad de vida de la población y en la seguridad del sector de influencia. Sus propósitos, encomendados a la Empresa de Desarrollo Urbano-EDU, ente municipal, administrativo y autónomo que hizo la gerencia del proyecto, orientó el diseño y la planeación, dirigió la organización, administración de recursos e información, la ejecución de las obras y las contrataciones requeridas; al efecto, se trazó entre otros, los siguientes objetivos (Alcaldía de Medellín, 2006, pp. 17-18):

- Fortalecer las organizaciones comunitarias mediante la capacitación de líderes, la realización de actividades informativas, de monitoreo y evaluación del proyecto;

⁴ En http://www.medellin.gov.co/alcaldia/jsp/modulos/I_gestion/index.jsp?idPagina=487. Abril de 2011.

⁵ Ver: <http://www.edu.gov.co> (consultada en Septiembre 20 de 2010).

- Promover adecuadas intervenciones del Estado, a partir de la conformación de un comité directivo municipal, la formación de mesas de trabajo con entidades públicas, sector privado y académico y, la gestión vinculante de entidades nacionales y agentes de cooperación internacional;
- Adecuar el espacio público mediante el mejoramiento de calles y la construcción de parques y plazoletas, fomentando la continuidad en la movilidad peatonal, a partir del plan de puentes peatonales y vehiculares;
- Adecuar nuevos equipamientos colectivos como la construcción de bibliotecas públicas, terminales de buses, estaciones de policía, salas de navegación, parque biblioteca y centros de desarrollo empresarial; espacios públicos para el encuentro ciudadano con especial énfasis en el mejoramiento de algunos centros educativos, restaurantes escolares, centros de salud, y escenarios deportivos;
- Promover programas habitacionales mediante la regularización, legalización, mejoramiento y construcción de edificios mixtos, vivienda de borde, vivienda en interior de manzana abierta y el plan terrazas; y,
- Mitigar el deterioro ambiental por medio de reforestación, adecuación de áreas para la educación ambiental, renovación de fauna y flora; la construcción de sistemas de recolección y tratamiento de aguas residuales, obras de control a la erosión, el manejo de residuos sólidos, la recuperación de corrientes de agua; y, la reubicación de viviendas ubicadas en zonas de alto riesgo hidrológico, así como campañas de prevención, vigilancia y control sobre las cuencas de las quebradas.

Metodológicamente, el PUI-NOR posee su propia estructura de planificación, basada en tres momentos: diagnóstico, formulación y gestión; en tres fases: diseño, ejecución y animación; y, en diez etapas, distribuidas así: reconocimiento físico-social, perfil del proyecto, anteproyecto arquitectónico y proyecto arquitectónico, hacen parte de la fase del diseño; insumos para la contratación, contratación y obra, hacen parte de la fase de ejecución; planteamiento, gestión y ejecución, hacen parte de la fase de animación.

Como estrategia general, se promueve *la participación de los actores sociales*, privados, comunitarios y cívicos en el antes, durante y después de la ejecución, en la intervención física, esbozo y concertación de diseños participativos de obra, promoción de la prevalencia del interés público sobre el interés privado, formación para su participación como mano de obra calificada, acompañar el seguimiento y la veeduría ciudadana a la intervención, generar sentido de pertenencia. Esta participación se concreta identificando potencialidades de la zona, haciendo propuestas y en la concertación sobre actuaciones urbanísticas, en los talleres de imaginarios, en la formación sobre el uso y apropiación de los espacios públicos, en la veeduría de los proyectos y en los comités de obra, en la selección de mano de obra, en la ejecución de los proyectos y en la entrega de éstos a la comunidad. Se identifican y se convocan a los líderes de la comunidad, para crear espacios de información, formación y participación, conformación de comités comunitarios y de concertar acciones con las organizaciones sociales y la comunidad. Los comités comunitarios, se conciben como estrategia de sensibilización, información, concertación, divulgación y promoción al interior de las comunidades. Los talleres de imaginarios, como metodología social que involucra a la población en la formulación de los proyectos, en la participación activa en todas las etapas del proceso, desde la identificación de problemáticas y oportunidades a

través de recorridos de campo, hasta la formulación y aprobación de los proyectos mediante la utilización de prácticas de diseño participativo. Con ello se posibilita la formación, concertación, participación y decisión colectiva frente al modelo de intervención integral. Adicionalmente, la participación ciudadana y comunitaria, la identificación de nuevas áreas de oportunidades y problemáticas, el incremento del sentido de pertenencia con el proyecto, la presencia de la administración municipal de manera coordinada; espacios públicos que permiten el encuentro y la convivencia de los habitantes; realizar una gestión con transparencia y coordinación y, lo más importante, recuperar la confianza en la ciudad y encontrar ciudadanas y ciudadanos comprometidos con el desarrollo de su territorio (Alcaldía de Medellín, 2006).

1.3.3 Componentes y características

Gracias al desarrollo legal y normativo a nivel nacional y local: Constitución Política de Colombia de 1991, Ley 152 de 1994, Ley 388 de 1997, Acuerdo 43 de 1996, es posible imaginar, concebir e implementar programas y proyectos que vayan en pro del desarrollo integral de un territorio, por medio de procesos participativos de planeación zonal y local, que permita tanto a las entidades gubernamentales, a los académicos, a la empresa privada, a los organismos no gubernamentales, a las organizaciones comunitarias, cívicas y sociales y, en general, al ciudadano del común, la generación de ambientes de gobernabilidad y legitimidad que permitan la consolidación de la democracia, ampliar la participación e incrementar los niveles de calidad de vida del conjunto de la población. El PUI-NOR se concibió como una estrategia de dinamización territorial a partir de sus características institucionales, físico-espaciales y socioculturales, para gestar nuevas ciudadanías, fortalecer la organización social, estimular las identidades territoriales, enfrentar los altos índices de violencia y alcanzar mejores niveles de convivencia.

Componente institucional

El PUI-NOR, en el área de influencia de Metrocable, hizo parte de los Proyectos Estratégicos de Intervención Integral contenidos en el Plan de Desarrollo Municipal, período 2004-2007 (Alcaldía de Medellín, 2004). Se ejecutó, real y casi completamente, entre Marzo de 2005 y Julio de 2007 como iniciativa de la Alcaldía de Medellín y la Empresa de Desarrollo Urbano-EDU que, además, vinculó activa y efectivamente, recursos de las organizaciones sociales y comunitarias del sector de influencia, de la empresa privada y de la academia.

Como tal, es un proyecto de intervención urbana que articula los componentes de coordinación interinstitucional, físicos y socioculturales, con el objetivo último de resolver problemas específicos dentro de un área físico-geográfica predeterminada y predefinida, caracterizada en términos generales, por la ausencia sistemática de intervenciones adecuadas del Estado, en particular, desde su estructura gubernamental, directa acreedora de la función pública orientada a la generación del bienestar individual y colectivo del conjunto de la población.

Componente físico-espacial

La zona Nororiental de Medellín tiene una extensión aproximada de 1.527 hectáreas y se localiza entre el Río Medellín, los límites con el municipio de Bello, el corregimiento Santa Elena y la zona 3: Centro oriental de la ciudad. Geográficamente está ubicada en la ladera del flanco oriental de la cordillera central, área de difícil acceso para las construcciones no planificadas, lo cual (unido a otras situaciones socio-políticas), hizo que fuera objeto de múltiples y diversas invasiones; en ella se ubican los barrios de la parte baja o *comuna 2* (estos fueron mejor intervenidos) y en la parte alta, ahora comuna 1, están la mayoría de las zonas de invasión. Varios fenómenos la caracterizaban: el déficit de vivienda, deterioro y agotamiento del medio ambiente, el déficit de espacio público y, la discontinuidad en la movilidad peatonal; el primero, se reflejaba en el hacinamiento, la presencia de viviendas de construcción inadecuadas en zonas de alto riesgo con malas condiciones espaciales y estructurales y poca salubridad; el segundo, era visible que la carencia de espacio público tenía efectos directos en los barrios, asociados a la poca integración comunitaria, al deterioro ambiental y la inseguridad peatonal; además, se observaba en la tendencia al hacinamiento, la discontinuidad en la movilidad peatonal que alargaba los tiempos de desplazamiento entre un barrio, junto a la ineficiencia en los sistemas de transporte masivo.

El desarrollo no planificado de la zona Nororiental de Medellín, ha traído consigo un impacto ambiental negativo, puesto que no se cuenta con planes de manejo de quebradas, vertederos de aguas negras, manejo de basuras y respeto por el espacio público; su topografía es abrupta, tiene cuencas que presentan cauces profundos de alta pendiente creando limitantes en aspectos como: vías interrumpidas, accesos difíciles, configuración desordenada y aislamiento de ellos entre sí y con el resto de la ciudad; además, la clasificación geológica de estos suelos muestra un gran porcentaje de terrenos con una baja aptitud para el uso urbano, por su consideración como de alto riesgo. De acuerdo con Cárdenas (2006, p. 20), entre las causas compartidas que han originado estos problemas se destacan la alta densificación de la zona, la histórica mala planeación y desordenamiento territorial, la apropiación privada del espacio público y la insuficiente inversión estatal, así como el desconocimiento normativo, sumado a las dificultades topográficas. Además del déficit de vivienda, el deterioro y agotamiento del medio ambiente, se refleja en el hacinamiento, la presencia de viviendas de construcción inadecuadas en zonas de alto riesgo con malas condiciones espaciales y estructurales y poca salubridad además la tugurización, así como la conexión ilegal a los servicios públicos.

El PUI-NOR se encuentra asociado, históricamente, a la construcción y puesta en marcha del sistema de transporte masivo “Metrocable”: *“un sistema de cable aéreo de 2.050 metros de longitud (circuito doble), con cuatro estaciones fijas y telecabinas para 8 pasajeros”* (Concejo de Medellín, 2004, p. 167). Con la construcción de este sistema se promovió y se hizo visible un mejoramiento de la movilidad y la presencia más cercana de la fuerza pública; las obras alrededor de las estaciones empezaron a transformar el espacio público y la manera participativa en que la comunidad se apropió del proyecto. El programa fue formulado e implementado para algunos barrios de la zona nororiental de Medellín, articulado a otros proyectos estratégicos liderados por la municipalidad, tales como el Parque Biblioteca Santo Domingo-Biblioteca España, el Centro de Desarrollo Económico Zonal-CEDEZO, los colegios de calidad Santo Domingo Savio-Antonio Derka e I.E. La

Candelaria, los proyectos de generación de espacios públicos en el norte que incluyeron la intervención en el cerro Santo Domingo, El PRIMED-Fase II, varios proyectos de generación de equilibrio urbano y de recuperación de la calidad ambiental del POT y, entre otros, la construcción del Metrocable. Todos, en su conjunto, consolidaron un modelo de ocupación territorial entre la longitudinal del río Medellín, sobre la carrera 52, y la conformación del borde de protección al oriente de Medellín, en límites con el Corregimiento de Santa Elena.

El área de influencia del PUI-NOR fue estimada en 158 hectáreas e impactó directamente a cerca de 170 mil habitantes de las comunas 1 (Popular) y 2 (Santa Cruz), específicamente a siete (7) barrios, a saber: La Francia, Andalucía, Granizal, Nuevo Horizonte, Popular 1, Popular 2 y Santo Domingo Savio No. 1; y colateralmente a trece (13) barrios, a saber: El Playón, La Frontera, La Isla, Santa Cruz, Moscú 1, La Rosa, Moscú 2, Villa Guadalupe, San Pablo, La Esperanza 2, El Compromiso, La Avanzada y Santo Domingo Savio 2 (Alcaldía de Medellín, 2006, p. 27).⁶

En el planteamiento estratégico y focalizado del PUI-NOR se consideraron los diseños de proyectos prioritarios agrupados en tres áreas de intervención para la consolidación de componentes de los sistemas de espacios públicos y privados, a saber:

- *Movilidad*. Determinada por las intervenciones directas en las calles 107, 106, 106 A, el corredor vial de la carrera 42 B, el tirabuzón entre las carreras 52 y 47, y, la carrera 49; los puentes sobre las quebradas Juan Bobo y La Herrera, para integrar y conectar vialmente los barrios La Francia y Andalucía.

- *Centralidades vecinales*. Correspondientes a los barrios Andalucía,⁷ Popular,⁸ Santo

⁶ Los programas y proyectos del PUI-NOR, acumulaban a finales del 2008, una inversión cercana a los 425 mil millones de pesos, equivalentes a 6.6 veces más que la inversión en el sistema Metrocable, cercana a los 65 mil millones de pesos (Alcaldía de Medellín, 2006, p. 12)

⁷ Los principales proyectos previstos para el área de intervención en el barrio Andalucía fueron: la consolidación habitacional del tramo I de la quebrada Juan Bobo entre las Carreras 51B y 49B, del tramo II de la quebrada Juan Bobo entre las carreras 49B y 47, de la quebrada La Herrera en la calle 108 con carrera 48 A y del paseo de la calle 107 entre las carreras 51 y 47; la construcción de los parques de la Imaginación en la centralidad de Villa del Socorro en la calle 105 con carrera 49, de las Victorias en la calle 107 con carrera 49 A, Nuestra Señora del Camino en la carrera 51B con calle 105 y, de la Paz y Cultura en la estación Andalucía en la carrera 46; la construcción de puentes en el Mirador, sobre la quebrada La Herrera, carrera 48 A y, de la Paz, en la quebrada Juan Bobo, carrera 48 A (Alcaldía de Medellín, 2006).

⁸ Los proyectos para el área de intervención en el barrio Popular fueron: el anillo vial en la carrera 42B entre las calles 104 y 118; el parque lineal quebrada La Herrera entre las carreras 42B y 38, el Balcón del Ajedrez en la estación Popular en la carrera 42B, y, el del mercado barrial en la calle 105 con carrera 42B; los pozos en la calle 108 con carrera 42B y en Pablo VI en la calle 109 con carrera 42B; los lavaderos en la calle 109A con carrera 42; la galería urbana en la estación Popular, con una serie de murales que conectan visualmente las dos áreas de influencia en Santo Domingo y en Andalucía; y, la unidad deportiva Granizal en la calle 102 con carrera 34 (Alcaldía de Medellín, 2006).

Domingo,⁹ Villa del Socorro, y Granizal, parques de barrio -Andalucía, Popular, Paulo VI, Villa Niza, Villa del Socorro, y en las estaciones del Metrocable, parque Los Humedales-Los Pozos, parque Los Lavaderos, parque lineal quebrada La Herrera.

- *Mejoramiento, adición y construcción de equipamientos.* Tales como la consolidación habitacional en la quebrada Juan Bobo, área de manejo especial del retiro a la corriente natural de agua, reubicación, construcción y mejoramiento de viviendas en el sitio.

Componente socio-cultural

La población que habita esta zona de la ciudad, en su mayoría, es resultado del proceso de migración, ya sea natural o motivada en los problemas económicos que enfrenta la población rural de Antioquia y de Colombia en general; población que es sometida no solo a la pobreza sino al conflicto armado que se vive en el país, lo que produce oleadas de migrantes del campo a la ciudad en busca de empleo, educación y mejores condiciones de vida (Alcaldía de Medellín, 2010). Entre sus características más relevantes, emergen los altos niveles de pobreza, causada por la inexistencia de una economía estable, la informalidad en el empleo, el bajo nivel de escolaridad, el conflicto social, el desplazamiento geográfico de las familias hacia otros lugares en busca de empleo y seguridad, la inequidad social y la baja cualificación de las organizaciones sociales. Estos niveles de pobreza se ven reflejados en la violencia intrafamiliar y la marginalización social, la desnutrición, el resentimiento social y la desconfianza hacia el Estado.

Económicamente, la zona posee históricamente, altas tasas de desempleo, altos niveles de informalidad, crecimiento de los trabajos temporales y escasa mano de obra no calificada. De acuerdo con Franco (2005, p. 94), *“el empleo en la zona, se muestra como un factor problemático pues la participación de la población económicamente activa, dentro del mercado laboral, se desenvuelve básicamente dentro del sector informal y no productivo de la economía, con una estructura del empleo caracterizada por la inestabilidad y por los bajos costos de la fuerza de trabajo”*. Estos factores conllevan a la economía informal y al subempleo, como respuesta frente a la incapacidad del sistema productivo económico del país y la ciudad de incorporar dentro de la dinámica laboral, la mano de obra oferente, caracterizada por los bajos niveles de calificación y capacitación.

Actualmente desde el PUI-NOR, se ha dado un mayor impulso a los equipamientos e infraestructuras que posibilitan el desarrollo educativo y comunitario, como lo son el parque Biblioteca España y un buen número de construcciones escolares, incrementando la cobertura educativa en la zona; uno de los mayores impactos, además de las transformaciones físicas, ha sido la participación de la comunidad en el proceso logrando

⁹ Los proyectos para el área de intervención en el barrio Santo Domingo fueron: los parques Biblioteca España, La Candelaria entre las carreras 32 y 32A y las calles 106 y 105, El Mirador en la calle 106 con carrera 32B y el de Los Niños en la calle 106 con carrera 32B; los paseos peatonales en la calle 106 entre los parques de La Candelaria y de los Niños y en la calle 106 A desde la carreras 32 hasta la Iglesia Santo Domingo; el CEDEZO en el Parque de La Candelaria; la calle Puerto Rico en la estación Santo Domingo en la carrera 31 A; el puente de Guadua que conecta el Parque Biblioteca con Granizal; el centro de salud; y, los colegios de calidad Santo Domingo Savio-Antonio Derka, así como la adecuación del Colegio La Candelaria con restaurante escolar (Alcaldía de Medellín, 2006).

impulsar la regeneración del tejido social de las comunidades. Adicionalmente, se llevan a cabo labores de gestión interinstitucional, siguiendo las directrices del Plan de Desarrollo 2008-2011, en el se convocan a las instituciones gubernamentales (Secretaría de Obras Públicas, Secretaría de Educación, Secretaría de Salud, Secretaría de Bienestar Social, Secretaría de Cultura Ciudadana, Secretaría de Gobierno y la Secretaría de Desarrollo Social), a la empresa privada, a las organizaciones sociales y comunitarias (particularmente desde el programa de presupuesto participativo) y, a la academia para trabajar juntos por el incremento de la calidad de vida de los habitantes de esta zona de Medellín.

De acuerdo con el informe de la Alcaldía de Medellín (2010), en la línea Medellín social e incluyente, se tienen los siguientes proyectos dirigidos a la educación: *Medellín También Educa*, en el cual busca apoyar el aprendizaje mediante la inclusión de las bibliotecas públicas zonales; Parque Explora, aula abierta de ciencia y tecnología en la zona de Metrocable; el programa uno a uno de Metroparques; y, el programa: *Maestros al Tablero*, desde el cual pretende aumentar la capacidad de los agentes educativos mediante el desarrollo humano integral y profesional; creando redes pedagógicas y de conocimiento, promoviendo el liderazgo en la escuela y el bienestar y desarrollo social de los docentes y sus familias. Entre las dinámicas emprendidas hacia el mejoramiento de la calidad de la educación en Medellín, desde la Secretaría de Educación, se reconocen aquellas que buscan el desarrollo de competencias ciudadanas, formación que no solo se dirige hacia la educación formal sino también a la educación no formal.

Logros y aprendizajes

La experiencia del PUI-NOR dejó logros, aprendizajes y recomendaciones (Alcaldía de Medellín, 2006, pp. 22-23), en materia de construcción de ciudad y, para los efectos del presente estudio, de constitución en proceso, del territorio. Entre los *logros*, se destacan la apropiación de la metodología de intervención, reflejada en los beneficios del proyecto, dado que es evidente la transformación positiva de la zona en lo físico, espacial, social, cultural y económico, mejorando la calidad de vida de sus habitantes.

Ejemplos dicentes de lo expresado son, en primer lugar, el proceso de reubicación de familias para la construcción del parque lineal de La Herrera, debido a la necesidad de negociar muchos predios; la sensibilización previa, posibilitó que el proceso fuera ágil, transparente y respetuoso de los duelos sociales por las incomodidades espaciales y morales. En segundo lugar, el desarrollo de proyectos como el paseo urbano en el barrio Andalucía, el cual permitió que la vocación comercial de esta zona se acentuara y en este caso en particular, se generaran nuevas fuentes de recursos e incremento de las posibilidades de empleo. El desarrollo sistemático y sin excepción de la metodología, posibilitó a la población y a sus organizaciones, encontrar la manera de adelantar proyectos que se instalaron en su conciencia social, de tal manera que cualquiera entidad que pretenda realizar inversiones en obras de infraestructura, deberá respetar la participación que los líderes y personas que allí habitan, ahora, reclaman y han experimentado.

La negociación de predios en proyectos tan ambiciosos como el del complejo habitacional en la quebrada Juan Bobo, el parque lineal de quebrada La Herrera y el parque Biblioteca Santo Domingo Savio, mostró que ésta es una de las etapas más delicadas de los proyectos

urbanos integrales. Antes de negociar con las familias es preciso hacer una sensibilización dirigida a que se entienda el proceso, de manera que puedan asimilar los cambios que se generan; un aprendizaje valioso es el asociado con la importancia de brindar asesoría en temas de administración y optimización de recursos. En la mayoría de los proyectos, la contratación de la mano de obra no calificada de la zona fue un gran logro que permitió a la población apropiarse de los nuevos espacios y, al tiempo, aumentar sus ingresos; sin embargo, el aprendizaje generalizado es que la postulación de las personas debe hacerse con alto grado de responsabilidad, teniendo en cuenta la calificación para el trabajo. Adicionalmente, estos programas urbanos integrales, pueden llegar sólo hasta la entrega de las obras; se requiere acompañamiento y capacitación para que los pobladores se apropien de los espacios de manera responsable y que las personas que no han participado directamente en el proceso las sientan como suyas, comprendiendo el verdadero valor de lo público, de lo colectivo, de lo comunitario. Así, el proceso continuará posicionándose y fortaleciéndose permanentemente.

Como recomendaciones surgieron, en primer lugar, la calidad humana de los profesionales que enfrentaron el reto de invertir recursos públicos en procesos en el que las decisiones más relevantes e importantes, se tomaron conjuntamente con los voceros comunitarios. Y, en segundo lugar, la implementación de la metodología PUI, desde el diagnóstico y contextualización hasta el acompañamiento a la población en la apropiación de los espacios y la continuidad de las organizaciones sociales fortalecidas, se requiere como condición necesaria, para cuando se desee implementar modelos integrales de intervención urbana; esta metodología, por sus características flexibles, claras y ordenadas, admite la replicabilidad en otros escenarios urbanos (Alcaldía de Medellín, 2008; Hernández, 2008a).

En síntesis el PUI-NOR, en lo *interinstitucional*, generó instancias, momentos y tipos de coordinaciones interinstitucionales e intersectoriales, tanto en el orden de lo público, de lo privado, como entre lo uno y lo otro, movilizandando relaciones de poder y de presencia institucional en la zona. En su componente *físico*, se enfocó al mejoramiento y construcción de espacio público, la movilidad peatonal, la construcción de equipamientos colectivos, la generación de programas habitacionales y la recuperación del medio ambiente, generándose cambios relevantes, significativos y positivos en la materialidad enmarcada por su área de influencia en los veinte (20) barrios de las Comunas 1 y 2 de Medellín. Esta transformación material, físico-geográfica y urbanística, le otorga al programa su primera característica como experiencia típica de constitución de territorio, posibilitando los cimientos de las dinámicas socioculturales desatadas mediante el componente social, al momento de gestar, apropiar y fortalecer esta transformación material. Finalmente, en el componente *social*, se enfatizó el fortalecimiento de las organizaciones comunitarias, sociales, cívicas y de base, así como el plan de comunicaciones públicas que posibilitó la circulación efectiva de información; en este escenario, son visibles transformaciones positivas en las construcciones socioculturales de la población que habita esta zona, así como en la dotación de nuevos sentidos, significados renovados y apropiaciones diversas de los nuevos escenarios y espacios públicos construidos; ello, de conjunto, permite visibilizar semantizaciones que evidencian las apropiaciones de la materialidad transformada, lo cual configura, junto a la transformación de la materialidad, la evidencia requerida para hacer visible un proceso de constitución de territorio.

Estos tres componentes, es evidente, respondieron a la búsqueda de “elevar las condiciones de vida de los habitantes del área de intervención mediante la ejecución de iniciativas de desarrollo integral que acerquen la Administración Municipal con las comunidades” (Alcaldía de Medellín, 2008, 2007, 2006; Departamento Nacional de Planeación, Alcaldía de Medellín y Empresa de Desarrollo Urbano, 2008; Hernández, 2008a, 2008b; Empresa de Desarrollo Urbano-EDU, 2006), objetivo superior del programa y, contexto en el cual los diversos actores de la realidad interactuaron, dinamizando el proceso de constitución del territorio expuesto, base de la estrategia pedagógica que habrá de sustentar la orientación de la formación en competencias ciudadanas, requerida para contribuir al fortalecimiento del proyecto democrático en Colombia e Iberoamérica.

1.4 Programa Favela-Bairro, Rio de Janeiro, Brasil

El fenómeno de la urbanización dirigida y focalizada a sectores y zonas urbanas históricamente degradadas, informales, no planificadas, marginales, ilegales y por lo regular desatendida por las instancias gubernamentales del Estado, no es propio sólo del área de intervención del PUI-NOR, en la zona Nororiental de Medellín, Colombia. Al contrario, se trata de una realidad común en las grandes, medianas y pequeñas ciudades de América Latina, con similitudes y diferencias propias de cada contexto nacional, pero comparables tanto en dimensiones geográficas, como institucionales, sociales, culturales, económicas y políticas. Un caso llamativo por la similitud con el PUI-NOR en Medellín, Colombia es el programa Favela-Bairro llevado a cabo en las favelas¹⁰ de Rio de Janeiro, Brasil. El origen, la formación y consolidación de las favelas de Rio de Janeiro, no está lejano del que le fue propio a los barrios populares de Medellín; tampoco es diferente el origen de la iniciativa: la estructura gubernamental del Estado, ni la necesaria, decidida y decisiva vinculación de los demás actores de las realidades ciudadanas: la empresa privada, las organizaciones sociales y comunitarias y, la academia.¹¹

Reseñar la experiencia del programa Favela-Bairro en Rio de Janeiro, Brasil permite confirmar lo expuesto y además, entre otras cosas, dibujar otro ejemplo fehaciente de

¹⁰ Las favelas son asentamientos que carecen de derechos de propiedad y constituyen aglomeraciones de viviendas de una calidad por debajo de la media, sufren carencias de infraestructuras básicas, de servicios urbanos y equipamientos sociales y/o están situadas en áreas geológicamente inadecuadas o ambientalmente sensibles. Son una manera de crear ciudad por parte de las clases populares, cuyos bajos ingresos no les permiten acceder a los barrios y a las viviendas formales. Las desigualdades sociales y las débiles políticas públicas de vivienda y urbanización básica han hecho de la favela, en Brasil, una respuesta efectiva para los sectores más pobres, pues con sus limitados recursos y ahorros pudieron ir construyendo poco a poco sus viviendas, y formando verdaderas “ciudades hechas a mano” (Andreatta, 2006, p. 1)

¹¹ En 1996, cuando el Programa Favela-Bairro se presentó al *Concurso de Buenas Prácticas* patrocinado por Dubai, en donde fue catalogado como una de las mejores prácticas urbanas, se reconocieron como instituciones de apoyo, al gobierno de la ciudad de Rio de Janeiro, al gobierno del Estado de Rio de Janeiro, a organismos internacionales como el BID, a organizaciones no gubernamentales, organizaciones de base y al sector privado, formal e informal. La *Secretaría Municipal de Habitat*, de la ciudad de Rio de Janeiro, Brasil, fue presentada como la entidad patrocinadora del programa, mientras que el BID, las organizaciones no gubernamentales y las organizaciones de base, fueron declaradas socias del programa. Además estos actores fueron complementados luego por la Unión Europea y la Caixa Económica Federal do Brasil (CPS, 2011, p.2)

constitución, en proceso, de un territorio (Gutiérrez & Pulgarín, 2009). Así mismo, dejar sentadas las bases y abiertas las puertas para iniciar estudios comparativos que permitan llegar a conclusiones aplicables al escenario latino e iberoamericano, dado que como en el caso del PUI-NOR en Medellín, Colombia, el programa Favela-Bairro partió, como principios rectores de la intervención, en primera instancia, del reconocimiento de las multiplicidades espaciales y urbanísticas de ambas ciudades, evidenciándose la ausencia de un modelo urbanístico único; y, en segunda instancia, de aceptar las conformaciones topográficas propias de cada ciudad, como elemento típico que consolida esta heterogeneidad. Ambos programas, en suma, reconocen la diversa y múltiple manifestación urbanística y cultural que tanto Medellín, como Ro de Janeiro poseen.

Favela-Bairro fue creado a principios de 1994 para intervenir, inicialmente, favelas que poseían entre 500 a 2.500 viviendas, las cuales llegaron a representar un tercio del número total de favelas de la ciudad y, albergaban alrededor del 60% de toda la población de favelas de Río de Janeiro. El objetivo eje de este programa fue transformar las favelas en barrios populares, estimulando por esta vía, la integración de la ciudad formal y la ciudad informal (CPS, 2011). Todas las estrategias adoptadas se orientaron al reconocimiento y el respeto del esfuerzo de miles de familias que, excluidas de los beneficios de la ciudad construyeron, a lo largo de años, sus casas y sus calles (Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, 1999).¹²

1.4.1 Reseña histórica

En los años 60's y 70's del siglo XX, los procesos de formación de las favelas brasileiras se enmarcaron en la concepción economicista del fenómeno urbano: las migraciones demográficas, los desequilibrios regionales, y la industrialización. Las políticas gubernamentales y la ideología urbanística dominante, solo encontraron como solución, la erradicación de las favelas y la reubicación en zonas más ajustadas a los procesos legales, a través de la construcción de viviendas en polígonos, normalmente de promoción pública.

Cuando las favelas empiezan a ser objeto de políticas de erradicación, con la consecuente destrucción de viviendas y traslado de sus habitantes, el problema ya alcanzaba una magnitud que no podría ser resuelto por estas políticas de oferta de unidades residenciales: no había inversiones suficientes para trasladar a una población que en Río de Janeiro, por ejemplo, era de casi 500.000 personas a finales de los años 60's. Además, las reubicaciones efectuadas, seguían lógicas distintas a las que orientaron la formación de las favelas: lejanía de los centros urbanos, del empleo, con altos costos de transporte para una población de bajos ingresos; y, además, las relaciones de vecindad y solidaridad fueron fragmentadas al ubicaren diferentes sitios a los que antes eran vecinos; regularmente, las nuevas viviendas se convirtieron en bienes de consumo, en razón a que sus propietarios, poseedores o inquilinos la vendieron y regresaron a ocupar nuevas favelas; adicionalmente, en el ámbito urbanístico, los espacios públicos se deterioraron hasta niveles inadmisibles, creando espacios de degradación social, marginalidad y delincuencia (Andreatta, 2006).

Al consolidarse las favelas por medio de la auto-construcción, se generó una cantidad importante de personas viviendo durante décadas en situación de irregularidad,

¹² Ver: <http://habitat.aq.upm.es/bpal/onu/bp028.html>, consultado en Agosto de 2010.

frecuentemente sin títulos de propiedad, sin posibilidades de dotarse de las infraestructuras básicas (saneamiento, agua, luz), ni de vías de acceso, escuelas, guarderías y puestos de salud. Este colectivo humano agrupado y organizado comunitariamente, se constituyó en grupo de presión para la estructura gubernamental del Estado, demandando atención y dotación de servicios básicos y equipamientos colectivos mínimos (Andreatta, 2006, 2002; Coli Silva, 2006; Abramo, 2009; Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, 1999a).

En la década de los 70's, las instituciones públicas diagnosticaron el problema de una manera más sistemática: cuantificar, cualificar, saber cuántas personas vivían en las favelas, en qué condiciones, dónde estaban ubicados, sus límites físicos, la topografía del lugar de ocupación, qué tipo de infraestructura había sido implementada.¹³ Entre los resultados más relevantes del diagnóstico realizado, se encontró que no todas las favelas tenían el mismo nivel de urbanización; algunos asentamientos contaban con intervenciones hechas a partir de promesas político-electorales; existían agencias de servicios que habían comenzado a producir precarias redes de infraestructuras de saneamiento y electricidad.

Al iniciar la década de los 80's, existía mayor comprensión de la dimensión del fenómeno de los asentamientos urbanísticamente ilegales. El escenario era de recesión económica y se comenzaba a constatar una estabilización del crecimiento migratorio y demográfico. Por otro lado, los nuevos sistemas políticos, más democráticos, hacían posible una mayor participación de las comunidades de vecinos, en razón de su potencialidad político-electoral. La aceptación del hecho de la urbanización empezó a formularse desde distintas perspectivas, generándose que la estructura gubernamental del estado y las organizaciones comunitarias empezaran a trabajar juntas con el objetivo de dotar las favelas de infraestructuras de servicios, primero de redes de aguas, alcantarillado y electricidad; edificaciones para las asociaciones de vecinos, los equipamientos sociales y deportivos. Finalizando los 80's, el tema sobre las favelas se introduce en el debate de la Cámara Legislativa, dando como resultado la adopción en 1993, del Plan Director de la ciudad de Rio de Janeiro (Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, 1999b); con base en él, el nuevo gobierno elegido precisamente en 1993, apostó por la recuperación de la ciudad construida, por la dignificación de sus calles y de sus barrios, y lo hizo a través de la formulación de dos ambiciosos proyectos: "Rio-Cidade" para la ciudad formal y "Favela-Bairro" para la informal (Andreatta, 2002, 2006).¹⁴

1.4.2 Concepción y metodología

Aprovechando construcciones y servicios ya existentes, el Programa Favela-Bairro realizó obras de infraestructura básica, permitiendo la implementación, operación y mantenimiento

¹³ Ver: Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, IPLANRIO (1982). Cadastro das Favelas do Município do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, Brasil: Imprensa da Cidade.

¹⁴ En 1997, las favelas en Río de Janeiro llegaban a 608; en ellas vivían aproximadamente un millón de personas, en alto grado de hacinamiento; la densidad demográfica era de 37.076 hab/km²; adicionalmente, se elevó el índice de crecimiento poblacional: entre 1980 y 1991, la población creció en 34%; mientras que entre 1991 y 1996, el crecimiento fue del 17,97%. Por su parte, en la ciudad el crecimiento poblacional, en los mismos intervalos temporales sólo se aumentó en el 8% y, la densidad demográfica urbana no superaba los 4.366 hab/km² (CPS, 2011, p. 2)

de equipamientos y servicios de agua, alcantarillado, drenaje de aguas pluviales, alumbrado público, recolección de basura, limpieza urbana, contención de laderas, reforestación y arborización; apertura de vías de circulación interna, debidamente pavimentadas; creación de conexiones a la red vial circunvecina para facilitar la integración entre la favela y su entorno; y, entre otras cosas, mejoras en canchas deportivas y plazas, para evitar la división abrupta y complementar la interrelación entre el nuevo barrio y las áreas formales aledañas.

Para enfrentar de manera permanente e integrada los problemas estructurales de las favelas, fue imprescindible la participación directa y continua de sus habitantes, de los delegados de las asociaciones vecinales y, de las instituciones públicas y privadas que intervenían en ellas. Con ello, entre otras cosas, fueron definitivamente eliminadas las relaciones de clientelismo y de favoritismo, predominantes en programas gubernamentales anteriores; en este sentido, Favela-Bairro trabajó sobre la base del efectivo compromiso con los habitantes en la discusión de las propuestas generales del programa, ayudándoles, inclusive, a comprender, discutir, ajustar y evaluar críticamente el proyecto urbano y las obras arquitectónicas que se proponían ejecutar. Ello permitió valorar las necesidades reales de la favela, garantizando la posibilidad de implementación de acciones conjuntas, objetivas y de largo plazo, sobre todo en lo que se refiere a los proyectos de alcance social, en donde se acuñaron slogan tales como: pasando de la *construcción de casas*, a la *construcción de ciudad*; y, reemplazando la *solución del problema de la vivienda*, por la *eliminación del déficit urbano* (Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, 1999).

Metodológicamente el programa se basó en la participación de las comunidades y en el producto del trabajo colectivo previamente realizado, ahora reconocido e incorporado en la intervención urbanística diseñada colectivamente; de ahí que las inversiones sociales (programas para el desarrollo de la infancia, servicios primarios de salud, campañas sobre salud y nutrición, y centros de formación profesional con vistas a la obtención de un trabajo) formaron elementos esenciales de la política sobre asentamientos urbanos de baja renta. A diferencia de otras políticas gubernamentales previas que veían las favelas como un problema urbano, el gobierno de Río de Janeiro aceptó, mediante el programa favela-Bairro, el hecho de que un cuarto de sus habitantes, merecían el reconocimiento de sus derechos como ciudadanos y debían tener acceso a los servicios públicos como los demás residentes de la ciudad. En lugar de trasladar a la fuerza a los residentes -como se hizo en el pasado-, o ignorar las zonas urbanas degradadas, los esfuerzos locales se dirigieron y enfocaron a su estabilización, mejoramiento, contención y sostenibilidad, al tiempo que se incrementó la vigilancia preventiva de futuras invasiones y urbanizaciones ilegales. La política para las favelas buscó su integración con la ciudad regulada, mediante la protección legal de los residentes para que puedan quedarse en esas áreas y quiere elevar la calidad de los servicios hasta el nivel de los barrios que los rodean (Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, 1999; Andreatta, 2006).

En primer lugar, el *proceso de selección de las favelas* a intervenir tuvo lugar en dos escenarios preferentes: de una parte, fueron incluidas las favelas de entre 500 y 2.500 familias; y, de la otra, aquellas favelas con riesgos ambientales difíciles de mitigar o con impedimentos legales para poder prosperar en su localización actual, donde estaban excluidas. En la primera fase del proceso, con la aplicación de estos criterios, fueron seleccionadas 92 favelas; de ellas, se llegó a definir que la primera intervención se haría en

las 60 más criteriadas, para lo cual se disponía de amplia flexibilidad para definir el orden de ejecución, teniendo en cuenta las cuestiones complementarias a otros programas, la proximidad de los asentamientos y la información cartográfica y topográfica preexistente.

En segundo lugar, el proceso continuo con la preparación de planes de desarrollo de barrios urbanos o planes de intervención para cada favela, basados en el *diagnóstico comunitario*, el cual contenía, entre otros aspectos, los siguientes: aspectos históricos y de localización de los asentamientos; análisis de las condiciones ambientales y de infraestructura, incluyendo áreas de riesgo geológico y ambiental; condiciones de saneamiento, las de drenaje, las de los contenedores de basuras, los sistemas viales, el suministro de energía; estudios sobre demanda de servicios sociales, incluidos la asistencia sanitaria, los colegios, las áreas de recreo y juegos, el cuidado de los niños y las alternativas de desarrollo; prospecciones topográficas y los análisis de la propiedad de los terrenos que consiste en la identificación de las parcelas dedicadas a los diversos usos del suelo.

En tercer lugar, acontecieron los planes de acción: se prepararon en forma de estudios, maquetas y láminas de colores que facilitaron su presentación a las comunidades. Una vez que la *Secretaría Municipal de Hábitat-SMH* aprobaba los borradores, se llevan a las comunidades para una posterior discusión y modificación en las asambleas generales y en las reuniones consultivas más pequeñas. Los puntos focales de las reuniones fueron las asociaciones de vecinos, que suponían el mayor canal de comunicación empleado por la SMH. El acuerdo de los principales agentes que participan en los proyectos debía obtenerse antes de proceder a la siguiente fase de la preparación del proyecto.

En cuarto lugar, se elaboraba el plano preliminar. En esta fase inicial del proyecto se requirió una estimación del costo total del suelo por familia; con el objetivo que el criterio técnico y socio-económico fuera legible, se debieron emplear planos a escala 1/1.000, con detalles del saneamiento y del sistema viario a escala 1/200 (Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, 1999; Andreatta, 2006).

En quinto lugar, se diseñaron los planos de trabajo y el proyecto de ingeniería. Una vez que los planos preliminares habían sido aprobados por la SMH, teniendo definidos los requisitos de costo y de diseño técnico, se presentaban más desarrollados en los planos finales de trabajo, que deben estar listos para poder firmar contratos de obra. La preparación de estos trabajos debía seguir los "cuadernos de encargo", o líneas maestras definidas por la SMH para consolidar las metodologías de los proyectos de mejora de favelas las cuales, constituyen el único conjunto de herramientas arquitectónicas y de ingeniería introducidas por el programa, y sirvieron para documentar los años de experiencia práctica en cuanto a iniciativas de mejora de favelas, asegurando no sólo la consistencia técnica para el programa, sino que la memoria institucional de experiencias en mejora de favelas fuera conservada para utilizar en proyectos futuros. La SMH era responsable de la aprobación del concepto global del proyecto, el diseño y el presupuesto. Los análisis se basaron en la viabilidad tanto técnica como de los proyectos, con especial atención en la adecuación a los criterios de elegibilidad generales y de cada sector específico; la escala y la extensión de los trabajos propuestos que pudieran demandar prórroga; la calidad de los diseños; el estudio de soluciones alternativas; el uso de tecnologías adecuadas; además de los costos y las especificaciones constructivas.

Concluidas las obras de urbanización, cada favela recibió una agencia descentralizada de la Secretaria de Urbanismo – llamados *Posto de Orientação Urbanística e Social (POUSO)*. Tales agencias, con sus equipos de arquitectos, ingenieros, asistentes sociales, agentes de la comunidad, etc., tenían por encargo y objetivos principales la conservación de los equipamientos instalados, el mantenimiento de las mejoras urbanas realizadas, además de la asistencia técnica a la población residente para elaborar los proyectos de mejoras de sus casas. El trabajo de estos equipos se orientó también a acciones de carácter educativo, introduciendo enseñanzas sobre el nuevo espacio creado, además de la vigilancia sobre los espacios públicos y privados, y, el seguimiento permanente para evitar nuevas invasiones o construcciones que no respeten las ordenaciones proyectadas. Adicionalmente, el programa previó iniciar la concesión de títulos de propiedad (Andreatta, 2006, p. 6)

1.4.3 Componentes y características

El Programa Favela-Barrio es parte integrante de la Política Habitacional de Río de Janeiro, instituida en 1993. Su principal objetivo es la implantación de mejoras urbanísticas, incluyendo las obras de infraestructura urbana, la accesibilidad y la creación de equipamientos urbanos, con la finalidad de obtener resultados sociales, a través de la integración y transformación de las favelas en barrios; como objetivos complementarios a la realización del Programa Favela-Barrio, se crearon los Programas de Reglamentación de la Propiedad de la Tierra y de Generación de Rentas. Las principales acciones para integrar las áreas de favela al tejido urbano de la ciudad formal, fueron: 1) complementar o construir la estructura urbana principal; 2) ofrecer condiciones ambientales que permitan la lectura de la favela como un barrio de la ciudad; 3) introducir los valores urbanísticos de la ciudad formal para su identificación como barrio: calles, plazas, mobiliario y servicios públicos; 4) consolidar la inserción de las favelas en el proceso de planeamiento de la ciudad; 5) implementar acciones de carácter social, construyendo jardines de infantes, incentivando programas de generación e incremento de renta y capacitación profesional, actividades deportivas, culturales y recreativas; y, 6) promover la regularización urbanística y el otorgamiento de títulos de propiedad de los terrenos. Los trabajos fueron iniciados en 1984 (Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, 1999a, 1999b).

Filosóficamente, el programa se centró en aspectos conceptuales tales como: mantenimiento de las viviendas existentes, configuración de una estructura urbana (saneamiento y accesibilidad), introducción de valores urbanísticos propios de la ciudad formal (calles, plazas, infraestructuras de servicios públicos y sociales), participación de la comunidad en las diversas etapas del programa, y solución de los problemas de riesgo físico-ambiental, definiendo en algunos casos, la reubicación preferentemente en el sitio.

Componente institucional

Sin duda alguna, el programa Favela-Bairro fue una iniciativa municipal para construir toda la infraestructura y los equipamientos de servicios públicos necesarios para transformar las favelas en barrios formales de la ciudad, respetando el esfuerzo que las familias ya habían realizado en la producción de sus casas, garantizando la condición de ciudad a esos asentamientos populares. No se pensó en actuar solamente en aspectos puntuales, tal y

como se había hecho con políticas gubernamentales anteriores, al contrario, se acordó abarcar la totalidad de las 608 áreas de favela y la globalidad del proceso de adaptación a la ciudad. Sobre esta base se formuló una estrategia de intervención físico-urbanística, con la idea de que la integración formal, es decir, la normalización del espacio, favorecería la integración social, el proceso de ciudadanía plena de sus habitantes. Para ello, la Prefeitura de Rio de Janeiro logro apoyo financiero del Banco Interamericano de Desarrollo (BID), mediante un préstamo que cubrió el 60% del costo total del programa; posteriormente este respaldo fue complementado con aportes de la Unión Europea y de los fondos sociales de la Caixa Económica Federal de Brasil (Andreatta, 2006, p. 5).

El programa se basó en la colaboración de todos los departamentos municipales, estatales y federales (urbanismo, medio ambiente, salud, educación primaria, trabajo y renta) que aplicaron sus propios programas en los nuevos espacios físicos construidos; pero, sobre todo, en las sinergias establecidas con asociaciones de vecinos, empresa privada y organismos no gubernamentales que aportaron y lideraron iniciativas sobre los diversos programas y proyectos ejecutados (Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, 1999a, 1999b).

Componente físico-espacial

La Prefeitura de Rio seleccionó, para la primera etapa, quince áreas de favelas en las que, además de cumplir los requisitos ya comentados, existía una constatada componente de organización social ciudadana; convocó un concurso público de profesionales, organizado con el Instituto de Arquitectos, tratando de involucrar el máximo de perspectivas profesionales en los equipos de trabajo técnico. La realización de los proyectos periodos cortos de tiempo y la rápida implementación de obras de mejoras, hicieron inmediatamente visible el beneficio; el programa tuvo alta resonancia social y terminó extendiéndose, en los primeros 6 años de vigencia, a 169 favelas, beneficiando a una población cercana a los 500.000 habitantes, en 1999, más o menos el 50% de los favelados de Rio de Janeiro.

Un listado de los temas afrontados en zonas de morfología difícil (pendientes, bordes de ríos), revela la complejidad de los proyectos y obras realizadas:

- 1) Abastecimiento de agua potable, con el fin de garantizar el suministro a todas las viviendas de la favela, con sistema de distribución y conexión a la red de cada domicilio, incluyendo la evaluación del sistema actualmente implantado y estudios de viabilidad correspondientes.
- 2) Alcantarillado de cloacas, para garantizar el alcantarillado sanitario de todas las viviendas de la favela en un sistema completamente clasificador y conectado a la red pública, incluyendo una evaluación del sistema actual.
- 3) Drenaje para posibilitar el drenaje de toda el área de la favela, evaluando el sistema de macro y micro drenaje.
- 4) Laderas y estabilización, con lo cual se buscó evaluar las áreas de riesgo existentes o aquellas resultantes del proceso de urbanización con el objetivo de facilitar la estabilización de las laderas.
- 5) Reforestación para evaluar las necesidades de reforestación, sobre todo en áreas desocupadas.

- 6) Límites que permitieran la delimitación física del área de la favela con el objetivo de contener su expansión futura.
- 7) Sistema vial, con el propósito de construir un sistema vial principal, a fin de permitir el acceso de la población a todos los servicios públicos implantados; consolidar y mejorar el sistema secundario; considerar diversas alternativas (calles-escaleras, calles-canal, etc.).
- 8) Basuras, buscando garantizar la recolección por parte de la empresa pública responsable, con el objetivo de atender todas las viviendas.
- 9) Energía eléctrica y alumbrado público, buscando mejorar la distribución de energía eléctrica y garantizar la iluminación pública en todos los accesos de la favela: plazas, áreas deportivas y de ocio y otros equipamientos comunitarios existentes o a construir.
- 10) Equipamientos comunitarios, que garantizaran la dotación de equipamientos comunitarios tales como: guardería, deporte y ocio, centro comunitario, áreas comerciales.
- 11) Identificación del potencial económico y social existente en la comunidad con el objetivo de aprovecharlo para el desarrollo de programas en este ámbito (cooperativas de profesionales, micro empresas). Y, 12) Regularización de terrenos mediante la identificación de la situación de propiedad de los terrenos con el objetivo de emitir títulos para todos los habitantes de la favela (Andreatta, 2006, pp. 3-6).

Componente socio-cultural

La presencia de 15 equipos seleccionados por concurso, liderados por arquitectos-urbanistas, integrando tanto oficinas de jóvenes profesionales, como de arquitectos de prestigio, que por primera vez se dedicaron a proyectar para los estratos de menores recursos de la población de Río, se constituyó en una auténtica innovación. Esta iniciativa promovió nuevas relaciones del saber técnico con los habitantes de las zonas pobres de la ciudad, permitiendo la utilización del conocimiento como un medio para introducir mejoras en la vida de estas comunidades.

Otro hecho importante es que las transformaciones urbanísticas y arquitectónicas estuvieron acompañadas por una acción de contenido social que permanece en la favela. El primer elemento significativo de estas transformaciones es el Puesto de Orientación Urbanística y Social (POUSO), donde la Prefeitura está representada por un arquitecto y un asistente social, y cuenta con la colaboración de agentes comunitarios para orientar a los habitantes en las posibles intervenciones en los espacios públicos y privados; el segundo, es la creación de centros de formación profesional para artesanos y técnicos, y tele-aulas para la educación a distancia de jóvenes y adultos, como una forma de generar empleos en la favela, con la coordinación de la Secretaria de Trabajo; y, el tercero, fue el apoyo a la formación de cooperativas para organizar el sector comercial de la comunidad. Con la regularización y titulación de la propiedad de los terrenos y la disponibilidad de infraestructuras, la favela dispone de servicios públicos que la identifican como ciudad "formal": educación, salud, deporte, saneamiento básico, recolección de basuras, teléfono, correos, agua y gas (Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, 1999a, 1999b).

Logros y aprendizajes

Más allá de los datos numéricos, es importante señalar otros avances. Se emprendió la concesión de casi 80.000 títulos de propiedad, en un proceso lento pero inexorablemente

con final, y se otorgó nombre a cerca de cien kilómetros de nuevas calles, con la consecuente adquisición de dirección formal y legal (base primera de ciudadanía) de un enorme volumen de población. Por encima de todo ello, los habitantes de las favelas gozaron de la dignidad adquirida sobre la base del propio espacio: accesos al resto de la ciudad que rompían el gueto y permitían la entrada de otros ciudadanos, de ambulancias, de bomberos, de policía; calles abiertas de dimensiones adecuadas, con aceras, arbolado, escaleras e iluminación pública, papeleras y buzones; calles pavimentadas donde antes había lodazales, con drenaje, cloacas, suministros de agua y electricidad. Las favelas se dotaron de plazas para juegos infantiles y para el ocio de jóvenes y mayores, plazas que ofrecen sombra y comodidad. Se trazaron en ellas calles con escuelas, guarderías y centros sociales y comunitarios, calles que llevan a instalaciones deportivas y al indispensable campo de fútbol de cada barrio carioca. El habitante de la ciudad formal no imagina que aquello a lo que no presta atención, aquello que es su paisaje cotidiano, su hábitat, es también el pasaporte hacia la ciudadanía de tanta gente que hasta ahora era tildada de invasora, marginal e incluso clandestina (Andreatta, 2002, p. 8).

Los análisis institucionales y financieros determinan la capacidad municipal para mantener la infraestructura y los servicios sociales. Un aumento de los impuestos sobre la propiedad del suelo y la recogida de basura podrían ser suficientes para cubrir los aumentos en los costes para la ejecución y el mantenimiento de los servicios municipales, con la excepción de los servicios de cuidado de los niños. Con respecto a los servicios cruciales de recogida de basura, el sistema propuesto implicaba la contratación de trabajadores locales a través de las asociaciones de vecinos. Este sistema se revisó por el equipo llegando a la conclusión de que era factible, basándose en el éxito de ejecución que tuvo en las 20 favelas piloto.

El programa supone un gran avance en términos de planificación integral urbana y social. Sus intervenciones previamente planeadas, la participación comunitaria y sus métodos para lograr objetivos, las técnicas de ingeniería y los métodos de información a la población pueden constituir un modelo reproducible por otros gobiernos locales que los pueden utilizar para abordar problemas de marginalidad en las ciudades (Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, 1999a, 1999b).

El apoyo social a los proyectos dará finalmente resultado gracias a la participación de los miembros de la comunidad. Se busca su activa participación en el diseño y la definición del proyecto, en el desarrollo de los planes de reasentamiento de la población, en la selección y localización de los equipamientos comunitarios, y en la información pública y la evaluación del proyecto. Los miembros de la comunidad son también los que aportan más trabajo para el proyecto, como obreros de la construcción, supervisores y cuidadores de niños. El equipo de mediadores de educación sanitaria de la comunidad de base juega un papel esencial al asegurar la sostenibilidad de todas las intervenciones, realizando visitas de casa en casa para proporcionar formación e información sobre el mantenimiento de las infraestructuras de saneamiento y los servicios de recogida de basuras. Con todo, se ha realizado un esfuerzo para animar a que la propiedad de los proyectos sea comunitaria, como la mejor estrategia para su sostenibilidad (Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, 1999a, 1999b).

La participación ciudadana fue un factor decisivo en todo el proceso, materializada sobre todo en el desarrollo de proyectos de carácter social, tales como educación ambiental,

capacitación profesional y generación de renta. Junto a ella, otro factor de éxito fueron las asociaciones de vecinos; en las zonas donde su liderazgo era más fuerte, más activo y más maduro políticamente, con más habilidades para defender sus propuestas, éstas han prevalecido ante las autoridades públicas, que a su vez están atentas a la idiosincrasia de la sociedad. De hecho, preservar la dimensión humana, una de las principales cualidades de la ciudad de Rio de Janeiro, constituye la única base posible de acción gubernamental para construir un futuro de integración plena de las favelas y de sus ciudadanos (Andreatta, 2006; Abramo, 2009)

“Es probable que el programa esté inacabado y existan áreas de la ciudad todavía no atendidas. Posiblemente no sean las favelas las áreas urbanas más marginales en la enorme metrópolis. Sin embargo, el enquistamiento de los problemas de delincuencia y narcotráfico en estas áreas muestra, en su reverso positivo, cómo la incorporación de las favelas a la ciudad normalizada no solo ha sido una conquista social de sus habitantes, sino también una garantía de integración social del conjunto de la ciudad. O sea, en palabras del sociólogo Fernando Cavallieri, en Rio de Janeiro las favelas cariocas pasaron a ser “ciudades con ciudadanos” y sus moradores “ciudadanos en una ciudad” (Andreatta, 2006, p. 7)

El reconocimiento del derecho de ocupación del suelo y la legalización de la vivienda modifica la relación de la población con su entorno físico, de modo que ésta muestra comportamientos más cuidadosos con el espacio público y la propia vivienda. La integración en las redes de servicios les hace más ciudadanos (Santos, 1998): cuando se va a la escuela o se busca trabajo no es lo mismo decir que se vive en una favela que en una calle, con número, con nombre, con transporte para llegar a ella, con servicios, que forma parte del escenario real de la ciudad, conquista contundente y reciente para los que antes vivían marginados (Andreatta, 2006, p. 7).

1.5 Educar en competencias ciudadanas: un nuevo reto del currículo escolar

De acuerdo con la UNESCO (2005),¹⁵ en muchos países del mundo, las actividades educativas en pro de un enriquecimiento de los valores cívicos se han incrementado, esto, debido a diversos acontecimientos de índole político y social que han permitido desde la década de los 90, que varios regímenes pasaran a formas de gobierno democráticas.

La formulación de programas y propuestas educativas son dirigidas a que los ciudadanos tomen conciencia de sus derechos y responsabilidades. Y son llamados con diferentes nombres: *Educación cívica, educación en valores ciudadanos, educación para la democracia, educación ciudadana, educación para la ciudadanía, educación en competencias ciudadanas*, etc, todas ellas lideradas en contextos socio-culturales diferentes pero que tienen en común la búsqueda de *alejarse de los tradicionales programas patrióticos de ciudadanía, en los que sólo se exigía una lealtad al Estado Nación sin espíritu crítico*.¹⁶

Estas nuevas propuestas pretenden hacer de la educación un espacio para la *adquisición de conocimientos, la formación de actitudes y la construcción de valores*, como se indica en los diferentes documentos rectores de la educación, presentados por los diversos entes a nivel global y nacional. Es decir buscan crear un *ámbito cívico apto para que se respeten los particularismos y se compartan los valores comunes*.

A modo de síntesis la Unesco (2005: 2) propone para que el lenguaje de los derechos humanos sea accesible a todos, que las políticas nacionales de educación tengan en cuenta:

- ✓ “Integrar en los libros de texto escolares los valores humanos que favorecen la realización de la paz, la cohesión social, y el respeto de los derechos humanos y de la dignidad humana.
- ✓ Sustituir los métodos de enseñanza tradicionales por métodos más participativos y democráticos.
- ✓ Democratizar las estructuras internas de la escuela (participación de los niños en la vida escolar, creación de asociaciones escolares y consejos de alumnos, integración de medidas disciplinarias en el proceso de aprendizaje...).
- ✓ Velar por que la comunicación y la apreciación de la diversidad se practiquen de forma constructiva.
- ✓ Facilitar la práctica de los derechos por conducto de situaciones de la vida corriente. Es muy importante vincular a las escuelas con las comunidades locales y promover las actividades extraescolares”.

Son diversos los programas y materiales educativos creados por este organismo, en varios idiomas, para dinamizar la aplicación de estas directrices, entre ellos: *“Todos los seres humanos”* – Manual de educación para los derechos humanos.-. *“La défense au service de la paix: éducation à la citoyenneté”* (La defensa al servicio de la paz: educación para la

¹⁵ Unesco: Organización de las Naciones Unidas por la Educación, la Ciencia y la Cultura. En: http://www.unesco.org/bpi/pdf/memobpi03_citizenship_es.pdf

¹⁶ Ibid.

ciudadanía). “Tool for Quality Assurance of Education for Democratic Citizenship in Schools” (Instrumento para garantizar la calidad de la educación para la ciudadanía democrática en la escuela). La cátedra Unesco: “El reto en Educación para la Ciudadanía es formar en derechos humanos sin incursiones ideológicas”, etc. En todos ellos la idea que se fundamenta es que la enseñanza debe contribuir a que las personas tengan medios de interaccionar con la sociedad y participar en la toma de decisiones que desembocan en políticas sociales, culturales y económicas.

Estas sugerencias recogen experiencias de diferentes países, en el caso de Colombia, por ejemplo, el Ministerio de Educación Nacional, desde el año 2004, expide los estándares en competencias ciudadanas, como lineamientos para la educación básica y media del país con el lema: *“formar para la ciudadanía si es posible: lo que necesitamos saber y saber hacer”*.

Otro organismo internacional que enfatiza la necesidad de fomentar y permitir la participación cívica de la población estudiantil en el proceso democrático de los países de América latina, es el Banco Interamericano de Desarrollo¹⁷, desde el diálogo con los diferentes representantes de la educación de estos países, se construye en texto a modo de directrices de la educación, donde se resalta la importancia de la renovación de la educación ciudadana en el currículo escolar, como un medio para el fortalecimiento y el entendimiento cabal de lo que es democracia y su práctica desde las bases.

La concepción de Educación Ciudadana–EC, que en dicho documento se presenta, hace referencia a la relación entre el sistema escolar y su contexto social, cultural, político y económico. Este vínculo con el contexto regional y nacional se manifiesta en los diferentes temas que se destacan como objetivos de la EC en los diferentes países y regiones.

En dicho documento, se reconocen los avances en Educación ciudadana por parte de los países europeos y algunas experiencias de países latinoamericanos como Chile, México y Colombia, en todas las experiencias allí presentadas, se subraya como, el nivel de habilidades y conocimientos que se le exige a las personas es cada día mayor, lo que ha producido una presión importante sobre los sistemas educativos para aumentar su capacidad, por parte de la sociedad y en particular por los grupos económicos, que demandan ciertas cualidades o características en la formación de los ciudadanos, para alcanzar desempeños exitosos.

Al respecto, Espínola (2005, p. 12), plantea como a nivel de Europa, el concepto de educación ciudadana y sus objetivos, han sido acordados por el Consejo de Europa. Propuesta que está basada en los principios fundamentales de derechos humanos, democracia pluralista y el imperio de la ley, en ella se hace referencia a los derechos y responsabilidades, al empoderamiento, a la participación y la pertenencia y al respeto por la diversidad, incluyendo a todas las edades y a todos los sectores de la sociedad y se aspira a

¹⁷ Institución que organiza la VII Reunión del Diálogo Regional de Política en enero del 2005 en Washington y de la cual, surge un texto donde se da a conocer los avances en materia de la educación para la ciudadanía en Europa y en algunos países Latinoamericanos. En él se resalta la importancia de la renovación de la Educación ciudadana en el currículo escolar de países de América Latina y el Caribe como un medio para el fortalecimiento y el entendimiento de lo que es democracia y su práctica.

preparar a los jóvenes y adultos para una participación activa en la sociedad democrática, fortaleciendo de este modo la cultura democrática. Se le concibe como un instrumental en la lucha contra la violencia, la xenofobia, el racismo, el nacionalismo agresivo y la intolerancia. Contribuye a la cohesión social, la justicia social y al bien común y fortalece a la sociedad civil contribuyendo a la formación de ciudadanos informados y dotados de habilidades democráticas.

En el caso de **América Latina y del Caribe**, la Educación para la Ciudadanía y la Democracia– ECD, presenta un panorama preocupante, dadas las condiciones de inequidad social que en la mayoría de los países de la región se vive, realidad que refleja una gravedad de la situación de los jóvenes, en particular los de escasos recursos, la precaria inserción de los jóvenes en la sociedad. De ahí que la EC, sea mucho más difícil lograrla, requiere no solo la preparación de los docentes para ofrecer procesos pertinentes, sino que demanda entre otros, reparar su desafección política y falta de credibilidad en las instituciones, reparar su desinterés en las organizaciones civiles como forma de incidir y producir los cambios deseados, y definitivamente, reparar su creciente vinculación con la violencia, las bandas e incluso con el crimen organizado.

Es decir, para que la escuela pueda responder a las demandas de educación ciudadana, ha de tenerse también una mayor inversión social en las comunidades y en todo lo que es el sistema educativo. La escuela ciertamente es responsable dentro del ámbito de su acción formativa, socializadora y transformadora de formar ciudadanos en un mundo cambiante y globalizado, ciudadanos con identidad de pensamiento investigadores, creativos, innovadores, trascendentes donde la participación sea un medio que garantice la transformación que la sociedad necesita, entonces la escuela se convierte en escenario privilegiado para formar los hombres que la sociedad actual requiere; es aquí donde el quehacer pedagógico debe convertir la escuela en un laboratorio que vivencie la participación y la democracia y garantice así la formación ética y ciudadana del hombre de hoy. Por ello se insiste en la urgente necesidad de capacitar a los maestros para enseñar ECD, tal como lo requiere la sociedad contemporánea.

1.5.1 Procesos de formación ciudadana en Colombia: recorrido histórico

En la revisión histórica de lo que ha sido la educación ciudadana en nuestro país, se recurrió al reconocimiento de la normatividad existente (directrices de política pública) y a los estudios y debates generados en los centros académicos en los últimos años frente al deber ser de la formación ciudadana.

Históricamente con el surgimiento de los Estados Nacionales y el proceso de consolidación de sus regímenes políticos, los gobernantes tienen por convención o por necesidad la tarea de concretar y sostener el proyecto estatal a través de sus más directos depositarios, los gobernados, quienes adquirirán según convenga la denominación de ciudadanos. Este complejo proceso inicia para algunos al final del renacimiento, para otros será en el siglo XVII con el ascenso del absolutismo monárquico. Desde ese momento, la ciudadanía se convierte en el eje de las relaciones entre el Estado y la Sociedad, sirviendo como elemento de distinción, exclusión o privilegio. Hasta el siglo XVIII la ciudadanía comporta unas características que ligán el hecho de ser ciudadano a la simple pertenencia a un espacio

delimitado y soberano y a una cuestión de género y ascendencia. Posteriormente, con la revolución francesa se da una transformación en estos aspectos, de los cuales el único que permanece intacto es el de género, pues en muchos Estados las mujeres siguen sin el estatus de ciudadanos. Con los procesos de Primera y Segunda Guerra Mundial, el mundo y los regímenes políticos se ven avocados a repensar la ciudadanía y comienzan a transformarla según convenga en cada contexto.

En el caso de los países del tercer mundo una vez iniciadas las transformaciones de la Postguerra, la emergencia de las minorías étnicas, políticas y de variados tipos comienzan a reclamar su efectiva participación en los destinos gubernamentales, produciendo así una transformación en la concepción de la ciudadanía. Algunos Estados a finales del siglo XX en su modalidad republicana y democrática comienzan procesos de transformación constitucional para atender a los nuevos desafíos y necesidades del devenir. El caso de Colombia no escapa a estos procesos. Para 1990 se propone la creación de una Asamblea Nacional Constituyente en la que diversos actores discuten sobre la nueva estructura del Estado. Como resultado de esto, en 1991 se promulga la nueva Constitución Política de Colombia. Allí el tema de la ciudadanía está explicitado en diversos artículos tales como el 40 donde se nombran los derechos del ciudadano, y destaca la protección de los derechos de las mujeres, el 41 en el que se obliga a las instituciones del Estado, especialmente a las educativas, a impartir educación cívica y conocimiento sobre la constitución, el 95 que señala las obligaciones del ciudadano, y el 98 y 99 que señalan las causales de pérdida de la ciudadanía. Con estos artículos y lo allí entrañado puede verse que el tipo de ciudadano y ciudadanía que se explicita en la normatividad alude a las condiciones legales de estos, los mecanismos de participación, los derechos y deberes en relación al reconocimiento del sujeto como sujeto nominado aunque no necesariamente consciente de estos asuntos de ley.

Coherentemente con los desafíos y necesidades de la nueva Constitución Política, en la que es imperativo enseñar a las nuevas generaciones sobre el nuevo sistema político y administrativo, el Estado requiere una profunda reforma en el sistema educativo a través de la cual insertar a los habitantes del territorio nacional en un nuevo espacio semántico de la ciudadanía, de manera eficaz y duradera. Para ello, en 1994 se promulga la Ley General de Educación, la cual en sus artículos 13 y 37 enfatiza sobre el fomento en las instituciones educativas de prácticas “democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación y organización ciudadana y estimular la autonomía y la responsabilidad;(…) y la reafirmación de los valores nacionales, la capacitación para el desempeño artesanal, artístico, recreacional, ocupacional y técnico, la protección y aprovechamiento de los recursos naturales y la participación ciudadana y comunitaria”. (Colombia, Congreso de la República, 1994, p. 8). Aspecto que reitera la intencionalidad gubernamental de promover un cierto tipo de valores frente al significado de ser ciudadano y el respeto a la estructura del Estado. De este modo, el Estado Colombiano desea promover un espacio para la construcción de un cierto tipo de ciudadano que responda a las finalidades del nuevo sistema propuesto por la Constitución Política, que sea sujeto consciente de la ley y cuya participación radica en el respeto y cumplimiento de la misma.

De este modo, puesto en marcha el nuevo sistema educativo los ajustes y adaptaciones no se hicieron esperar, más aún cuando es imperativo promover una nueva concepción de ciudadanía coherente con el devenir del Estado y con las demandas sociales e

internacionales que comenzaron a plantearse. Es así como hacia 1995 Colombia participa en el Segundo Estudio Internacional de Educación Cívica en el que también participaron 28 países. En esa ocasión 5.047 estudiantes de 152 colegios de 14 y 15 años junto con 352 maestros y 152 rectores del sistema público y privado aplicaron a la prueba, como parte de los compromisos que para insertarse en la escena mundial debía cumplir Colombia en materia de Formación Ciudadana y Competencias.

Para esta ocasión “Colombia ocupó el último lugar en conocimientos sobre el tema, se situó entre los primeros en opiniones favorables hacia la democracia y la participación” (MEN, 2001). Dichos resultados son según el MEN consecuencia de variados factores que van desde la edad de los jóvenes hasta las condiciones sociales en las que han crecido, estas últimas valoradas como positivas al brindar a los jóvenes actitudes frente a situaciones que aunque no son conscientes, si les permite tener posiciones frente a la vida, aspecto que se resalta como valioso aunque se carezca de conocimientos a través de los cuales se evalúen estas acciones o posiciones de vida.

En este sentido, podría pensarse que algunos de los resultados favorables de la prueba y en el desarrollo del nuevo sistema educativo en estas materias, pueden ser explicados por la presencia en el país, desde principios de los noventa, de una serie de movimientos y entidades relacionadas con el fomento y desarrollo de la propuesta de Ciudad Educadora y la educación cívica y ciudadana. Según lo explican Villa y Moncada (1998) para quienes la Organización de Ciudades Educadoras formada en 1997, logra construir un espacio de formación en varias ciudades del país contribuyendo a fortalecer o mejorar, en algunos casos, o bien a presentar propuestas alternativas a los planteamientos gubernamentales en estos aspectos. En el caso de la ciudad de Medellín, se logra proponer un modelo de desarrollo generador de transformaciones en los imaginarios colectivos, la conducta, la civilidad y el civismo, como aspectos fundamentales para la construcción de una nueva ciudadanía, a través de propuestas como los recorridos de ciudad entre otras.

Por su parte, las iniciativas gubernamentales en materia de *Formación ciudadana, educación cívica y competencias ciudadanas*, también sienten la necesidad de estructurar en el plano de lo normativo aspectos puntuales de las discusiones académicas que se venían liderando desde 1998 en torno a estas temáticas y que resultan fundamentales para el éxito del nuevo sistema educativo.

1.5.2 Estándares básicos de competencias ciudadanas

Es por ello que en 2004 bajo la asesoría de Enrique Chaux el Ministerio de Educación Nacional da a conocer en pleno a las comunidades educativas del país la Guía 6 sobre “Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas” en el que sienta posición frente a este aspecto, con el fin de orientar los procesos de formación en competencias ciudadanas. En dicho texto puede encontrarse, inicialmente, una contextualización sobre la necesidad del país de formar en competencias ciudadanas, las cuales se enmarcan en “la perspectiva de derechos y brindan herramientas básicas para que cada persona pueda respetar, defender y promover los derechos fundamentales, relacionándolos con las situaciones de la vida cotidiana en las que éstos pueden ser vulnerados” (MEN, 2004). Aspecto que va de la mano con la definición de competencias ciudadanas, las cuales son leídas como “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” (MEN, 2004). Es decir, en la voz oficial, las competencias ciudadanas comportan habilidades y conocimientos en sus vertientes cognitivas, emocionales y comunicativas como espacios estratégicos visibles en situaciones cotidianas e hipotéticas que ponen a prueba las adquisiciones de los ciudadanos en formación.

Asimismo, las competencias ciudadanas son para el MEN (2004) el espacio propicio para la educación moral, que puede potenciarse a partir del trabajo en tres instancias: Los ambientes democráticos, la transversalidad en todas las instancias y los espacios específicos para la formación ciudadana. En los primeros se insiste en el papel que desempeñan todos los ámbitos de la vida en sociedad como ejes fundamentales para la promoción de la formación; los segundos aluden a lo multidimensional de la formación ciudadana y las competencias como lugares comunes y no específicos de un área del conocimiento o un espacio concreto del currículo sino como un lugar de interacciones donde todos están llamados a participar; los terceros aluden a los momentos y espacios que todos, especialmente los maestros, crean para poner en situación y acción la formación ciudadana y las competencias ciudadanas.

Para llevar a cabo la tarea de la educación moral, en esta guía el MEN (2004) realiza además la presentación de la estructura de los estándares de competencias ciudadanas. Allí se indican los grupos de competencias ciudadanas, sus tipos y las herramientas para su implementación. En cuanto a los grupos de competencias se aluden allí a tres: Convivencia y Paz, Participación y Responsabilidad Democrática, Pluralidad, Identidad y Valoración de las Diferencias. Cada grupo representa una dimensión fundamental para el ejercicio de la ciudadanía y contribuye a la promoción, el respeto y la defensa de los derechos humanos, presentes en la Constitución. Las primeras, convivencia y la paz, se basan en la consideración de los demás y, especialmente, en la consideración de cada persona como ser humano. Las segundas, participación y responsabilidad democrática, se orientan hacia la toma de decisiones en diversos contextos, teniendo en cuenta que dichas decisiones deben respetar, tanto los derechos fundamentales de los individuos, como los acuerdos, las normas, las leyes y la Constitución que rigen la vida en comunidad. Las terceras, pluralidad, la identidad y la valoración de las diferencias, parten del reconocimiento y el disfrute de la enorme diversidad humana y tienen, a la vez como límite, los derechos de los demás.

Por su parte, estos grupos de competencias se materializan a través de cinco tipos de competencias. En primera instancia están los *conocimientos*, los cuales son la información que los estudiantes deben saber y comprender acerca del ejercicio de la ciudadanía. En segunda instancia, se encuentran las *competencias cognitivas* las cuales aluden a la diversidad de procesos mentales implicados en el ejercicio ciudadano. En tercera instancia, están las *competencias emocionales* que son las habilidades necesarias para la identificación y respuesta constructiva ante las emociones propias y las de los demás. En cuarta instancia están las competencias comunicativas que se refieren a las habilidades necesarias para establecer un diálogo constructivo con las otras personas. En quinta instancia se encuentran las competencias integradoras que articulan, en la acción misma, todas las demás.

Para materializar lo anterior de una manera puntual el MEN propone en este documento la implementación de tres herramientas que el maestro debe tener en cuenta para el trabajo formativo en esta materia. La primera implica la formulación de preguntas creativas que orienten el proceso en el aula y motiven a los estudiantes a investigar y reflexionar la formación ciudadana. La segunda herramienta invita a abrir espacios para compartir experiencias que enriquezcan la reflexión frente a estos temas y permitan la comunicación en los diferentes ámbitos de lo escolar. La tercera herramienta invita a la construcción de espacios en los cuales poner en acción lo aprendido frente a las competencias ciudadanas y el ejercicio ciudadano. Con lo hasta aquí expuesto el MEN tiene como propósito brindar a maestros y padres de familia directrices para la adecuada construcción e implementación del nuevo sistema educativo y de las demandas sociales y públicas involucradas en estos temas de la ciudadanía.

Sin embargo, por la naturaleza sintética de este documento, el MEN y sus asesores ven la necesidad de construir un documento más extenso en el cual ampliar algunos aspectos poco desarrollados en la Guía 6 y que contribuyan a la buena ejecución de lo allí planteado. En este sentido, se publica entonces para 2004 el texto “Competencias Ciudadanas: de los estándares al aula, una propuesta de integración de las áreas académicas” que comienza su exposición con una serie de reflexiones en torno a lo poco diferenciado que aparece la enseñanza de la Constitución, la cívica y las competencias ciudadanas en el discurso y las prácticas de las Instituciones Educativas. Esto se constituye en un aspecto esencial para fundamentar la pertinencia del documento y sus planteamientos.

1.5.3 Principios que fundamentan el desarrollo de las competencias ciudadanas

Así entonces, para dar coherencia y estructura a la propuesta documental sobre la formación en ciudadanía y competencias ciudadanas se proponen cinco principios sobre los cuales fundamentar dichos aspectos de manera integral y efectiva.

El principio uno invita a abarcar todas las competencias necesarias para la acción, es decir, se propone trabajar de manera integrada conocimientos, emociones, comunicaciones e integraciones frente a las situaciones cotidianas e hipotéticas que accionan las competencias. El principio dos implica brindar múltiples oportunidades para la práctica de las competencias, ello quiere decir que deben existir diversidad de situaciones y espacios en los cuales ensayar y practicar las competencias que se están aprendiendo. El principio tres sobre integrar la formación ciudadana de manera transversal en las áreas académicas alude a un trabajo sin circunscripción a un área específica del currículo sino al conjunto de estas y de la comunidad educativa. El principio cuatro referido a involucrar a toda la comunidad educativa es la explicitación de la necesidad que tiene el sistema educativo de incidir sobre todos los espacios de formación e interacción de los individuos para el éxito de la formación ciudadana. El principio quinto invita a evaluar el impacto, es decir, implica una reflexión sobre los alcances de las implementaciones que en materia de formación y competencias ciudadanas se vienen realizando en el país. El texto mismo es enfático en este aspecto al decir que “nunca se sabrá qué tanto funciona una estrategia o innovación, por más creativa e interesante que sea, hasta que no se evalúe rigurosamente” (Chaux, 2004) este hecho justifica la aplicación de pruebas estandarizadas como la aplicada en 2003 a estudiantes de los grados 5° y 9° en la que se pone a prueba no solo sus adquisiciones frente

a las competencias ciudadanas sino también sobre los mecanismos implementados por los maestros para innovar en el aula y lograr los objetivos propuestos, es decir, la evaluación permite conocer si las intervenciones realizadas en el aula son las adecuadas para una buena formación ciudadana. Sin embargo, el texto aclara que esta es solo una forma de evaluar que debe ser complementada con la observación y el conocimiento de los grupos a los cuales se está formando.

Por otra parte, el texto continúa con su propósito de ampliar o explicar de la mejor manera aspectos poco desarrollados en la Guía 6. Uno de esos elementos que requiere una explicación un poco más extensa corresponde a los tres ámbitos de la ciudadanía. El primero, denominado Convivencia y paz se refiere a la capacidad de convivencia pacífica y constructiva que deben tener los individuos en su relación con los demás. El segundo, Participación y responsabilidad democrática aluden a la construcción de acuerdos y toma de decisiones de los ciudadanos en sus espacios más familiares y comunitarios. El tercero, Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias es una invitación al reconocimiento del otro en el marco tanto de la ley como de las prácticas que los sujetos ejecutan en su diario vivir.

Otro de los elementos a explicar más ampliamente se refiere a definir qué se entiende por competencias ciudadanas. Para Chaux (2004) estas son “los conocimientos y habilidades que permiten que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática” y como acción sólo pueden ser evidenciadas en prácticas concretas en las que el sujeto se hace visible. Dichas habilidades y conocimientos pueden ser categorizados o diferenciados de acuerdo a la intención y a lo que implican. En consecuencia encontramos cuatro tipos de competencias: cognitivas, emocionales, comunicativas e integradoras.

Las competencias cognitivas son “capacidades para realizar diversos procesos mentales. En este caso, son capacidades para llevar a cabo procesos mentales que favorecen el ejercicio de la ciudadanía” (Chaux, 2004) y se pueden manifestar de seis maneras particulares tales como: toma de perspectiva, interpretación de intenciones, generación de opciones, consideración de consecuencias, metacognición y pensamiento crítico.

Las competencias emocionales se refieren a “las capacidades necesarias para identificar y responder constructivamente ante las emociones propias y las de los demás” (Chaux, 2004) y pueden visibilizarse de cuatro formas, bien como identificación de las propias emociones, manejo de las propias emociones, empatía o bien como identificación de las emociones de los demás.

Las competencias comunicativas son “las habilidades que nos permiten entablar diálogos constructivos con los demás, comunicar nuestros puntos de vista, posiciones, necesidades, intereses e ideas, en general, y comprender aquellos que los demás ciudadanos buscan comunicar” (Chaux, 2004). Las formas más comunes como se manifiestan son el saber escuchar, la asertividad y la argumentación.

Las competencias integradoras son “aquellas competencias más amplias y abarcadoras que, en la práctica, articulan los conocimientos y las competencias cognitivas, emocionales o comunicativas” (Chaux, 2004). Es decir se refieren a la capacidad de los sujetos de poner

en acción las demás competencias al servicio de la resolución o lectura de una situación cotidiana que implique varias competencias.

Finalmente, el texto invita a una reflexión sobre la generación de ambientes democráticos que posibiliten y animen las acciones de los ciudadanos en formación para poner a prueba lo aprendido, para ello desde cada área del currículo plantea una serie de herramientas que materialicen de manera efectiva la intencionalidad de formar en competencias ciudadanas.

Articulado a estas orientaciones normativas gubernamentales, el plan decenal de educación, aparece como elemento complementario a través del cual construir espacios más amplios y abarcales en materia de formación ciudadana y competencias ciudadanas. Este, puntualmente, señala cinco aspectos a considerar en los procesos antes señalados.

Así entonces, sus líneas de trabajo se centran en primera instancia en inclusión, diversidad, diferencia, identidad y equidad enfocado en derechos y deberes, principios de equidad, inclusión, diversidad social, económica, cultural, étnica, política, religiosa, sexual y de género, valoración y tratamiento integral de los conflictos y respeto por la biodiversidad y el desarrollo sostenible. En segunda instancia, llama la atención sobre los otros agentes educativos y relaciones con el entorno. En donde se invita a comprometer al Estado, la sociedad civil, los medios de comunicación, el sector productivo, las ONG, las comunidades educativas y las familias, en la corresponsabilidad intra e intersectorial, hacia una educación en y para la paz, la convivencia y la ciudadanía democrática. En tercera instancia, apunta a la educación en valores, participación y convivencia democrática. Con el propósito de aplicar políticas públicas intra e intersectoriales que promuevan en toda la sociedad la formación e interiorización de valores humanos pertinentes a las necesidades del siglo XXI, y garanticen la participación democrática y la convivencia. En cuarta instancia, alude a la estructura y organización escolar para articular las instancias involucradas en los programas de organización escolar, de manera que los proyectos educativos institucionales consoliden culturas en y para la paz, la convivencia y la ciudadanía, con énfasis en la igualdad de oportunidades, la tolerancia, el respeto, la participación y la solidaridad. Y en quinta instancia apunta a los derechos, protección, promoción y población vulnerable con necesidades educativas especiales. Aplicando políticas intra e intersectoriales para el respeto y la restitución del derecho a una educación con calidad de todos los grupos poblacionales vulnerables, mediante la adopción de programas flexibles con enfoques diferenciales de derechos.

Dichas acciones se ven a su vez complementadas con la disposición normativa 1029 del 12 de junio de 2006 en la que se destaca “a) El estudio, la comprensión y la práctica de la Constitución y la instrucción cívica, de conformidad con el artículo 41 de la Constitución Política. Dentro de la capacitación a que se refiere este literal, deberán impartirse nociones básicas sobre jurisdicción de paz, mecanismos alternativos de solución de conflictos, derecho de familia, derecho laboral y contratos más usuales” (Congreso de la República. Ley 1029 de 12 de junio de 2006) y cuya pretensión es materializar en el currículo la formación ciudadana y la educación cívica como espacios transversales, obligatorios y constantes.

Hasta ahora, puede verse que en materia de formación ciudadana y competencias ciudadanas el país ha recorrido desde 1991 un largo camino en el que las disposiciones gubernamentales se ven en un primer momento materializadas por la Ley 115 de 1994, de la cual se derivan una serie de discusiones y propuestas que desembocan en la participación de Colombia en una evaluación internacional, cuyos resultados invitan al Ministerio de Educación a tomar acciones puntuales en estas materias, por lo que en 2004 da a conocer la Guía 6 sobre competencias ciudadanas junto con una serie de documentos que sirven como apoyos documentales que amplían y complementan lo expuesto en esta Guía. En un segundo momento, el Plan decenal de educación 2006- 2016 se adhiere a la intencionalidad gubernamental de ofrecer espacios de ley para la construcción de un proyecto coherente y eficaz que atienda la formación ciudadana y las competencias, aspecto que se ve posteriormente materializado en la ley 1090 de 2006 en la que se exige en el currículo el abordaje de la formación ciudadana y la educación cívica.

1.5.4 Experiencias de competencias ciudadanas en Medellín

Por su parte, las respuestas y repercusiones de estas demandas gubernamentales también tienen eco en el contexto local, ciudad de Medellín, en donde los Planes de desarrollo municipales logran materializar muchas de las directrices de política pública generadas por el gobierno nacional.

Es el caso del plan de desarrollo del periodo 1995- 1997 que en su línea estratégica de educación enfatiza en la necesidad de su fortalecimiento “Se hace énfasis en la educación, por ser ésta un medio y un fin en sí misma para: alcanzar el desarrollo económico, social, político y cultural; mejorar la productividad, el ingreso familiar y en consecuencia la calidad de vida. Además, la educación se concibe como un vehículo insustituible para poner en práctica una pedagogía de la paz” (Alcaldía de Medellín, 1996, p. 4). Atendiendo a este propósito se proponen cuatro ejes para el fortalecimiento de la educación desde la ciudadanía y la civilidad.

La primera línea atiende a *la Cultura* desde cinco acciones concretas: hacer de la escuela el escenario donde se creen y recreen los hechos culturales que fundamentan la formación de jóvenes y niños; propiciar los mecanismos y la infraestructura necesaria para fortalecer el proceso cultural de la ciudad; apoyar la actividad cultural e incentivar la creatividad en todos los grupos poblacionales; propiciar espacios de encuentro e intercambio artístico cultural para todos los grupos sociales; reconocer, conservar y difundir los valores culturales que identifican las formas de representación de la sociedad.

La segunda línea alude a la *Civilidad y Cultura* que desde 9 acciones concretas está dirigido a la *promoción y formación de valores ciudadanos y de la juventud*, recuperación de la autoestima, formación cívica comunitaria, convivencia familiar, promoción de derechos humanos, promoción de los valores del niño, convenios para la convivencia ciudadana y divulgación de programas sociales.

La tercera línea enfatiza en *la Educación ciudadana* orientada a posibilitar y complementar el programa de Civilidad y Cultura a través de instituciones educativas. Comprende acciones dirigidas a programas de formación de valores ciudadanos a través de comités de

participación ciudadana, mes del comportamiento ciudadano y creación del centro educativo de valores ciudadanos, construyendo una pedagogía de la tolerancia. Y para la cual es importante la utilización de las escuelas y sitios públicos como espacio para la participación ciudadana y el encuentro cultural.

La cuarta línea se enfoca en la *solución pacífica de los conflictos* a través de intervenciones puntuales tales como: mantenimiento y fortalecimiento de los acuerdos con las milicias populares, control y seguimiento de los compromisos adquiridos por el Gobierno en el proceso de reinserción, participación activa en los procesos de paz, incrementar la Policía de Menores en la ciudad para brindar tratamiento especial al menor infractor, Fortalecimiento de las Comisarías de Familia para solución de conflictos familiares y de las mesas de trabajo por la vida con el concurso de la Iglesia, el sector privado, universidades y organismos de seguridad, creación de promotores comunitarios gestores de paz y creación de mecanismos de participación ciudadana previstos en la Ley 62 de 1994 (Ley de Policía).

Para el plan de desarrollo de 1998- 2001 la administración municipal se adhiere a las políticas nacionales desde dos grandes ejes de trabajo: ciudad educadora y descentralización y participación ciudadana. La primera tiene como desafío que la ciudad reconozca, ejercite y desarrolle, además de sus funciones tradicionales (económica, social, política y de prestación de servicios) una función educadora, cuando asuma la intencionalidad y responsabilidad de la formación, promoción y desarrollo de todos sus habitantes, empezando por los niños y los jóvenes.

Una ciudad será educadora si ofrece con generosidad todo su potencial, si se deja aprehender por todos sus habitantes y si les enseña a hacerlo. La segunda invita a que La participación ciudadana en los procesos administrativos y de planeación, mucho más que una exigencia normativa, se convierte en la oportunidad para que los sectores público, privado y comunitario avancen en el proceso colectivo de construcción de la ciudad que queremos para el próximo siglo. Estos principios están directamente asociados a la búsqueda de una mayor eficiencia de la acción estatal, a través de la vinculación de un grupo cada vez más amplio de la población.

En el plan de desarrollo de 2001- 2003, la administración municipal se suma a las iniciativas nacionales en materia de educación y formación ciudadana desde tres ejes articuladores: la revolución de la cultura ciudadana, formar el nuevo ciudadano y la cultura al alcance de todos. En el primero el propósito consiste en “Crear y sostener condiciones para que la ciudad se constituya en el escenario donde se forman, en igualdad de condiciones, todos los ciudadanos; para construir una democracia cimentada en la paz, la convivencia y la solidaridad” (Alcaldía de Medellín, 2001, p. 10). En el segundo el propósito es “Redimensionar desde lo público una cultura ciudadana de convivencia y participación, que transforme las relaciones entre los diferentes actores de la sociedad civil y de ésta con el Estado; bajo principios de justicia, equidad, solidaridad, respeto, honestidad y transparencia, que permitan la formación sostenible de ciudadanos solidarios, convivientes y en armonía” (Alcaldía de Medellín, 2001, p. 10). Propósito que está articulado a dos programas a través de los cuales se pretende lograrlo: La ciudad se enseñan y Formación de un nuevo ciudadano para la convivencia.

La ciudad que enseña es un programa de formación cultural y educación callejera que pretende aprovechar la ciudad como escenario de educación y formación colectiva. A partir de programas de educación informal que utilizarán los espacios públicos y los medios de comunicación, de manera que se amplíen las oportunidades de formación y se provean condiciones adecuadas para actividades educativas, recreativas, lúdicas, culturales y deportivas.

Formación de un nuevo ciudadano para la convivencia, es un programa de convivencia orientado a los niños, los jóvenes y las familias, al acercamiento de los servicios de justicia a la población, al fortalecimiento y modernización de las instituciones encargadas de la convivencia, a la promoción de la cultura ciudadana a través de la comunicación y a la observación permanente de estos fenómenos. Este programa desea impulsar procesos que den respuesta a la problemática de deterioro de la convivencia. Asimismo, este programa le apuesta a la disminución de los niveles de violencia e inseguridad en Medellín, mediante el fortalecimiento de acciones preventivas, orientadas a contrarrestar y controlar factores asociados con hechos delictivos y de violencia.

El tercer eje, la cultura al alcance de todos, contempla para el logro de sus propósitos cinco principios: el primero, la construcción de cultura ciudadana mediante el uso de la calle como un escenario democrático que educa y forma. El segundo, la construcción de cultura ciudadana invita a la escuela a enseñar la ciudad y a permitir su aprendizaje. Por tanto debe hacer parte del currículo de todo establecimiento educativo la programación, una vez al mes, de un día dedicado a deambular la ciudad para familiarizar a los escolares con los espacios y las expresiones culturales ciudadanas. El tercero, la construcción de cultura ciudadana, implica la recuperación de la noche como un espacio educativo, productivo y lúdico. El cuarto, la construcción de cultura ciudadana recreada a partir de un medio ambiente saludable y de un paisaje urbano en equilibrio con su medio natural y su entorno social. El quinto, la construcción de cultura ciudadana, convoca al fortalecimiento y promoción de las expresiones artísticas y culturales a través de espacios y mediadores que integren la educación y la cultura propendiendo por una capacitación para la producción, la circulación y el disfrute de los bienes culturales y el reconocimiento y apoyo a proyectos culturales.

En este mismo sentido, el Plan de desarrollo municipal correspondiente al periodo de 2004-2007 continúa con la política pública de generar espacios para la concreción del proyecto gubernamental de formación ciudadana. Para ello, enfatiza en tres aspectos propositivos concretos: Hacer una ciudad Gobernable, se refiere a la necesidad de tener unas reglas de juego claras sobre la transparencia y la equidad, en la manera como se toman las decisiones de interés público. Ser una sociedad Participativa, quiere decir que la ciudadanía y sus organizaciones, asumen la responsabilidad de aportar en el mejoramiento de las condiciones de vida, con sus ideas, sus proyectos y sus acciones. Construir Cultura Ciudadana como fundamento sobre el cual descansan los dos puntos anteriores, consiste en entender las actividades cívicas y de Gobierno como ejercicios de pedagogía ciudadana. Estos tres aspectos se ven materializados a través del programa de Formación ciudadana para el desarrollo local y la construcción de lo público cuyo objetivo es fortalecer y consolidar el capital social, reconociendo y fortaleciendo el espíritu cívico y las iniciativas de las comunidades, acercando la sociedad y el Estado en torno a un proyecto de ciudad

que privilegie lo público. En este programa se le apuesta a tres grandes proyectos: creación y consolidación de semilleros para la participación juvenil e infantil. Formación, actualización y apoyo a la gestión de las Juntas Administradoras Locales y la creación de escuelas de formación ciudadana para el liderazgo organizacional y la gestión pública democrática.

Para el periodo de 2008- 2011 la administración municipal en el plan de desarrollo explicita su obligación y propósito frente a la política de formación ciudadana a través del componente de cultura ciudadana, a través el cual busca consolidar una cultura de la solidaridad para la convivencia ciudadana basada en valores, normas, actitudes y comportamientos coherentes con el sentido de lo público y el respeto de los derechos, para avanzar en una cultura ciudadana que privilegie el Desarrollo Humano Integral con equidad. Con ayuda de tres espacios gubernamentales de acción: Programa Educación Ciudadana y Cultura Política que busca el fortalecimiento de una cultura ciudadana activa en la construcción de ciudad. Todo ello enfocado a la construcción de costumbres cotidianas, como en el ejercicio responsable de la solidaridad y la participación en las actividades socio-políticas con sentido de lo público, a través de pactos ciudadanos de corresponsabilidad. Educación Ciudadana para la Movilidad y la Seguridad Vial que busca transformar las actitudes y comportamientos que ponen en peligro a la ciudadanía en las vías y que afectan la movilidad de la ciudad, mediante la acción educativa y cultural, articulada al control y el ejercicio de la autoridad. Fortalecimiento de la Civildad, que a través de un conjunto de acciones busca prevenir los comportamientos peligrosos, la comisión de delitos por la población juvenil, a la suscripción de pactos comunitarios de autorregulación y convivencia ciudadana desestimulando el porte y tenencia de armas para dinamizar la vida nocturna y organizar frentes de seguridad y convivencia.

Como puede observarse no solo desde el ámbito nacional se han venido liderando acciones legales y de intervención para dar buen funcionamiento al propósito de construir un sistema coherente y adecuado que atienda a la formación ciudadana y a la formación en competencias ciudadanas y de este modo contribuir a muchos de las metas que el gobierno en sus distintos periodos se ha propuesto en estas materias. Para las administraciones locales, especialmente la de la ciudad de Medellín, se ha convertido desde 1998 en una tarea de primera línea, en sus planes de desarrollo, el apostarle a la construcción de un proyecto que viabilice una formación y cultura ciudadana atinente a las necesidades y desafíos del contexto global- local.

Asimismo, teniendo en cuenta los espacios generados por la normatividad y las directrices de política pública en el contexto de la ciudad se han generado una serie de programas y acciones desde instituciones como el Metro de Medellín (Metromed) quien en su política institucional ha liderado programas y procesos tendientes a la consolidación de una cultura ciudadana que contribuya al buen desarrollo no sólo de la empresa sino también del contexto social que circunda el sistema de transporte masivo.

Para ello la empresa Metro ha implementado desde 1998 un programa de formación de usuarios que tiene como filosofía tres aspectos básicos: motivar, informar y formar. El primero según expresa Metromed (s.f) consiste en despertar el interés de los usuarios hacia el trabajo formativo, de tal manera que se asegure el aprendizaje sistemático de las normas

de utilización del metro, para con ello promover un compromiso cívico en la comunidad usuaria potencial del metro que garantice la aceptación (actitud positiva) y el cuidado del sistema. El segundo, alude a brindar información sobre el sistema metro, de manera que la comunidad tenga un conocimiento adecuado sobre su funcionamiento y sus beneficios para mejorar la calidad de vida y con ello facilitar el tránsito hacia una nueva tecnología basados en la premisa “una persona sólo puede querer algo cuando lo conoce”. El tercero consiste en promover una cultura normativa que genere una utilización adecuada del sistema metro y la adopción de nuevos hábitos de transporte. Sensibilizar a los usuarios sobre los beneficios de adoptar comportamientos basados en el cumplimiento de las normas de seguridad y en el civismo.

La concreción de estos ejes es llevada por la empresa Metro a través de una serie de programas tales como: Escuela de líderes: Formación de líderes comunitarios en temas como la convivencia, la democracia y la productividad, Acercamiento comunitario: presencia en los barrios vecinos al sistema con campañas de formación y divulgación de los proyectos Metro, Centro de atención al usuario: Línea Hola Metro, Buzones de Sugerencias y Objetos Perdidos, Brigadas de aseo: Recuperación del espacio público y de los bajos del viaducto para el peatón, Metroarte: Actividades lúdico-deportivas y culturales de beneficio social, Jornadas recreativas: Con población infantil de los barrios vecinos al Sistema Metro, Navidad Comunitaria: Celebración con la comunidad de nueve estaciones del Sistema, Metroamigos: Integra al público infantil con las actividades diarias en el Metro con el fin de generar sentido de pertenencia y configurar así una red de potenciales usuarios que garanticen la supervivencia del sistema, Acercamiento social con comerciantes de San Antonio y Berrío: Compromiso con la estación y los bajos del viaducto a través de vigilancia y jornadas de aseo.

En este sentido, la tarea propuesta por el Metro se realiza desde una concepción particular sobre la formación, la cual es entendida como “el proceso coherente, integrador y pertinente que se emprende a fin de lograr unos resultados expresados en la interiorización de contenidos y en cambios conceptuales y de actitud, es así como los procesos pedagógicos implican la generación de unas competencias (conceptos, habilidades y actitudes) que tengan como horizonte incidir en la convivencia ciudadana y el fortalecimiento de la cultura metro” (Ocampo y Montoya, 2005, p. 14). Lo cual implica según (Ocampo y Montoya, 2005) que el ejercicio de la ciudadanía se dé en el ámbito de lo público, lo que necesariamente la ubica en la esfera de lo político, la que a su vez está relacionada con el poder al que preferiblemente se accede a través del conocimiento, de ahí que la democratización de la sociedad exija crear condiciones para la democratización del saber. Es decir, no existen condiciones para el ejercicio de la autonomía, en tanto el conocimiento sea un privilegio al que sólo puede acceder una franja reducida de la población. Por tanto, este panorama coloca a los diversos procesos de planeación y gestión, participativa según (Ocampo y Montoya, 2005) del desarrollo adelantados en la ciudad y el país como los escenarios privilegiados para formar ciudadanos y debatir la agenda para el mediano y largo plazo por la que debemos transitar, pues no se aprende a ser ciudadano si no en el ejercicio mismo de los deberes y los derechos.

En este sentido, “la formación de los usuarios del Metro es una tarea exigente, pero que debe estar cimentada sobre un trabajo de formación ciudadana, puesto que, como afirma

Juan Guillermo Uribe “la democracia tiene su propio demonio que es la confusión entre derecho y deber. El individualismo en el cual se reparte el derecho de la mayoría puede llevar a la paradoja de un individuo sujeto de derechos que exceden la convivencia en igualdad” (Restrepo y Gutiérrez, 2002, p. 23). Es decir, la cultura metro atiende a los procesos de formación ciudadana que en el ámbito del sistema de transporte masivo es el espacio para la formación de los usuarios y la oportunidad para que estos demuestren los buenos usuarios que son al cumplir la norma, aspecto que los convierte en buenos ciudadanos.

Hasta aquí es evidente que la educación y la formación ciudadana ha estado cruzada por el devenir en el cual lo estatal se ve avocado a entrar en relación con lo exterior para pensar las situaciones propias. Los cuestionamientos y resultados de ciertas reflexiones han desembocado en acciones legales tendientes a la construcción de espacios normativos que regularizan y concretan los propósitos gubernamentales, ejemplo de ello es la ley 115 de 1994, la publicación de la Guía 6 sobre estándares en competencias ciudadanas en 2004 y los subsiguientes textos que han apoyado, ampliado o complementado lo allí expuesto. Asimismo, la ley 1090 de 2006 se constituye en otro esfuerzo por reglamentar la educación cívica, la formación ciudadana y las competencias ciudadanas en el espacio escolar, este último el punto nodal sobre el cual tejer y anudar el nuevo sistema educativo coherente con la nueva concepción de Estado alimentada por la Constitución Política de 1991.

Coherente con estas acciones, desde 2003 el país ha querido poner en el plano de la evaluación las acciones y estrategias implementadas en el proceso de formación ciudadana y formación en competencias ciudadanas a través de la aplicación de pruebas estandarizadas aplicadas al colectivo de estudiantes de todo el país en los grados 5° y 9° también conocidas como pruebas Saber.

De este modo, según indican Bernal y Álvarez (2005), en el año 2003 el Ministerio de Educación realizó un ejercicio que buscaba determinar el estado de las competencias ciudadanas de los estudiantes de las distintas instituciones educativas tanto a nivel nacional como departamental y municipal. Este trabajo permitió evaluar la formación y la actitud de los estudiantes no sólo en los asuntos estrictamente académicos (Pruebas Saber), sino explorar también asuntos referidos a actitudes, ambientes democráticos, participación ciudadana, convivencia pacífica, manejo de emociones, empatías y acciones. En la aplicación de esta prueba las respuestas fueron convertidas a unas escalas de 0 a 10, donde el puntaje cercano a 10 muestra una mejor competencia. También se estableció el puntaje para cada estudiante en cada tipo de competencia ciudadana evaluada y se sacó el promedio de los puntajes de todos los estudiantes en cada institución educativa según el grado y el tipo de competencia.

Según indican Bernal y Álvarez (2005) en el caso de Medellín, así como en Antioquia y en Colombia en general, el resultado en términos de conocimientos sobre competencias ciudadanas es bajo, en tanto todos se mueven entre 5,1 y 5,2. El grupo de preguntas sobre actitudes, competencias cognitivas y acciones, está alrededor de los seis puntos en los tres ámbitos territoriales, este es un puntaje un poco mejor, pero lejos todavía de una meta aceptable. Finalmente, el aspecto ambientes democráticos registra un puntaje bajo, 5,4 y 5,5 para Medellín, Antioquia y Colombia. Este resultado es ciertamente bajo en un tópico que

es estratégico para la ciudad dada la necesidad de construir ciudadanos y ciudadanas comprometidos con la profundización de la democracia. Esta situación evidencia claramente que el proceso de formación ciudadana examinado desde una prueba censal como esta, es un proceso poco eficiente dados los resultados.

Los resultados de esta prueba de 2003 como bien lo analiza Alcaldía de Medellín (2005) esperaban de los estudiantes puntajes iguales o superiores a 10 puntos en todas las dimensiones evaluadas. Sin embargo, se encuentra que tanto Colombia como Medellín tienen grandes desafíos en este campo. Puesto que, los alumnos de quinto grado de Medellín tienen resultados bajos en todas las dimensiones, pero la más deficiente es la de conocimientos en ciudadanía, en la que el promedio es de 5,2. En cambio, las que tienen los resultados más altos son las de actitudes hacia la ciudadanía y procesos cognitivos, con puntajes de 6,2. Esto significa que se cuenta con un elemento muy importante para promover la ciudadanía en las Instituciones Educativas del municipio, pues los niños tienen una actitud favorable hacia la misma, la cual podrá ser bien aprovechada para fortalecer sus conocimientos. Además, los resultados de la ciudad son muy parecidos a los del departamento y el país. Lo que evidencia que no es un caso único o diferente sino la confirmación de una tendencia nacional.

Cabe anotar que en el contexto de la ciudad hay leves diferencias entre los estudiantes de quinto grado de los colegios oficiales y privados. Estos últimos años superan a los primeros en todas las dimensiones, excepto en ambientes democráticos y procesos cognitivos, donde los promedios son prácticamente iguales. Las mayores diferencias se encuentran en conocimientos y actitudes hacia la ciudadanía. En la prueba según Alcaldía de Medellín (2005) las respuestas dadas por los estudiantes permitieron ubicarlos en tres categorías. Los resultados son muy preocupantes en quinto grado pues, con excepción de procesos cognitivos, en las demás dimensiones al menos la tercera parte se ubicó en la categoría de bajo rendimiento. La situación es pero en manejo de emociones, ambientes democráticos y conocimientos en ciudadanía. En esta última dimensión casi el 70% de los alumnos tuvo bajo rendimiento en lo relativo a participación y responsabilidad democrática, y en pluralidad y valores democráticos.

En este mismo sentido, de acuerdo a lo planteado por Alcaldía de Medellín (2005), al comparar los resultados de las pruebas saber en el componente de competencias ciudadanas de 2003 y 2005 se observa que al realizar la comparación de las dos pruebas la posibilidad de comparación sin cambios significativos, está limitada por la forma de pregunta y la escala de respuesta. Es decir, entre ambas pruebas no hay cambios sustanciales, sin embargo en 2003 se solicitaron respuestas de forma más categórica / dicotómica (*SI – No*) en cambio en 2005 se tuvo en cuenta un rango más amplio de respuestas, como: *Si, Tal vez si, Tal vez no, No*; lo que controla la variabilidad, es decir la desviación estándar. Por su parte en los componente de Ambientes democráticos y empatía fueron los dominios que mostraron un leve incremento de 2003 a 2005, sin embargo, es en promedio 0.5 para todos los casos: entre casos y controles, en la ciudad, el departamento y el país, lo que hace muy probable que se deba a factores externos, tanto del Proyecto Prevención Temprana de la Agresión como a medidas tomadas por el Ministerio de Educación en el tema, inclusive, puede deberse al diseño de la prueba o al azar. En el caso de procesos cognitivos, se

presentaron para todos los grupos comparados puntajes más desfavorables en 2005 que en 2003, pero no se descarta la posibilidad de la misma influencia que en los casos anteriores.

Con las preguntas y cuestionamientos generados por estos resultados en las pruebas de 2003 y 2005 en materia de formación y competencias ciudadanas, además de las situaciones de orden público, convivencia y seguridad por las que atraviesa la ciudad la administración municipal desde la secretaría de Educación Municipal y de otras de sus secretarías se pone en la tarea de implementar una serie de acciones puntuales tendientes a atender y dar respuesta a la demanda social y educativa visibilizada por los comportamientos y resultados de las pruebas antes mencionadas y por las particularidades del sistema educativo de la ciudad.

En este sentido, algunas de las acciones se concentran en las comunas 1 y 2 de la ciudad, a las cuales se les interviene con una serie de programas y proyectos que vinculen de manera directa y eficaz las competencias ciudadanas al contexto comunal y las Instituciones Educativas de la zona. Acciones que son respaldadas en la necesidad de generar espacios para la convivencia y el respeto, además de que en estas comunas se vienen desarrollando desde finales de los años 90 una serie de inversiones e intervenciones urbanísticas que requieren de un público cuyos comportamientos no intervengan de manera negativa con estas nuevas acciones de mejoramiento del espacio y lo social.

Uno de los programas con los cuales comienzan las acciones puntuales en materia de competencias ciudadanas en las comunas 1 y 2 es el de “Medellín También Educa”, según Alcaldía de Medellín (2009) este programa busca promover la utilización de diferentes espacios de ciudad, con intencionalidad pedagógica, salidas articuladas a diferentes proyectos que se adelantan en las instituciones educativas oficiales de la ciudad. Las salidas pedagógicas requieren primero de una capacitación a los docentes que busque una mayor cualificación frente al tema de competencias ciudadanas, este acompañamiento se brinda a más de 1.056 docentes inscritos a través de asesorías y capacitaciones permanentes relacionadas con la Formación Ciudadana; además, 40 de estos docentes, vienen realizando el Diplomado en “Competencias Ciudadanas para la Convivencia Pacífica”, en alianza con la Universidad de Antioquia. En este Diplomado, los docentes tienen la oportunidad de profundizar en distintas temáticas alrededor de las competencias ciudadanas, al igual que de revisar y aplicar distintas metodologías para un mejor desarrollo de los proyectos pedagógicos que se adelantan en sus instituciones.

Sumado a este propósito la administración municipal pone en marcha el proyecto Prevención Temprana De La Agresión, según Alcaldía de Medellín (2009) el objetivo de este proyecto es fomentar en las instituciones educativas, un proceso de gestión educativa, que permita promover la transformación comprensiva de las actitudes generadoras de las problemáticas de agresión y violencia que incidan en la educación y aprendizaje de los niños y niñas, con el fin de producir nuevos referentes de interacción entre padres – hijos y educadores – educandos, como a un efecto de disminución de la agresión. Se trabaja con docentes y familias en talleres participativos, temas específicos que conlleven a la reflexión sobre las relaciones maestro - alumno y las relaciones familias - hijos con el fin de mejorar pautas educativas y de crianza y poder fomentar relaciones cálidas y exentas de violencia.

Asimismo, la Alcaldía de Medellín en 2009 en la ejecución de la línea 2 del Plan de Desarrollo, desea articular de forma más visible la formación y las competencias ciudadanas en las comunas 1 y 2 con la implementación del programa “Democratización de La Escuela, Convivencia y Corresponsabilidad”, para desarrollar en los ciudadanos capacidades para deliberar, concertar, hacer seguimiento a los acuerdos pactados al interior y exterior de las Instituciones Educativas.

Para ello, formula ejes de intervención tales como el de Ciudadanía, convivencia y participación, el cual según Alcaldía de Medellín (2009) se constituye en un espacio que busca propiciar, fortalecer o crear espacios de formación para la convivencia, que combinen el uso de medios de comunicación alternativa y tecnológica, espacios de participación democráticos y deliberativos y el desarrollo de acciones públicas sobre lo que significa una ciudadanía y un estado responsable; favoreciendo a los niños, niñas y jóvenes de la ciudad en la construcción de valores, en la formación de derechos humanos, convivencia y paz, participación, el mejoramiento de la cultura y el clima institucional, pluralidad, identidad y valoración de las diferencias para lograr la sana convivencia en la comunidad educativa y en la sociedad. Estas actividades tienen como fin fomentar el reconocimiento de las autoridades legítimas, difundir valores y principios básicos para la convivencia escolar y vecinal, entre otras acciones, hacen parte del plan de trabajo permanente del proyecto Manual de Convivencia.

Otro de los ejes de intervención se da a partir de la revisión y elaboración del manual de convivencia, a través del cual la secretaria de educación municipal busca reformular y contextualizar los fines, procedimientos y acciones normativas vigentes en las Instituciones Educativas desde una perspectiva menos punitiva y más de negociación y persuasión dada las características de la zona. Para ello, formula acciones puntuales de capacitación y discusión con directivos docentes y docentes sobre aspectos legales, de convivencia y competencias ciudadanas.

Estas y otras acciones de intervención bien en su modalidad de talleres, proyectos o programas son a partir de 2009 las estrategias con las cuales la administración municipal pretende incidir en materia de formación y competencias ciudadanas en zonas de la ciudad como las comunas 1 y 2 que vistas desde procesos evaluativos como las pruebas saber de 2003 y 2005 poseen dificultades que en las lecturas gubernamentales está asociado entre otros aspectos a las situaciones de convivencia y orden público, que en muchos casos se generan por la falta de una educación que atienda las dimensiones de lo político, lo ciudadano y lo ético.

1.6 El currículo y la formación en Colombia

Es importante anotar que las decisiones normativas en su vertiente de leyes o directrices de política pública se han elaborado a tenor de múltiples discusiones provenientes de las reflexiones académicas en diversos espacios institucionales como las universidades públicas o de funcionarios de las instituciones gubernamentales.

Algunas de esas reflexiones se centran en proponer nuevas perspectivas para pensar la formación ciudadanas y las competencias, al encontrar en el proyecto gubernamental insuficiencias y pocos aciertos. En este sentido, para algunos académicos “lo público como experiencia histórica y cultural, remite a la memoria colectiva y a la vida cotidiana del mundo contemporáneo, a lo que hemos denominado los aprendizajes sociales” (Hurtado y Naranjo, 2002, p, 153), lo cual implica que la formación ciudadana sea pensada desde un concepto de moralidades públicas que requieren ser reconocidas como un sistema de valores que orientan la acción. Se trata, entonces, según Hurtado y Naranjo (2002) de un sistema de valoraciones que estructura el espacio público, el cual desde la heterogeneidad y la contradicción le dan forma y sentido a las relaciones sociales en el marco estatal y en su vertiente ciudadana. Es decir, la ciudadanía en esta concepción implica que los sujetos ejerzan sus derechos, con capacidad crítica para asumir responsablemente la actuación en la resolución colectiva de los problemas sociales. Lo cual lleva, según Hurtado y Naranjo (2002) a que la capacidad crítica se constituya en una forma de disonancia cultural, esto es, no sólo debe actuar argumentativamente para desgastar la potencia de los significados dominantes y de las relaciones sociales, sino que debe tender a la creación de un sentido compartido de democracia, construido sobre un lenguaje de asociación pública y un compromiso con la transformación social.

Otras reflexiones se suman a este propósito de pensar la formación y las competencias ciudadanas, especialmente a través del examen del sentido y significado de la ciudadanía. Así entonces habría que pensar la ciudadanía teniendo en cuenta que en visiones como la liberal “los ciudadanos se identifican con los individuos fuertemente pertrechados de sus derechos subjetivos frente a los demás y frente al Estado, sirviéndose del marco legal-administrativo en su particular beneficio” (Bernal y Álvarez, 2005, p, 71), mientras que en perspectivas como la republicana “es clara la prevalencia de la ciudadanía y de los intereses ciudadanos por encima de los intereses propios de las instituciones” (Bernal y Álvarez, 2005, p, 71), se debate entre dejar prevalecer al sujeto o a las instituciones, dejando en muchos casos que ésta sea definida simplemente como la capacidad de acción de los sujetos en el marco de la ley pero no de las instituciones.

De este modo, se podría notar que, según Bernal y Álvarez (2005) el concepto de ciudadanía se ha enfocado primordialmente como un ideal normativo de identidad compartida que impulsa la integración de los individuos en el Estado, aunque se observaran dos intenciones casi contrapuestas: la que enfatizaba el estatuto legal del individuo frente al Estado (liberalismo) y la que enfatizaba el derecho individual a la participación directa en la política (republicanismo cívico).

Así entonces, con esta primera tensión generada por la pluralidad semántica que atraviesa al concepto de ciudadanía y por ende a la formación ciudadana, algunos académicos ven la

necesidad de pensar en los desafíos que en el mundo actual tiene este particular espacio. Para Delgado y Vasco (2005) son cuatro los desafíos de la formación ciudadana en el mundo actual: el desafío de las transformaciones en lo político y en la política, el desafío de la irrupción del reconocimiento, la inclusión y la equidad, el desafío de la multidimensionalidad de la formación ciudadana, el desafío de explicitar las capacidades y habilidades subyacentes a las competencias ciudadanas.

El primero tiene que ver con el reconocimiento de Identidades políticas no partidistas, la consolidación de nuevas organizaciones para la movilización de la acción colectiva., la creación de renovadas pautas de acción política y la puesta en marcha de estrategias no convencionales de acción política.

El segundo alude al reconocimiento de la justicia como la primera virtud de las instituciones políticas y sociales, el afianzamiento de la capacidad de agenciación de los asociados a organizaciones y movimientos sociales, para definir colectivamente unas reglas de juego, el fortalecimiento y desarrollo de redes sociales que aglutinen diversas organizaciones sociales, y promuevan acuerdos programáticos entorno a intereses de carácter colectivo, la promoción de un conjunto de virtudes cívicas, como la tolerancia, la autonomía, el dialogo, la razonabilidad, la cooperación y la equidad entre otras, como plataforma para la configuración del sujeto político. Y el favorecimiento de la participación ciudadana como expresión e integración de la cultura local y el desarrollo de la ciudadanía en la esfera pública.

El tercero, es una invitación a pensar: la compatibilidad de las competencias ciudadanas con el pluralismo político, social y cultural, la consistencia de las competencias ciudadanas con los principios de los derechos humanos y los valores democráticos, la correspondencia de las competencias ciudadanas con los ideales de justicia y equidad, la vinculación de las competencias ciudadanas con el actuar reflexivo y razonable, las competencias ciudadanas como expresión y realización de la autonomía y del reconocimiento por el sentido del otro y del nosotros, la relación de las competencias ciudadanas con la cooperación y coordinación entre grupos sociales heterogéneos.

El cuarto supone asumir la noción de competencias ciudadanas como una categoría abarcadora que encierra aspectos cognitivos, afectivos, actitudinales y motivacionales, supuestos normativos y morales, relacionales y comunicativos, aspectos que pueden distribuirse a lo largo de ciertas dimensiones y que, dentro de ellas, también pueden especificarse algunas habilidades.

En este mismo sentido, algunos autores como Herrera (2006) plantean la necesidad de definir los marcos y márgenes de acción sobre los cuales operará la formación ciudadana y las competencias. Para ello, invitan a una reflexión en torno a la formación política, la formación política en Colombia, Educación cívica y construcción del Estado-nacional, Educación cívica en el marco de los Estudios Sociales y la Educación cívica para la educación democrática, pues considera que hasta que no se logre definir el horizonte teleológico de manera consciente y coherente con el contexto del país las acciones seguirán siendo insuficientes y poco exitosas.

Este llamado de atención se compagina con algunas de las críticas que ciertos sectores académicos hacen directamente a las propuestas ministeriales en materia de competencias ciudadanas. Es el caso de Vargas (2006) para quien la propuesta ministerial explicitada en la Guía 6 que proclama que “formar para la ciudadanía si es posible” y que define las competencias ciudadanas como “el conjunto de conocimientos y de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, articuladas entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática”. No clarifica, entre otras cosas, el significado que se concede a estas nociones. Puesto que no se explica qué significa actuar de manera constructiva en la sociedad.

Ello aunado, según Vargas (2006) a la mirada limitada que se da a la complejidad de los procesos sociales y culturales en los cuales se inscriben los sujetos. En el texto tampoco se menciona el problema de los grupos minoritarios en Colombia ni la cuestión de las identidades que debería ser un asunto de interés dentro de una propuesta de formación para la ciudadanía. Igualmente no se esclarece cuál es el concepto de democracia que sustenta el proyecto. Es claro que el texto no aborda este tipo de cuestiones, lo cual constituye una seria debilidad conceptual y curricular.

Asimismo, para Vargas (2006) el texto insiste en que si se construyen estas herramientas desde la infancia, los niños y las niñas podrán ir incorporando en su estructura cognitiva los principios que fundamentan los derechos humanos, y los tendrán como horizonte de reflexión y acción, sin embargo, no se explicita cómo se logrará este propósito. Al entender su razón de ser e incorporarlos en las situaciones de la vida cotidiana se supone que aprenderán, en la práctica y no sólo desde la teoría, a promover su aplicación, a hacerlos respetar y a buscar apoyo cuando estos se encuentren en riesgo. Realmente este enunciado es mucho más complejo de lo que parece y el documento da por sentado que los individuos lo pueden lograr solos sin mencionar siquiera que el Estado colombiano ha mostrado ser muy débil en la promoción y defensa de los derechos humanos.

Complementariamente, a este tipo de planteamientos algunos académicos plantean que en la historia educativa del país después de la Constitución de 1991 y de la formulación de la ley 115 de 1994 los avances en materia de formación ciudadana y competencias no ha sufrido grandes cambios, puesto que como bien afirma Arias (2007) la propuesta de estándares de competencias ciudadanas de 2004 están compuestos de las fracciones de los lineamientos en Constitución Política, Ética y Afrocolombianidad que tratan los diversos aspectos que allí se explicitan, pues “Lejos de evidenciar grandes distancias, los Estándares ciudadanos, dejan ver incontables coincidencias con los textos ministeriales de años pasados y se inscriben más bien en un continuo que opta por señalar a la institución educativa como un escenario privilegiado de formación ciudadana” (Arias, 2007, p. 80). Este tipo de reflexiones comienzan a ser recurrentes en las lecturas que sobre las acciones gubernamentales en materia de formación y competencias ciudadanas.

En este mismo sentido, algunos grupos de investigación y académicos de universidades como la de Antioquia toman posición frente a la reflexión de la formación ciudadana y las competencias ciudadanas. Para ello, ubican el debate en dos planos: el primero intenta una *revisión de los elementos conceptuales y teóricos* que han cruzado estos aspectos de la ciudadanía, las competencias, lo político entre otros; el segundo apunta a discutir las

acciones y estrategias implementadas en el contexto nacional a partir de la generación de cuestionamientos que evidencian las rupturas, contradicciones y falta de precisión de las posturas oficiales. Todo ello en el marco de las realidades que circundan el sistema educativo y el acontecer público del país. Aunque las posibilidades de consenso en la discusión aún no se vislumbran estos académicos y otros de otras instituciones, coinciden en la necesidad de repensar y recontextualizar el proyecto político nacional en materia de formación, educación e instrucción ciudadana al igual que el espacio de las competencias y la formación en competencias ciudadanas, en sus vertientes estructurales y locales.

2. FUNDAMENTOS CONCEPTUALES EN EL PROYECTO

En la búsqueda de identificar aquellas teorías y conceptos que posibilitarán la explicación del problema planteado en el proyecto, se llega al reconocimiento de varias categorías analíticas, unas más inclusivas como lo son *territorio*, *ciudadanía*, *educación* y *competencias ciudadanas* y otras que subyacen en el seno de las anteriores como *proceso docente*, *formación*, *currículo*, *instituciones educativas*, *representaciones sociales*, etc; conceptos que se ubican en el contexto de las ciencias sociales, unas particularmente en la geografía crítica y otras en las ciencias de la educación.

Es este el apartado del informe que se ocupa de construir un marco teórico básico para la formación en competencias ciudadanas para la educación formal pública básica, con la incorporación del territorio como categoría de análisis y opción pedagógica innovadora.

2.1 Territorio y Geografía

De cierta forma preguntarse por el territorio es acercarse a la historia de la geografía, porque como concepto se le encuentra en la epistemología geográfica, aunque no de manera independiente y específica. El concepto territorio se halla como una acepción del espacio geográfico (objeto de conocimiento de la geografía), es un concepto híbrido o mixto como lo llama Silveira (2003), lleno de humanidad, donde se combinan sistemas de objetos técnicos, llamados también concretos (y que son visibles en la configuración territorial) y acciones pragmáticas, normas precisas que también son sistémicas.

La geografía en el contexto de las ciencias sociales, actualmente ocupa un lugar privilegiado en el conjunto del conocimiento, se está renovando cada vez y ha logrado un interés mayor en las explicaciones que del mundo hoy se dan. Desde sus comienzos, la geografía ha evidenciado la importancia que tiene el espacio geográfico, a la hora de ejercer o buscar un control político y económico de las actividades humanas, de ahí que se torne un espacio geográfico en el que el Estado expresa poder, es decir es el campo de aplicación de la política de ahí que se constituya en un elemento esencial en la organización social y económica de la población que en él se ubica.

El territorio es un espacio geográfico determinado, sobre el cual se asienta la comunidad nacional, es la materialización e institucionalización de la sociedad a través del Estado, Pulgarín, R. (2002), Esta concepción en su origen histórico y político, combina la dimensión natural y cultural del espacio, al incluir en su definición tanto la riqueza material, expresada en: el suelo, el subsuelo, el espacio aéreo, la plataforma submarina, el mar territorial y los recursos naturales que el suelo sustenta, como la historia, la cultura y las formas de organización social de los pueblos que en él habitan.

Así concebido el territorio, no es asumido en exclusivo por la geografía, otras disciplinas también lo hacen desde su propia perspectiva; sin embargo, sus orígenes se ubican en la epistemología de la geografía, dado el carácter espacial de esta, y más específicamente en la geografía política. Actualmente, se le reconoce en estrecha relación con la historia, la política, la economía y la antropología entre otras ciencias sociales. De ahí que sea un concepto que no puede restringirse a las relaciones hombre – sociedad- naturaleza si no que

también se le identifica con la instancia socio-cultural; en este sentido, Silveira, M. L (2008: 3), citando a Santos, afirma:

“Vivimos con una noción de territorio heredada de la modernidad incompleta y de su legado de conceptos puros, muchas veces prácticamente intangibles atravesando los siglos. Es el uso del territorio, y no el territorio en sí mismo, lo que lo hace objeto de análisis social. Se trata de una forma impura, un híbrido, una noción que, por ello, requiere constante revisión histórica. Lo que tiene de permanente es ser nuestro cuadro de vida. Su entendimiento es, pues, fundamental para alejar el riesgo de alienación, el riesgo de pérdida del sentido de la existencia individual o colectiva, el riesgo de renuncia al futuro”.

Por ello, en el concepto territorio, se leen dos visiones no siempre coincidentes: una de *índole jurídico-política* (derivada del Derecho internacional y el Derecho de Estado), ese espacio geográfico donde las autoridades ejercitan el poder y otra como *entidad socio-cultural*, un espacio socialmente construido, entendido como un sistema de lugares contiguos y en red; pero si complementarias a la hora de abordarlo en la investigación y también en la enseñanza.

Como entidad jurídica-política, el territorio hace referencia a esas porciones del espacio geográfico que se encuentran bajo un orden administrativo y que tiene unas características sociales y culturales propias. Su organización territorial, se da a diversas escalas y toma diversos nombres: municipios, departamentos, estados, provincias, ayuntamientos, entre otros, nominaciones las que van de acuerdo a la culturas. En este ámbito político, el territorio es definido por teorías que lo consideran un elemento constitutivo de los Estados, desde la relación entre la población y el Gobierno, es objeto y límite de la acción institucional y el lugar donde las autoridades ejercitan el poder.

Como entidad cultural, el territorio es una construcción con otros del espacio geográfico, es una expresión del espacio humanizado, un espacio donde la cultura, las dinámicas poblacionales y la organización social, se incluyen a la hora de su conocimiento, sin desconocer el sustrato geofísico y ambiental que lo complementa. Al respecto Giménez, G. (2005) al definir el territorio, lo explica como cualquier extensión de la superficie terrestre habitada por grupos humanos, es ese *espacio apropiado y valorizado* -simbólica e instrumentalmente- *por los grupos urbanos, el cual se caracteriza* por su valor de uso y podría representarse como *un campo de posibles, como nuestra prisión originaria*. Correlativamente, el territorio sería el resultado de la apropiación y valorización del espacio mediante la representación y el trabajo, una "producción". Y continua señalando como el territorio tiene tres ingredientes primordiales: la apropiación de un espacio, el poder y la frontera”

Estas acepciones, evidencian la dinámica del concepto primero en el escenario de la geopolítica en la relación territorio/estado y, luego en el contexto de la geografía social, como un espacio socialmente construido, entendido como *un sistema de lugares contiguos y en red*, como lo define Santos (2000), el territorio es un conjunto de formas, generadas desde el conjunto de objetos y acciones, sinónimo de espacio humanizado, espacio habitado. Un espacio geográfico, donde se presentan relaciones sociales desde los lugares

vecinos –*horizontalidades*- dominios de la contigüidad, espacios locales y, relaciones desde puntos distantes –*verticalidades*- a través de la tecnología en el marco de la economía, las finanzas y la competitividad, en las cuales se leen acciones hegemónicas.

Es importante anotar como en la definición anterior, el maestro Santos, incluye la acepción de lugar y toma fuerza el concepto de red; otorgándole al territorio, una dimensión más globalizadora y multidimensional, por lo tanto más tendiente al dialogo de saberes y a la complementariedad, a la hora de pensarla con intención didáctica. Es decir, hay una confluencia de significados, el territorio es una expresión del espacio humanizado, un espacio donde la cultura, las dinámicas poblacionales y la organización social, se incluyen a la hora de su conocimiento, sin desconocer el sustrato geofísico y ambiental que lo complementa, aquello que Santos afirmaba, como comprender un territorio implica comprender de manera conjunta lo natural y social que lo constituye. Es entonces un concepto híbrido, como lo expresa Bozzano, (2000) puesto que se nutre de diversidad posturas, explicaciones diversas y en su mayoría de una base dialéctica, pero que siempre van a complementarse, lo cual puede evidenciarse en las diferentes tendencias de la geografía.

En un territorio se observa la importancia que tienen las modificaciones que el hombre le genera al espacio mediante la técnica, son espacios transformados y logrados en un constante proceso; es por ello que Santos (2000), al hablar sobre el espacio geográfico humanizado, lo concibe como un conjunto de relaciones realizadas a través de las funciones y de las formas que se presentan como testimonio de una historia escrita por los procesos del pasado y del presente. Y agrega, el espacio es *un verdadero campo de fuerzas cuya aceleración es desigual*, donde la tecnología tiene un papel fundamental en la transición de la sociedad industrial a la del conocimiento, cambios que muestran la influencia de la tecnología en las nuevas formas de organización del espacio.

De ahí que pueda afirmarse siguiendo al autor, que el territorio es el resultado de las fuerzas que el sistema técnico ha ejercido sobre la naturaleza, donde la ciencia, la técnica y la naturaleza se leen. Lo territorial constituye redes que en el tiempo producen efectos horizontales y verticales vinculados a las diferentes esferas de lo existencial, lo cual se nota en acciones sobre el territorio como el ordenamiento, la planeación y el desarrollo, que aparecen vinculadas a los espacios de la racionalidad.

Como se ha venido planteando, el territorio ha tenido una relación directa con la geografía, entendida como una ciencia social que se pregunta por el espacio, y que ha evolucionado histórica y epistemológicamente pasando por la estructura de las ciencias puras primero, luego por las ciencias naturales y finalmente en el campo de las ciencias humanas y sociales. En esta última clasificación o ubicación en la estructura del conocimiento, defiende la consideración de las transformaciones sociales como elemento fundamental en su comprensión. La geografía, ciencia social donde se relacionan fenómenos naturales y sociales, como lo plantea Dagonet F. (2003), disciplina que reúne y anima el establecimiento de vínculos entre las disciplinas sociales y las ciencias de la tierra, encuentro que favorece el renovar la comprensión de los espacios dejando de ver las teorías sobre la naturaleza y la sociedad como distantes y a veces irreconciliables, una geografía que no deja de mostrar correlaciones, cada vez que aborda su objeto, el espacio geográfico.

Por su parte Harvey, David. (2007) aboga por una geografía implicada en el cambio social, considera que desde esta disciplina se pueden mejorar las condiciones sociales de nuestra propia existencia...[]..., se trata de que la geografía ayude a comprender el mundo y, en la medida de sus posibilidades, a mejorarlo. Que sea una disciplina comprometida con la sociedad, independiente del poder, que ofrezca nuevas perspectivas y planteamientos alternativos que ayuden a comprender la realidad y a mejorarla... (). Una geografía, que se convierte en una manera de entretener los conocimientos geográficos en ejemplos específicos para producir conocimientos que profundicen en el conocimiento de las condiciones y en los procesos de cambio socio-ecológico.

Así concebida la geografía y ubicada en plano de la educación, específicamente leída en el proceso docente de las ciencias sociales, facilita el logro de la finalidad de la educación en Colombia y en el mundo, la cual según el MEN (2002: 13) “el fin último de la educación es el conocimiento, la comprensión y capacitación, para vivir activamente en el mundo e interactuar con calidad en él”. O sea que disciplinas como la geografía tienen un papel fundamental a la hora de buscar alcanzar la finalidad propuesta. Igualmente, los objetivos propuestos en los lineamientos curriculares del área, invitan a la formación de ciudadanos reflexivos, críticos y propositivos frente al mundo real donde viven. Dichos objetivos son:

“Ayudar a comprender la realidad nacional (pasado-presente) para transformar la sociedad en la que las y los estudiantes se desarrollan -donde sea necesario -. • Formar hombres y mujeres que participen activamente en su sociedad con una conciencia crítica, solidaria y respetuosa de la diferencia y la diversidad existentes en el país y en el mundo. • Propiciar que las personas conozcan los derechos que tienen y respeten sus deberes. • Propender para que las y los ciudadanos se construyan como sujetos en y para la vida. • Ayudar a que las y los colombianos respondan a las exigencias que plantean la educación, el conocimiento, la ciencia, la tecnología y el mundo laboral.” (pág, 13).

La geografía hace parte de las ciencias sociales como área de enseñanza en el currículo escolar colombiano y desde conceptos como territorio, puede dinamizarse el logro de dichos objetivos y apoyar la formación ciudadana pensada como finalidad última de la educación hoy.

El Territorio: concepto que se complementa en otras acepciones del espacio geográfico

Cuando se aborda el estudio del territorio, coexisten otras acepciones del espacio geográfico, como lugar, paisaje, región, medio o geosistema, categorías no excluyentes, por el contrario enriquecen los acercamientos comprensivos de espacios concretos, como en este caso el área de influencia del PUI-NOR. Las transformaciones que constantemente se dan en el espacio geográfico, traen consigo nuevas configuraciones territoriales y cambios que generan nuevas apariencias o imágenes de este, es decir surgen nuevos paisajes. Entendidos estos, de acuerdo con Santos (1996) como *la materialización de un instante de la sociedad*, es resultado de variaciones momentáneas provocadas por la sociedad y cada apariencia es una forma de parecer, de ahí que el paisaje no sea inmóvil y pueda asumirse como formas del espacio en el tiempo y están muy relacionados con el desarrollo social.

Igualmente hablar de Medellín como ciudad industrial, que nuclea las relaciones comerciales en el área metropolitana del valle de Aburrá y a nivel de la región andina colombiana, hace que se asuma también el concepto de región, como esa unidad de territorios organizados desde unas características específicas, dígame naturales, económicas o culturales y con fines de gestión y desarrollo de la población que los habita. Además, en un territorio se identifican espacios cotidianos, en una escala micro del análisis, donde los afectos de los sujetos que lo habitan son fundamentales y es ahí cuando emerge la categoría de lugar.

Retomando a Gurevich (2005), el concepto de lugar está ligado a la experiencia individual, a la localización concreta, al mapa mental (o cognitivo)... es ese espacio geográfico que describe una posición pero también una experiencia humana; un espacio subjetivo, dotado de valores personales; de ahí que en un territorio se encuentre un mosaico de lugares. El lugar se identifica, en la geografía de la percepción, con el espacio vivido. Es el espacio inmediato, cercano, del horizonte cotidiano, el cual tiene sentido de identidad y pertenencia. Es el lugar de cada uno de nosotros. Es ese espacio geográfico significativo para las personas y en el cual se dan relaciones horizontales entre quienes lo habitan, es el espacio de la co-presencia, como lo afirma Santos (2000).

En este sentido, y continuando con el autor, el territorio aparece vinculado a cuatro dimensiones concretas, la primera alude a su ontología, en donde es fundamental pensar las relaciones entre las técnicas, el tiempo y el espacio geográfico para construir formas explicativas en las que sea posible observar la relación solidaria y contradictoria que en el espacio se da entre los sistemas de objetos y los sistemas de acción que hacen de éste un híbrido. En la segunda dimensión, el espacio es presentado como productor de formas-contenido en donde es indispensable la noción de totalidad para comprender el proceso que da paso de la diversificación de la naturaleza a la división territorial del trabajo como concreción funcional entre los acontecimientos y el espacio.

En la tercera dimensión, se presentan algunos elementos teórico- prácticos que dan sentido al sistema técnico actual, como manifestación de unicidades donde produce un tipo de inteligencia planetaria, en la cual los objetos y las acciones son condición de posibilidad y existencia de las normas y el territorio que hacen que se pase del medio natural al medio técnico científico informacional y se haga visible a través del concepto de redes con sus implicaciones relacionales: horizontalidades y verticalidades, y espacios de la racionalidad. Y en la cuarta dimensión, son indispensables las descripciones en torno al lugar y lo cotidiano para pensar el orden universal y el orden local como formas concretas de existencia para la naturaleza del espacio.

Estas dimensiones ponen de manifiesto un movimiento que va en doble dirección: el territorio considerado (Santos, 2000) como sistemas de objetos y sistemas de acciones, susceptible de ser gobernado, ordenado y administrado modifica la actividad humana, es decir, la organización social se estructura y transforma en función de las modalidades de los sistemas productivos, adaptados al contexto territorial; a su vez, la colectividad lleva a cabo en el horizonte territorial sucesivas transformaciones histórico-culturales que son representativas del trabajo social acumulado y de los valores culturales agregados. Aspecto sobresaliente para entender mejor la interdependencia y la conformación mutua entre

territorio y colectividad es que ésta se da en la medida en que los individuos imaginan, sienten y conciben el territorio de cierta manera y desde estas imágenes lo construyen; los territorios que habitamos van marcando nuestras maneras de imaginar, sentir y percibir; así la relación entre individuo transformador y objeto transformado es bidireccional: el primero crea y modifica el territorio; este deja huellas y transforma al individuo y a la colectividad que lo habita (Echeverría, 2000).

Esta transformación bidireccional a través de la cual se crea y modifica el territorio, a su vez que va definiéndolo, no es más que el resultado del movimiento continuo entre la técnica y el tiempo, ya que allí, según Santos (2000) se produce un punto de encuentro entre el medio geográfico y el medio técnico como expresión de la racionalidad humana en la que encuentran existencia y funcionamiento los objetos técnicos que empirizan lo temporal y abstraen lo espacial. Es decir, las técnicas y los objetos adquieren una edad que da cuenta del proceso de empirización del tiempo y de la sublimación del espacio.

Entender entonces la configuración territorial de un espacio geográfico determinado, es leerlo desde el conjunto de los objetos existentes en él, tanto naturales como artificiales que la definen, pero también el conjunto de acciones que históricamente en él se dan, por ello es una tarea interdisciplinaria.

2.2 Los estudios del territorio en perspectiva del Ordenamiento, la planeación y el desarrollo

Desde sus inicios el territorio ha estado en el discurso geográfico vinculado a las formas políticas que guían las acciones Estatales. Consecuencia de ello, es que éste logre a partir del siglo XX configurar un campo como el de los estudios territoriales enfocados en el ordenamiento inicialmente, y luego en el periodo de posguerra en la planeación y el desarrollo. Los estudios del territorio logran posicionarse fuertemente en las instituciones gubernamentales y en la reflexión académica, cuando los Estados sienten la imperativa necesidad de pensar en formas eficaces y productivas de gestión del territorio.

Esta preocupación por el ordenamiento, la planeación y el desarrollo vinculada tanto a la perspectiva gubernamental como académica, es el resultado de múltiples transformaciones en el orden de las condiciones de posibilidad, existencia y funcionamiento en la que se desarrolla la vida humana. Estas múltiples transformaciones son presentadas por Santos (2000) como el resultado del proceso de cambio que se opera cuando el medio pasa de ser un medio natural a un medio técnico científico y luego a un medio técnico científico informacional. Es decir, en la primera manifestación del medio se expresa la conexión entre el hombre y lo determinante de la naturaleza para sus acciones, en la segunda manifestación el medio es objeto de la cognición del hombre y por ende de su dominio por medio del desarrollo técnico, el cual permite que la naturaleza se ponga al servicio humano, en la tercera manifestación del medio este ya no es simplemente el escenario para las acciones técnicas que lo modifican y lo ponen al servicio de las sociedades sino que es productor y producto de las elaboraciones que desde el conocimiento en sus formas inmanentes permiten la existencia.

En este sentido, Milton Santos (2000), enfatiza la relación entre el territorio y el tiempo, expresión dialéctica, entre la ciencia, la técnica y la naturaleza y la señala como resultado de las actuales condiciones históricas sobre las cuales se han constituido los sistemas productivos, los cuales a su vez, han generado formas de adaptación y transformación de lo territorial. Esta transformación de lo territorial es el producto de fuerzas ambivalentes que se expresan como prácticas sociales y territoriales que revelan otras interacciones entre los actores sociales y entre éstos con el territorio. Santos (2000) los llamará sistemas de objetos y sistemas de acciones. Ocurren en el territorio vinculaciones y desvinculaciones, exclusiones positivas y/o negativas que se confunden en medio de lo que es interno y externo regido por flujos y fijos, por verticalidades y horizontalidades; estas aparentes contradicciones conforman los nuevos contenidos que dinamizan lo socio-cultural, que toman forma y se nutren –o debilitan- de acuerdo con las continuas relaciones entre elementos del contexto global y local.

La relación de interdependencia que se establece entre territorio y colectividad adquiere un carácter complejo a través del proceso dialéctico de transformación mutua, tanto material como cultural; un espacio geográfico entendido como un conjunto de fijos y flujos, sistema de objetos y acciones, donde los fijos corresponden con las estructuras y el movimiento que a través de ellas se producen y los flujos referidos a la técnica y a las posibilidades que en ella acontecen, por ejemplo, en el caso de intervenciones urbanas que son introducidas en puntos concretos de una geografía, con su presencia invitan a la realización de actos que

antes no eran posibles por la inexistencia de las nuevas estructuras, y que hoy hacen que se produzcan nuevas intenciones que se manifiestan a través del uso territorial de un punto concreto en una nueva perspectiva.

El uso, como otras manifestaciones del accionar humano, en el territorio está unido a un sistema de acciones que crea y modifica los objetos como resultado de la lógica misma de la acción que no es otra cosa que la ejecución, según Santos (2000), de un acto proyectado que se corresponde con la situación en la que ése se ejecuta, es decir, una acción en el territorio es un comportamiento orientado que es resultado de una motivación propiciada por el territorio mismo, como es el caso de formas de circulación espacial que son redefinidas gracias a la aparición de elementos como una calle o un sistema de transporte masivo, prueban lo anteriormente dicho.

En este sentido, las acciones ligadas a los objetos convierten al espacio geográfico, y al territorio mismo, según Santos (2000) en un híbrido que está condicionado y a la vez es factor de condicionamiento, de las intenciones humanas que se materializan de acuerdo a las orientaciones que con y a través de los objetos se da en un punto concreto. Es decir, el sentido y la esencia de lo territorial es una imagen manifiesta de los propósitos humanos en un contexto particular, a través del cual se responde a necesidades y se generan nuevas, ligadas ambas obviamente a las formas en cómo se usa el territorio y como se dota de sentido.

El territorio entonces, es la expresión del movimiento entre *la totalidad y el lugar*¹⁸, puesto que los objetos y las acciones en él contenidas son expresión manifiesta de un universo con el que forma una unidad, en la cual cada objeto y acción es sujeto de una individualización, objetivación y espacialización a través de las formas contenido que permiten conocer el todo a través de las partes y el movimiento del todo con las partes en esa relación problemática entre lo universal y lo particular, describe la historia y la esencia de las cosas y su relación con lo que le da sentido y a lo cual le da sentido. Es todo se hace visible en infraestructuras urbanas, que a pesar de estar ubicadas en lugares apartados y aparentemente ajenos a los movimiento globales, la lógica con que allí son insertas son el resultado de dicho movimiento. Movimiento que responde a la especialización demandada por la división territorial del trabajo y por la dialéctica constante entre lo global y lo local. En el estudio del territorio, retomando a Santos, (2000: 109), se da cuenta de la diversificación de la naturaleza, en la que se muestra “la construcción de entidades (elementos naturales) gracias al movimiento de la diversificación” es decir, que los objetos cambian gracias a la relación con acontecimientos diversos, en donde hay una reunión indisoluble de objetos y acontecimientos.

Y continuando el autor, es en el territorio donde se visibiliza la división territorial del trabajo, la cual puede ser vista como un proceso por el cual los recursos disponibles se distribuyen social y geográficamente, lo cual implica que cada actividad es una manifestación del fenómeno social total y, su valor es dado por el lugar en el cual se manifiesta y hace que la distribución de actividades sea resultado de la división del trabajo, dicha división, es la creadora de su propio tiempo que sería el tiempo del modo de

¹⁸ Expresión que se corresponde con uno de los libros clásicos del maestro Milton Santos: De la Totalidad al lugar.

producción, es decir, que *todos los lugares existen en relación a un tiempo del mundo, tiempo del modo de producción dominante, aunque no todos los lugares sean obligatoriamente alcanzados por él*” (Santos, 2000: 116). Estas formas heredadas de lo territorial son la huella del tiempo en el espacio, que se puede manifestar como un acontecimiento puntual o disperso, es decir, la aparición o el funcionamiento particular de un territorio es el resultado de una historia que puede ser diacrónica o sincrónica, la primera como eje de sucesiones en el que sistemas sucesivos del devenir social distinguen periodos diferentes; un antes, un durante un después que va narrando como el territorio se constituye y se significa; la segunda, la sincronía como eje de coexistencias implica que los acontecimientos no son sucesivos sino concomitantes, es decir, la aparición de un elemento territorial no es el un resultado sino que es una forma de manifestación de múltiples objetos y acciones que interactúan para definirse, crearse y modificarse. De este modo, puede verse que los acontecimientos, en su manifestación territorial, no son individuales ni aislados ya que se realizan en varios niveles, el mundial y el local.

Lo anterior lleva a presentar el territorio como un sistema técnico en el que tanto los objetos como las acciones que los acompañan son resultado del estado de las técnicas, las cuales emergen a través de periodos técnicos como correlato del devenir que es la respuesta a necesidades concretas, como el caso de la introducción o modificación de un sistema de vivienda o de transporte en un punto particular de la geografía de un país y que lleva aparejada la aparición y sucesión de otros objetos y acciones que técnicamente complementan o modifican el pasado al cual se insertan. Por ello, una técnica y los objetos y acciones que la acompañan, no aparecen sola y nunca funciona aislada, es decir, no es posible entender una técnica fuera del todo al cual pertenece, pues la evolución interna de los sistemas técnicos se caracteriza, según Santos (2000) por la búsqueda de una coherencia entre sus componentes materiales y sociales. Asimismo, cada nueva técnica conduce a una nueva percepción del tiempo a un nuevo uso y a un nuevo ritmo de producción de informaciones que llevan a redefinir el sentido de un territorio.

El territorio, da cuenta del paso del medio natural al medio técnico - científico - informacional, lo cual implica la sustitución de un medio natural, una pendiente de montaña por un sistema de transporte masivo, a uno cada vez más artificial a través de tres etapas: medio natural, medio técnico y medio técnico científico informacional, en este último los objetos son elaborados desde normativas científicas, pues sirve a una técnica informacional de la cual le viene su intencionalidad y sirven en diversas modalidades y momentos de producción. Asimismo, en éste los objetos son a la vez informacionales y producen una científicación y tecnificación del paisaje, pues la información no está sólo en las cosas sino que es necesaria para la acción realizada sobre las cosas, lo que constituye el conocimiento en recurso. Y hacen que este medio se constituya en la cara geográfica de la globalización lo cual constituye, según Santos (2000: 198), en la ampliación de los contextos en donde la interdependencia de fijos y flujos revela la relación entre la tecnosfera y la psicofera, la primera como expresión local que se adapta a los mandamientos de la producción y el intercambio, la segunda como expresión local del reino de las ideas, creencias y producción de sentido que proporciona reglas a la realidad y a la imaginación y de cuya relación el territorio se constituya como “el ámbito de la oposición entre el mercado- que singulariza- con las técnicas de la producción, la organización de la producción, la geografía de la

producción, y la sociedad civil- que generaliza- y de ese modo involucra, sin distinción, todas las personas.

Con la presente democracia de mercado, el territorio es soporte de redes que transportan las verticalidades, es decir, reglas y normas egoístas y utilitarias (desde el punto de vista de los actores hegemónicos) mientras que las horizontalidades tienen en cuenta la totalidad de los actores y de las acciones” (Santos, 200: 219). De lo cual puede dar cuenta la dotación de sentido que adquieren los espacios en su relación solidaria y contradictoria entre objetos y acciones.

Atendiendo a lo anterior, y continuando con el autor, se puede leer el espacio geográfico, desde el concepto de redes, pero superando la visión de estas que tradicionalmente se tiene bien sea como aspecto material o como aspecto social. Es decir, es necesario pensar las redes como elementos que involucran un conocimiento que da cuenta de la edad de los objetos y su funcionamiento, las redes, a su vez, están animadas por flujos pero no prescinden de los fijos que constituyen su base técnica. En este sentido, las redes son virtuales y reales preexistiendo a toda demanda de comunicación y solo realizan la comunicación solicitada, puesto que éstas son técnicas pero también sociales, lo cual permite que mediante ellas tenga lugar la creación paralela y eficaz del orden y el desorden en el territorio, ya que estas no son uniformes y pueden superponerse para dar cabida a las relaciones entre lo global y lo local desde tres niveles de solidaridad: el mundo, el territorio y el lugar.

El territorio es entonces una forma híbrida de leer la espacio geográfico que se transforma, que es apropiado; son las acciones, los eventos que se viven en un espacio geográfico lo que da lugar a la conformación o constitución de un territorio, de ahí que sea como lo expresa Santos (2000), es el resultado de un proceso ontológico en el que la técnica se visibiliza como la experiencia temporal que dota de sentido lo espacial y lo pone en dialogo con lo humano y lo natural, ya no en una esfera escindida sino en un campo de simultaneidad que solo cobra sentido a través de la realidad, la vida y el pensamiento, que no es otra cosa más que la expresión del ordenamiento, la planeación y el desarrollo. De ahí que el estudio de la configuración territorial, por la complejidad de los actuales procesos sociales que en el se dan, exigen un marco teórico más amplio que de cuenta de dichas transformaciones.

2.3 Territorios y la territorialidad

En el estudio del territorio, se incluyen las nociones territoriales básicas como: localización, distribución, configuración espacial, sitio natural y sitio construido, posición, bloque regional, organización territorial, lógica de ocupación, patrón territorial, sitio de intervención, sendero, territorios fuertes y territorios débiles, atractividad territorial, competitividad territorial y coras; a las que se le unen la organización territorial, que obedece a una intencionalidad la cual guía las formas del hacer y el producir, como lo explica Bozzano (2000), al proponer que su estudio, ha de considerarse a la vez, como: objeto de la realidad, vivido y pensado, puesto que en él transcurren, atraviesan y definen las experiencias de vida a través de los sentidos, significaciones e intereses propios de un sinnúmero de procesos que el conocimiento humano debe entender y explicar, en la dimensión los procesos, los lugares y los actores....[]. “El territorio es una construcción que surgiría de nuestra síntesis de lo concreto real y lo concreto pensado, por eso es una expresión compleja que conjuga al medio, a los componentes y procesos que este contiene. (pág, 25).

Estos conceptos revisados en Santos (2000), Silveira (2006) y Bozzano (2000), se reafirman en Echeverría y Rincón, (2000) cuando expresan que es necesario interpretar el territorio en su doble papel: como soporte material y básico del desarrollo social y como producción social derivada de la actividad humana que transforma ese territorio que le sirve de base. Es decir, resulta fundamental para cualquier interpretación sobre el tiempo y sobre el espacio, comprender la relación solidaria y contradictoria que permite geografizar el tiempo y temporalizar la geografía. Sin embargo, cabe anotar que el territorio guarda una estrecha relación con las formas de producción de sentido que están inmersas en la territorialidad como fenómeno interdependiente que lo constituye, lo define y lo visibiliza.

Continuando con los autores, Echeverría y Rincón, (2000: 23), la territorialidad, tiene tres elementos: el *sentido de la identidad espacial*, el *sentido de la exclusividad* y la *compartimentación de la interacción humana en el espacio*, es decir, esta se ve “como esos ejercicios realizados desde diversas fuentes que se expresan, marcan y constituyen su territorio, y en tal proceso construyen, conservan, protegen, consolidan y defienden su propio sentido de vida”. De ahí, que definan la territorialidad como “la manifestación de las condiciones de posibilidad, existencia y funcionamiento del territorio leído este como “medio codificado, dotado de sentido, mutante entre la consistencia, entre el encierro y la apertura y entre la estabilidad y la fuga (con momentos de consolidación y consistencia, intensidades, grados distintos de estabilidad y temporalidades). (pág 27).

En esta perspectiva, Bozzano, (2009: 171) señala como la territorialidad “es un concepto polisémico que intenta articular al espacio en sí mismo y el espacio a posteriori, en ambos casos referidos al territorio o a sus lugares, en cuya comprensión debe pensarse en sus procesos naturales, sociales y psicológico- simbólicos en su proceso de organización territorial, urbana y rural. Y seguidamente afirma que, dichos elementos darían cuenta de tres formas de manifestación de la territorialidad referida a un presente sobre el construido a partir de una historia social con sus cargas psicológico- simbólicas sobre la base de una historia natural previa; dada por la condición o el carácter dominante del territorio, dígame: urbano, rural, natural o periurbano.

En general la territorialidad, es el término técnico que se usa para describir la toma de posesión, utilización y defensa de un territorio por parte de los organismos vivos, la territorialidad significa tener un elemento esencial de la vida misma, es decir, es la posesión del territorio en el cual se incluyen los afectos, sentimientos y pasiones al habitarlo, de ahí que también sea posible, al abordarlo como objeto de estudio, surjan nuevas perspectivas de análisis que en la geografía han dado lugar a tendencias como la geografía de la percepción y geografía subjetiva entre otras, las cuales se leen más cercanas al espacio geográfico como lugar.

El lugar es la categoría del espacio geográfico que según Boira, J. V., Reques P. & Souto X. M, (1994) se ubica en el contexto de la geografía subjetiva y se entiende como una síntesis de los referentes mentales con los que se lee, un espacio relativo que va en contraposición de los espacios absolutos, cartografiados y matematizados. Entendido este, de acuerdo con Pulgarín (2002), como el sitio, la dimensión local del espacio, lo más cercano, lo ubicado de manera específica y el primer eslabón en el análisis geográfico. El lugar, está lleno de significados y valores, que son inseparables de la experiencia de quienes lo habitan, de sus pensamientos y sentimientos. Va muy de la mano del concepto de identidad. Es el concepto donde la proximidad o vecindad espacial es esencial, en ella se da la coexistencia de la diversidad y por ende se posibilita el ejercicio de la comunicación, crear lazos culturales y de cierto modo criterios de identidad. En contraste con lo global, lo mundial donde la búsqueda está en la organización del espacio desde la información.

Uno de los estudiosos del espacio geográfico como lugar, es Yi Fu Tuan¹⁹, (2007:34) quien explica el lugar como un espacio producto de la *experiencia*, la cual es concebida como las diversas formas en las cuales una persona conoce y construye la realidad. La experiencia humana sobre los espacios, los hace lugares concretos, definidos y llenos de significado. En su trabajo, él incluye la subjetividad en el estudio del espacio, al considerar que el hombre organiza el espacio basado en la experiencia íntima con su propio cuerpo y con la otra gente, además, de acuerdo con sus necesidades biológicas y sus relaciones sociales. El lugar, entonces se lee en el contexto de la tendencia de la geografía humana, en particular en la llamada geografía subjetiva y es una categoría conceptual que no riñe con las demás acepciones del espacio geográfico sino que complementa esas múltiples lecturas que de este se hacen; además en un territorio se reconocen múltiples lugares los cuales expresan las actividades de los sujetos.

Otro elemento importante de considerar en el concepto territorio es el carácter histórico en su constitución; los cambios y dinámicas territoriales no se dan de golpe, de una, son consecuencia de un proceso el que a su vez genera apariencias cada vez distintas del espacio habitado, es decir se producen paisajes diferentes. Aquí puede considerarse el enfoque geo-histórico de la geografía, exaltado por Tovar Ramón (1996) y ubicado en la

¹⁹ Geógrafo chino con nacionalidad estadounidense, autor del concepto topofilia, quien enfatiza el papel de los sujetos en la transformación de los espacios geográficos. Entre sus obras están: *Space and place: the Perspective of Experience. Topophilia: a study of enviromental perception, attitudes, and values*. En ellos enfatiza las conexiones emocionales entre el entorno físico y los seres humanos.

perspectiva de la geografía como ciencia social. Este enfoque, concibe la explicación del espacio humanizado desde una visión global y en la dimensión temporal, enfatiza además, como la conformación del espacio obedece a los ritmos de la dinámica social.

Los supuestos teóricos previamente ofrecidos sobre el territorio, permite inferir como este se convierte en un proceso secuencial que en la práctica se constituye como un espacio para la interacción de los saberes alternativos, nuevos y los que se están estructurando en nuestro pensamiento a partir de las experiencias que estos posibilitan en lo individual y lo social; además de contribuir al desarrollo de conocimientos complejos y abstractos que permitan el acercamiento hacia la cultura científica, pero también fundamentan y pueden pensarse con intencionalidad formativa desde el proceso docente que se lidera en las instituciones educativas.

En síntesis, el territorio es un concepto en el que se conjugan múltiples lecturas del espacio geográfico y al llevarlo al campo de la educación, se constituye en una condición para comprender la existencia y el funcionamiento del espacio y el tiempo en el marco del poder, los recursos, la sociedad y la cultura. El territorio en este sentido, atraviesa cada una de las dimensiones de lo humano en su concreción de objeto o acción. En el territorio se define la dinámica y sentido de los procesos, los lugares y los actores que en él cobran sentido a partir de la relación contradictoria y solidaria inherente a la metamorfosis que el sistema técnico actual le ha propiciado. Por ello, el sentido, la forma y el contenido que dota de significado al territorio es un elemento poroso que adquiere existencia cuando las condiciones materiales se unen a las formas de pensamiento y se proyectan en objetos concretos que cuentan una historia susceptible de transformar.

2.4 El territorio con intencionalidad pedagógica

Pensar en la renovación del proceso docente de la geografía, en una enseñanza creativa y con sentido para quienes la estudian, requiere de la revisión de las nuevas teorías y significados que sobre el espacio geográfico, se tienen; también surgen preguntas acerca de los contenidos, los métodos, los medios y las formas a utilizar, lo cual lleva a la revisión epistemológica y conceptual de la disciplina geográfica.

La reflexión sobre la enseñanza comprensiva del espacio geográfico, en sus diversas acepciones o categorías conceptuales, viene presentándose hace varios años en los diferentes contextos de la geografía latinoamericana; propuestas que se socializan y discuten en el diversos congresos nacionales y encuentros latinoamericanos de geógrafos, donde la educación geográfica ocupa un espacio muy importante. En este escenario se encuentran diversas propuestas didácticas y pedagógicas, desde la lectura del paisaje, los recorridos urbanos, las salidas de campo, el estudio de los lugares, el manejo de los sistemas de información geográfica, el estudio del territorio, entre otros. Autores (a), como: Gurevich (2005), Fernández. M.V. (2007), Araya (2005), Castrogioavani (2010), Pulgarín, R. (2002), (2006), (2009), Trepert, C. & Comes, P (1998), Souto, X. (2001). Rodríguez, E. A (2000), Muñiz, O. (2010); quienes avanzan en la formulación e implementación de diversas estrategias que finalmente lo que buscan es el fortalecimiento del aprendizaje de la geografía, tanto en la educación básica como en la educación superior.

La reflexión educativa y formativa sobre el territorio es cada vez mayor y emerge como un concepto ordenador de los contenidos a enseñar, contenidos escolares que se ven convocados desde el estudio del territorio, no sólo en las ciencias sociales sino en el área de ciencias naturales, Pulgarín, (2008); el territorio, permite el diálogo inter y multidisciplinario, facilita la conjunción de saberes y el encuentro entre los docentes a la hora de construir los planes de área. De ahí que sea un concepto clave de la geografía contemporánea, el cual trasciende el sentido de jurisdicción y ubicación para ser cada vez más aglutinador de sentidos y significados diversos; donde la acción cultural de habitar el espacio geográfico transformándolo, hace que se constituya en una entidad social, sobre la cual se ejerce y desarrolla la vida de los individuos y comunidades organizadas. Por ejemplo, cuando en el proceso docente se piensa en las problemáticas que suceden en el mundo real, ya sea en el contexto local, regional, nacional o mundial, estos problemas están situados, obedecen a las dinámicas presentes en un territorio; es decir no son otra cosa que la lectura de las acciones, los usos dados a un territorio y, comprenderlo, implica revisar también, los objetos que constituyen dicho territorio en su materialidad, es decir el componente geofísico que vive o sustenta la cultura.

Esta nueva concepción de territorio, llevada al proceso docente con intencionalidad pedagógica, de acuerdo con Pulgarín, R (2009), permite visualizar la complejidad del mundo real, pone en evidencia la brecha existente entre los saberes sobre la naturaleza y la sociedad, saberes disociados, parcelados y al ser motivo de enseñanza siguen considerándose igualmente distantes, convirtiéndose en un concepto integrador y en la oportunidad de hacer una lectura situada, tanto a nivel geográfico como histórico, de comprender la realidad a partir de preguntas de investigación desde el aula, preguntas desde y sobre el territorio, preguntas que problematizan lo que se ve, lo que pasa, lo que vive,

puede incidir en las ganas de aprender, en la curiosidad y disposición del estudiantes hacia el conocimiento.

En este sentido, pensar el territorio desde lo educativo, lo pedagógico y lo didáctico implica abordarlo como un sistema que debe ser sustentable, ya que como lo propone Araya (2005) en el mundo actual, el territorio no puede escapar a la relación ambiente y desarrollo, menos aún en la enseñanza de la geografía donde se integra la naturaleza y lo humano como aspectos de un mismo universo, a veces contradictorio, pero siempre solidario. Lo cual es una invitación a concebir eco geográficamente al territorio, como el resultado dialéctico entre diversos factores incluyendo lo humano; sistémicamente a las regiones no como únicas sino como clases diversas y donde el análisis no está en la acción sino en los mecanismos de la decisión que llevan críticamente a que el territorio no sea neutro sino histórico, político, etc.

El estudio del territorio puede ser una herramienta para descifrar el contexto histórico y la organización del espacio generada por las fuerzas del capital, desde los procesos de enseñanza en el aula, produciendo así una lectura del territorio en contrasentido de la realidad y apegada al enfoque tradicional. Esto implica repensar lo territorial para concebir otra realidad geográfica que permita contextualizar acontecimientos, elaborar conocimientos científicos, cambiar las estrategias de enseñanza y un desarrollo didáctico desde la aproximación Docente- Estudiante- Objeto de Estudio para dar explicación desde la realidad de las teorías y reconstruir así la realidad misma.

El territorio como objeto de enseñanza puede favorecer procesos de contextualización en la escuela, favorece la construcción de planes de estudio, en donde se mantiene la concepción descriptiva de éste, la cual es solidaria de una docencia afincada en una concepción tradicional, de profundo acento disciplinar que se ve interrogada por los acontecimientos del presente, los cuales exigen una concepción del territorio más humano y más social que aborde con sentido crítico las dificultades que resultan de las formas como el capital estructura la realidad espacial.

Por ende, el territorio debe ir más allá y presentarse como lo propone Montoya (2003) no sólo como el espacio físico, sino también como parte de los aspectos de la globalización y las nuevas tecnologías, que hacen emerger una diversidad conceptual y una reflexión por la identidad espacial que abarca al espacio percibido, concebido, vivido dando entrada a problemáticas geográficas concretas tales como: el cambio económico, el desarrollo, la urbanización y la degradación ambiental. Pero a su vez, esto implica una transformación en el quehacer geográfico que reoriente la observación, la visualización, el análisis, el modelamiento y la comunicación entre la geografía escolar y la geografía académica.

Por otra parte, el territorio en el marco de la didáctica, según Souto (2001), debe buscar concebirse más que simple información de un absoluto físico, debe dar entrada a pensar el ocio, la percepción, entre otros aspectos que enriquecen las lecturas actuales de los problemas, y más aún en el espacio escolar, el cual es un espacio de poder, que tiende a redefinir el carácter del territorio mismo para pensar los problemas cotidianos que re-significan la información geográfica que atraviesa el aula. Esto tiene como consecuencia que el territorio re-signifique principios tales como: la localización, la distribución, la

conexión o coordinación y evolución en la perspectiva de la dialéctica entre objetos, acciones, sujetos y lugares.

Teniendo en cuenta lo anterior, la lectura del territorio y su la definición del concepto desde lo escolar se enfrenta hoy a un nuevo espacio que ha reconfigurado los territorios y lugares que componen el mundo contemporáneo. Mundo al cual la escuela no puede estar de espaldas y sobre el cual debe ofrecer herramientas de lectura y transformación. Al respecto, Gurevich (2005), propone considerar varios elementos claves para su enseñanza invita: a pensar un nuevo temario para la geografía escolar construido a partir del espacio como producto social, a modo de reflejo de los procesos sociales, espacio como una instancia de la totalidad social participando como condicionante de los procesos sociales al mismo tiempo que, como su producto, es decir, como productor y a la vez producido. De este modo el territorio es visto como producto de múltiples interrelaciones y como ámbito en permanente construcción, siempre abierto, nunca concluido para comprender fijos y flujos lo cual implica visitar los conceptos de ciudadanía y territorio.

Estudiar el territorio desde la enseñanza de la geografía, es una oportunidad para leer no solo la configuración territorial de espacios determinados sino los lugares y sus paisajes que en todo territorio se identifican, donde las diferentes dimensiones del espacio humanizado pueden considerarse: lo étnico, político, económico, financiero, ideológico y tecnológico. A su vez, los conceptos de lugar y escala se constituyen en orientadores de lecturas sobre lo local que deja de ser sinónimo de lo único, lo irreplicable y pasa a ocupar un papel articulador entre lo global y lo local, entre lo particular y lo general, lugar incluye las relaciones entre los Estados en sus diferentes niveles de organización, la sociedad civil y las empresas de distinto tipo y origen. En este sentido, los lugares se constituyen como espacios de pertenencia, hogar y comunidades locales, marcando “fronteras exteriores e interiores” y recuperando las dimensiones más domésticas, diminutas y biográficas de los respectivos lugares para contextualizar la vida de los sujetos en relación a las dinámicas globales que todos los días los cruzan y ante las cuales están expuestos.

Así entendido el territorio y pensado no sólo como concepto sino como entidad cognitiva real, que es llevada al aula con la intención de aprehenderlo, entenderlo, se convierte en la oportunidad de cohesionar los saberes que sobre la sociedad y su historia se tienen; en palabras de Santaella, R (2005), la geografía como ciencia social del espacio, permea el diálogo entre la sociedad y la historia. Una historia que se lee desde las relaciones de producción establecidas mediante las relaciones económicas dadas en la explotación de los recursos en los territorios. El encuentro historia geografía, también se ve fortalecido al hacer de la cultura una categoría indispensable a la hora de leer el espacio humanizado. En la educación, estas combinaciones o mejor encuentros conceptuales sobre el concepto territorio, se convierten en una posibilidad didáctica que podrá recrear el encuentro del estudiante con el aprendizaje de la geografía.

2.5 La ciudadanía desde el ángulo geográfico.

“La ciudadanía puede además, ser un modo de conciliar el pluralismo y la creciente multiculturalidad en nuestra sociedad. De ahí la importancia de su cultivo en la educación”.

Bolívar Antonio. (2007:9).

Explorar los vínculos interdisciplinarios entre Geografía y ciudadanía es asomarse a las posibilidades que la enseñanza de ésta disciplina tiene en la formación ciudadana; es explorar contenidos, actividades y formas de enseñanza en pro de lograr una ciudadanía para una sociedad democrática; de ahí que la relación geografía – ciudadanía pueda ubicarse en la intencionalidad de la educación geográfica y en el contexto de la enseñanza de las ciencias sociales; pero también en algo mucho más general, puesto que un ciudadano siempre puede considerarse ciudadano de alguna parte, como lo expresa Rogers, Alisdair (2001)²⁰. Los derechos formales asociados a la ciudadanía en general, se relacionan con ciertos territorios o lugares, salvo algunas excepciones. Un ciudadano demanda estar en un territorio, habitar un lugar y ser reconocido como parte de éste para poder hacer un ejercicio real de sus derechos formales como ciudadano, de ahí que la ciudadanía esté directamente asociada a lugares concretos.

Esta relación geografía y ciudadanía, se lee en el texto *Espacio ciudadano* de Milton Santos (1987)²¹ y actualmente se ubica en la educación geográfica, cuya intencionalidad es formar ciudadanos conscientes del territorio que habitan. En este texto, el autor reconoce la educación como posibilidad de formar las personas, siempre en el ideal de llegar a ser, un ciudadano integral. Él aduce que, en su calidad de geógrafo, observó como la formación de las “redes de caminos” que posibilitan la movilidad y las llamadas “redes de ciudades”, acontece conforme a jerarquías establecidas por el mercado y por el Estado, de manera articulada; y, adicionalmente, producto también de su observación, que la distribución de los individuos en un territorio dado, ocurre conforme a las clases sociales a las cuales pertenecen y al poder adquisitivo propio de ellas. Ni las unas, ni la otra, se dan por azar, ni por voluntades; son efectos de la articulación dinámica entre las fuerzas del mercado y las propias del Estado.

A través del libro, hace visible la relación entre territorio y ciudadanía al enfatizar en la necesidad de una nueva gestión del territorio para crear un nuevo tipo de ciudadanía; una ciudadanía basada en el respeto a la cultura y en la búsqueda de la libertad. Al respecto, afirma que el progreso material alcanzado en los últimos años por los países en vías de desarrollo, entre los cuales se encuentra Brasil, se debe en esencia a dos factores que se han

²⁰ Rogers, Alisdair (2001), en el artículo: “Los espacios del multiculturalismo y de la ciudadanía”, muestra desde la pregunta por el multiculturalismo y las migraciones en las ciudades europeas, las relaciones de la geografía con la ciudadanía mediante investigaciones en las que reconoce la interdisciplinariedad como un requisito esencial para comprenderlas.

²¹ Si bien el profesor Milton Santos no abordó directamente el problema de la educación, ni de la didáctica de la geografía, teorizó ampliamente sobre el espacio geográfico y en especial el espacio geográfico latinoamericano. Con lo cual amplió las posibilidades de integrar la geografía a las demás ciencias sociales. En su texto: *El espacio ciudadano*, una traducción de Alberto León Gutiérrez T. (2007); se evidencia la relación: geografía –ciudadanía.

combinado simultáneamente: 1) La aceptación de la racionalidad económica impuesta por las empresas privadas más poderosas, tanto nacionales como internacionales. 2) Al uso extremo de la fuerza y del poder del Estado para crear las condiciones propicias al modelo de crecimiento económico adoptado, en consonancia con las pretensiones privadas. El resultado de ello es una forma “superior” de capitalismo en donde los modelos político y cívico, son claramente subordinados e instrumentados a favor del modelo económico imperante.

Formar ciudadanos para una democracia, requiere de nuevas formas de enseñar las áreas del currículo escolar, entre ellas la geografía como disciplina que hace parte de las ciencias sociales. Lo cual trae consigo, entre otras acciones, la revisión de los contenidos que se ofrecen a través del proceso docente, en este caso, estimular el conocimiento de los territorios, sus dinámicas económicas y políticas, sus problemáticas socio-ambientales y culturales.

Santos, (1987), considera que para superar la dependencia económica y política de los pueblos frente al capitalismo hegemónico, se requiere de cambios en la caracterización, identificación y administración de los problemas humanos y, una de las alternativas posibles, es la recuperación del ciudadano. Ello demanda, entre otras cosas, fortalecer el modelo cívico, buscando su autonomía e insubordinación ante el modelo económico vigente; construir una auténtica democracia en donde sea el modelo económico el que se subordine al modelo cívico y no revés; en donde se parte de la consideración del ciudadano para la economía y no de la economía para el ciudadano. El modelo cívico así concebido, tiene como componentes esenciales a la cultura y al territorio.

El componente cultural del mencionado modelo cívico supone definir, al menos, entre todos, el tipo de civilización que se aspira construir; el modo de vida que se desea para todos; la visión de mundo y de sociedad que se comparte; la idea de individuo como ser social, es decir, socializable y organizado; unas claras reglas de juego para alcanzar la convivencia en medio de las diferencias. El componente territorial, a su turno, deberá suponer, de un lado, la instrumentalización del territorio para garantizarle a todas las personas, sin importar en dónde estén ubicadas, el acceso a los bienes y servicios básicos, indispensables para una vida digna; y, a la vez, supone la gestión del territorio para asegurarle a todos, adicionalmente, la adecuada distribución en términos de cantidad y de calidad, de los aludidos bienes y servicios.

El propósito superior de esta iniciativa es la búsqueda de un modelo cívico-territorial que garantice el bienestar y la justicia social para todos, independiente del lugar en donde se ubiquen territorialmente; que garantice la plena realización de los hombres en escenarios económicos, culturales y territoriales; que asuma el territorio como un dato activo, dinámico, en permanente movimiento, cambiante y no como un agente pasivo e inmóvil. Ello posibilitará que la ciudadanía sea completa, dado que así como actualmente es el territorio, incompleto, así es también la ciudadanía presente en él. De ahí que los cambios aludidos inicialmente en la gestión del territorio deberán ocurrir para crear un nuevo tipo de ciudadano; un ciudadano que respete la cultura territorial y busque, por encima de todo, la libertad.

Cambios que se dinamizan y hacen posible desde la inclusión de procesos educativos que propendan por el conocimiento del territorio, por el desarrollo de didácticas especiales donde se contextualice los contenidos, donde el estudiante sea protagonista en la resignificación de la información y, donde cada vez se le apueste al objetivo de transformar y superar los problemas sociales dados en el mundo real. Formar a un ciudadano comprometido con su entorno, con el territorio donde vive, es algo que conscientemente la educación ha de proponerse, como lo señala Comes, P (1998), en la enseñanza de la geografía, el espacio no es algo a observar, sino que debe ser una experiencia sobre el espacio, un sujeto que toma decisiones espaciales que tienen repercusión social.

De acuerdo con Gutiérrez, A. (2010), la democracia, como sistema político y posibilidad para alcanzar mejores niveles de calidad de vida y de bienestar general requiere de ciudadanos capaces de vivir su ciudadanía... ciudadanos territoriales, los cuales no nacen, se hacen. Ciudadanos en quienes la educación desempeña un papel muy especial. Todas las personas no somos ciudadanos. Por el hecho de nacer, de ingresar a la sociedad humana, en un determinado contexto, particularmente el democrático, los individuos tienen derechos inalienables y por tanto, les deben ser provistos. Nacer y vivir en un momento dado, en un lugar determinado, implica asumir con los demás individuos, una herencia moral portadora de prerrogativas y de deberes. Por ejemplo, derecho a una vivienda que proteja de la lluvia, del calor y del frío; derecho a la comida; derecho a la educación; derecho a la salud; derecho al trabajo, a la justicia, a la libertad; es decir, derecho a una vida, a una existencia digna, en marcos preestablecidos. Ello no hace al individuo ciudadano; le hace un individuo de derechos; le hace parte de una sociedad humana que, si se trata de una sociedad democrática, le debe asegurar su libertad de ser, hacer y pensar.

El valor del individuo que nace depende del lugar en donde esta, donde habita. Por ello el acceso a los bienes y servicios esenciales para una vida digna, tanto públicos como privados, dependerá de esta ubicación territorial, la cual, en las más de las veces, implica desigualdades y exclusiones territoriales para obtener lo esencial que la vida demanda.

Entre la realización plena del individuo y el alcance de la categoría de ciudadano, se encuentran todas las organizaciones, de todo tipo, que estructuran la vida social en la sociedad considerada, en un momento y un lugar determinados. Es a través de la relación con otros, de manera organizada, que el individuo puede adquirir la categoría de ciudadano.

Seguidamente se ofrece un acercamiento al *concepto de ciudadanía*.

Según Naval, C. (1995: 185), la ciudadanía es un concepto complejo y debatido, incluso cuando la discusión es reducida a la ciudadanía en el contexto de las sociedades democráticas occidentales. Sobre ciudadanía se ofrecen interpretaciones diversas, que si bien se relacionan, subrayan diversas creencias políticas y definiciones de la democracia misma. Concepciones que pueden ser brevemente ilustradas por referencia a cuatro rasgos del concepto: *la identidad* que confiere a un individuo, *las virtudes* que son requeridas para un ciudadano, la extensión del *compromiso político* que implica los *prerrequisitos sociales* necesarios para la efectiva ciudadanía.

El concepto de ciudadanía se ha convertido en uno de los términos clave del debate político a partir de la década de 1990, relevancia debida en gran medida, a que es un concepto que se halla en plena evolución debido a los grandes cambios económicos, sociales y políticos a finales del siglo XX y al establecimiento de la democracia, como sistema de gobierno en muchos países. En general, la ciudadanía se ha entendido como un status jurídico y político mediante el cual el ciudadano adquiere unos derechos como individuo, de tipo: civil, político y social; además de unos deberes, como el servicio militar, la fidelidad, pago de impuestos.

La ciudadanía, más que una conquista individual; es una categoría política que se adquiere en la convivencia con otros, en sociedad. Como tal, la ciudadanía tiene cuerpo propio y límites establecidos por las reglas de juego de la sociedad, los escenarios jurídicos y políticos vigentes; de ahí su carácter cambiante, transformados, dinámico, conforme los contextos en donde se analice. La ciudadanía moderna va asociada al respeto del individuo y a sus deberes, es una ley de la sociedad, es un mandato establecido e instituido, sin distinciones, que cobija y protege a todos por igual. Para ser mantenidas por las generaciones futuras, para preservarse, tener efectividad real y ser fuente de auténticos derechos, debe ser una ley escrita, pública, de conocimiento generalizado, de tal manera que asegure lo pactado y permita siempre que sea vulnerado, exigir, demandar y reclamar su inmediato cumplimiento.

Ser ciudadano de un país, tiene consigo el desarrollo de sentimientos que se expresan entre otros en el sentido de pertenencia a éste, como lo señala Rogers, Alisdair, (2001), al identificar que la ciudadanía se basa en sentimientos de pertenencia cultural y social o de pertenencia a una comunidad, sentimientos que se hallan a menudo aparejados con conceptos de “dentro” y “fuera” o “cerca” y “lejos”, que implican la existencia de conjuntos de fronteras territoriales. (Pag, 2). Y donde conceptos como comunidad e identidad, emergen como fundamentales a la hora de comprender la ciudadanía.

Entender la ciudadanía entonces, implica revisar concepciones y prácticas no homogéneas, como lo señala Ruiz, A (2007: 98), a manera de ejemplo: “en los países con democracias estables, el asunto de justicia social no solo se encuentra muy interiorizado sino que además, tiene referentes concretos en la vida de todos los días. En el caso de América latina, este asunto se encuentra vinculado con una lucha permanente con la defensa de los derechos humanos fundamentales y se traduce en proyectos políticos, la mayoría de las veces de carácter defensivo – que justamente advierten la fragilidad de nuestras democracias”. Además, la condición de la ciudadanía está restringida a las personas que tienen esa condición. Las personas que habitan en un territorio del que no son ciudadanos, están excluidos de los derechos y los deberes que comporta la condición de ciudadano. Cada estado tiene unas normas que regulan la manera por la cual un individuo adquiere la nacionalidad de ese estado, es decir, la condición de ciudadano.

La ciudadanía para Ruiz, A. (2007: 104), es un constructo en el que se declara la conjunción de diversos principios filosóficos: igualdad, equidad, justicia, inclusión; pero es, asimismo, el resultado de prácticas sociales encaminadas a reducir o eliminar las condiciones reales de desigualdad. En suma, es aquello que mediante la acción política enlaza proyecciones y anhelos de la sociedad”. De ahí que la ciudadanía sea un proyecto

que asuma desde la política educativa por ejemplo, dado que desde la educación pueden lograrse la formación del ciudadano que cada vez la sociedad piensa debe ser.

La ciudadanía es igualmente definida por Espínola, (2005: 11), como “un tipo de sociedad, un sistema de valores y una comunidad ideal que se organiza y adquiere poder para asegurar la satisfacción de sus demandas frente a los organismos públicos”. Es un concepto que hace referencia a la acción, a comportamientos a través de los cuales los ciudadanos pueden ejercer sus derechos sociales, hacer seguimiento de las políticas públicas y contribuir a la resolución de asuntos de interés común. Ella explica, como de acuerdo con el PNUD²², la ciudadanía hace referencia a tres dimensiones: *ciudadanía política*, que incluye el derecho a elegir a los representantes frente a las instituciones del gobierno ya sea nacional o local; *ciudadanía civil*, que alude a las libertades individuales, incluyendo la libertad de expresión y el derecho a la igualdad legal y *ciudadanía social*, que hace referencia a la seguridad individual, al bienestar económico y al derecho a la salud y a la educación. Concepción que en el ámbito educativo busca aplicarse mediante los *procesos instructivos* respecto a la normatividad constitucional de los países, desde las *propuestas curriculares* donde se manifiesta la intención de que se apliquen en la escuela las dinámicas constitucionales de los ciudadanos y se promuevan en los estudiantes actitudes ciudadanas.

Continuando con la autora, en el contexto del Consejo de Europa –CE-, la educación ciudadana se identifica como un *conjunto de prácticas y principios* dirigidos a equipar mejor a los jóvenes y adultos para participar activamente en la vida democrática a través de la incorporación y el ejercicio de sus derechos y responsabilidades en la sociedad. Lo cual nos lleva a pensar la educación ciudadana como un encargo social y un reto en la construcción de las sociedades democráticas. Sobre

Giroux, H. (2006: 21), presenta el concepto ciudadanía leído como una práctica histórica que se le identifica a la par con el concepto democracia; es una práctica emancipadora que vincula la adquisición de facultades críticas con formas de lucha social progresista y como práctica, la ciudadanía tiene importancia en la medida en que se le problematice y resignifique en el contexto histórico de cada generación. Y en términos pedagógicos, el autor plantea la ciudadanía “como un proceso de regulación moral y de producción cultural, dentro del cual se estructuran subjetividades particulares en torno a lo que significa ser miembro de un estado nacional”.

Camps, Victoria (1998), habla de la ciudadanía como el *conjunto de mujeres y hombres libres e iguales ante la ley que forman una comunidad política y por el hecho de pertenecer a dicha comunidad, se convierten en sujetos de derechos y deberes*. Concepto que podría decirse dio lugar a la educación ciudadana basada en la instrucción sobre los deberes y derechos del ciudadano.

Otra concepción de la ciudadanía, la presenta Cortina, Adela (2008), pensada como *participación y como independencia*, al explicarla desde una relación política entre un individuo y una comunidad política, en la cual el individuo es miembro de esa comunidad con derechos y a la cual debe lealtad permanente. Es decir, la ciudadanía implica la identificación del sujeto con el grupo, que supone descubrir los rasgos comunes, pero

²² PNUD, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.

también las diferencias con los foráneos. De ahí que ciudadanía sea un concepto donde confluyen dos aspectos, por un lado la aproximación a los semejantes y por el otro, la separación con respecto a los diferentes, concepción que ha de evidenciarse en las propuestas de formación ciudadana.

Retomando a Magendzo, A. (2004), la ciudadanía es considerada como una *actividad propia de la vida política en la que confluyen por igual dos factores: voluntad política y conocimiento de la política*; a ellas es preciso agregarles la ética política. La ciudadanía individual y colectiva puede ser considerada como una categoría legal, política, social y actitudinal alcanzable desde el proceso educativo.

Hay ciudadanía de ciudadanía, Gutiérrez, A. L (2009), la ciudadanía puede ser de diversa clase, conforme el criterio de garantía y accesibilidad a los bienes y servicios básicos para garantizar la existencia, la vida digna: los que son ciudadanos; los que son más que ciudadanos; los que son menos que ciudadanos; los que ni saben, ni les interesa saber si son o no ciudadanos. Esta ciudadanía ha evolucionado a través del desarrollo de las luchas gestadas en diversos contextos, en diferentes países; por ello se le consideró clave en la transición del feudalismo al capitalismo; en el siglo XVII, al pasar los individuos de siervos a miembros de una sociedad nacional; en el siglo XIX, al consagrarse el derecho a la asociación y, en el siglo XX, los derechos sociales.

Existe y ha existido una “guerra” permanente fruto de la contradicción que genera el principio implícito de igualdad presente en el concepto de ciudadanía y la desigualdad propia del sistema capitalista y de la sociedad de clases. La ciudadanía, se asume, no solo urbana, hoy cuando la tendencia mundial es a habitar en grandes ciudades; la ciudadanía también es, rural –ambas caracterizaciones del espacio habitado: urbano y rural, división impuesta por la tradición del mercado y del Estado-. La ciudadanía en el ámbito rural es, en la mayoría de las veces, una ciudadanía titular de menos derechos que la ciudadanía urbana, dada la inaccesibilidad y falta de garantías para acceder, en cantidad y calidad, a los bienes y servicios requeridos para la vida digna. Este elemento, permite inferir como es imposible imaginar una ciudadanía que prescindiera del componente territorial; el ciudadano es el individuo localizado, ubicado en un lugar, dando lugar a la ciudadanía concreta, no a la ciudadanía abstracta. En muchas ocasiones el espacio vivido contiene desigualdades e injusticias que le hacen ser, en la práctica, un espacio sin ciudadanos por la imposibilidad de acceder a los bienes y servicios necesarios; son espacios regulados por el mercado y por el Estado para servir al modelo económico y no al modelo cívico-territorial.

Lo previamente planteado, permite reconocer el territorio como un componente fundamental en la construcción de ciudadanía, una ciudadanía situada, donde el territorio se lee como un conjunto de lugares, un hecho simbólico más que un conjunto de objetos; ese espacio nacional, por ejemplo, donde se dan múltiples localizaciones y, ambos, territorio y espacio nacional, se encuentran siempre en permanente movimiento, son dinámicos. La localización de las personas en el territorio es, casi siempre, una combinación entre las fuerzas del mercado y las decisiones del Estado, representando en esencia por el gobierno. No es un asunto de la voluntad del individuo; está definido desde la combinación de estas fuerzas. Por ello, la igualdad de los ciudadanos supone una accesibilidad semejante para todos, a los bienes y servicios esenciales para una vida digna; ello presupone una ubicación

territorial lejos del alcance del mercado, evitando que el modelo económico incrementa por ello, las desigualdades sociales que genera ya la distribución territorial.

Las dificultades, desigualdades y exclusiones que genera la ubicación geográfica para ser ciudadano, habitualmente son duplicadas por la distancia política, dado que vivir en el centro o en la periferia no sólo genera distancias de los bienes y servicios necesarios para una vida digna, sino que a la vez, distancias a las personas de sus opciones políticas. Superar dichas condiciones amerita el fortalecimiento de la educación, en este sentido, Ayuste, A. (2006:12), exalta una de las últimas propuestas impulsadas por Freire en la educación, la cual va dirigida hacia el fortalecimiento de la democracia, es la *escuela ciudadana o ecopedagogía*, proyecto en el cual se propone crear las condiciones necesarias para que emerja una nueva ciudadanía capaz de expresar su voz en el espacio público y de impulsar reformas democráticas”.

Esta propuesta recoge el pensamiento de Freire sobre la educación, la cual se le ha reconocido en el contexto de la pedagogía crítica, como la *pedagogía emancipadora o pedagogía de la liberación*, la cual se lee en principales obras, como lo son: *Pedagogía del oprimido*, *Pedagogía de la autonomía*, *Pedagogía de la pregunta*, *Pedagogía de la esperanza*, entre otros. Textos todos ellos orientados hacia la formación de ciudadanos con pensamiento propio, con criterios y habilidades para participar activamente en la sociedad.

Propuesta que Torres, C. A, en Ayuste, A (2006) exalta, al considerar que es la concepción pedagógica donde hay una apuesta a la formación del ciudadano democrático, la cual ha de suponer adquisición cultural y también implica la articulación de principios de socialización pedagógica y democrática en individuos que no son tabula rasa a nivel cognitivo ni ético y tampoco están plenamente capacitados para ejercer sus derechos y obligaciones democráticas”. (P. 157). Postura de la cual se infiere que la necesidad no sólo es de instruir en la cultura democrática, conocer sobre los deberes y derechos sino que implica un proceso de participación de actuación, de los miembros de una sociedad como iguales.

La ciudadanía se aprende; al ciudadano se le forma, Gutiérrez, A. (2010); *la ciudadanía se construye*, Ruiz, A (2007); son expresiones donde se reconoce el papel de la educación en el proceso de formación de los ciudadanos; como señala Ruiz, la ciudadanía se da en el diálogo y la discusión de distintas visiones políticas del mundo, ideales de vida y sentidos de la experiencia humana, todas ellos susceptibles de cambio y complejización y es ahí, donde la escuela puede jugar un papel fundamental. Y agrega, citando a Procacci (1999: 103) que la ciudadanía puede describirse, como una estrategia para dirigir procesos de cambio social que afectan a las relaciones políticas, una estrategia en realidad para la creación de ciudadanos. Es decir se lee como oportunidad de cambiar situaciones que ameritan transformarse en la sociedad y es ahí donde la educación emerge como posibilidad.

La ciudadanía es también considerada un estado del espíritu individual y colectivo que hace parte de la cultura a manera de modo de vida, de valor, de costumbre, de aprendizaje. Por ello la ciudadanía y la categoría de ciudadano no son dádivas, son conquistas diarias, permanentes, en luchas constantes por mantenerse y extenderse. Al respecto Ayuste, A.

(2006: 9), afirma: “las instituciones educativas que pretenden contribuir eficazmente a formar en ciudadanía para el ejercicio de la democracia, han de dotarse de los instrumentos pedagógicos, canales de participación y sistemas organizativos necesarios para favorecer la práctica democrática y la adquisición de habilidades y valores tales como la capacidad deliberativa y las competencias para el diálogo”. Además, considera que la educación a impulsar con miras a lograr una sociedad democrática, ha de favorecer un proceso docente dialógico, propuesta que Freire desarrolló en Brasil y en la cual se hace énfasis en formar en el sujeto la capacidad para reflexionar, examinar diferentes puntos de vista y participar en el debate público a partir de una opinión bien fundada.

El concepto de ciudadanía, según Magendzo, A (2004: 8), es una ciudadanía social, no solamente política como tradicionalmente se le ha leído, es una noción donde se vinculan los derechos, identificando *a la persona como un sujeto -ciudadano de derechos y deberes...* lo cual implica educar en la toma de conciencia de los derechos que se tienen, llevando ese conocimiento a la práctica, al ejercicio y a la demanda de los mismos, fortaleciéndose así la cultura ciudadana...[] es una ciudadanía activa, que se liga estrechamente al rol de ciudadano que le toca jugar en la sociedad civil. El concepto de ciudadanía social, se caracteriza por la participación, donde las acciones humanas van acompañadas de la intención del bien común y para la cual se requiere sea una ciudadanía informada.

En este sentido Ramírez, G. (2004: 36), expresa como la ciudadanía en perspectiva de la democracia, implica el goce efectivo de todos los derechos. Ciudadanía entendida como un “conjunto articulado y coherente de derechos de diferente índole cuyo ejercicio irrestricto constituye la prueba de la existencia de la ciudadanía misma”. La cual ha de ser hacerse realidad, desde un proceso docente que dinamice el desarrollo de habilidades ciudadanas como la participación.

Oraisón & Pérez, (2006), consideran la pertinencia de favorecer en la educación el desarrollo de una ciudadanía participativa, una educación ciudadana que posibilite crecientes niveles de conciencia, de capacidad autogestiva y organizativa, que permita a los ciudadanos el asumir compromisos y responsabilidades tanto en relación con cuestiones personales como sociales, ciudadanía a la que ellas llaman una *ciudadanía sustantiva*. Una educación ciudadana que re-signifique los vínculos entre la escuela y su comunidad.

Esta concepción de educación ciudadana, es muy cercana a la propuesta de Freire, Paulo (2008), para quien la educación ciudadana a promoverse desde la escuela, ha de ser mediada por una concepción de una pedagogía liberadora, una educación vinculada con los procesos de construcción de la ciudadanía no solo desde la escolarización (educación formal) sino también desde la creciente conciencia de la realidad social en la que se vive, en la vida cotidiana mediante la aprehensión del mundo real, la cual ha de darse de manera crítica. Ser ciudadano para Freire es ser sujeto de la historia, de su propia historia, que se construye en primera instancia en la comprensión de la realidad; una educación ciudadana que comprometa a estudiantes y docentes con el conocimiento de su entorno social y cultural.

Conceptos que son muy afines con la concepción que Giroux, H. (2006) tiene a cerca del proceso formativo de los ciudadanos, el cual entiende como un proceso intencionado, que si bien se lidera desde la escuela, en él, se manifiestan las políticas nacionales sobre el deber ser de los ciudadanos, lo que se espera ella debe formar. Políticas que evolucionan, cambian en el contexto socio-cultural y el momento histórico.

2.6 Currículo y formación ciudadana

“Una genuina sociedad educadora significa más que una sociedad con buenas escuelas, significa una sociedad con un sano sentido del bien común, con una moral social y espíritu público, y con una viva memoria de su propio pasado cultural. Las escuelas pueden contribuir a esto pero no pueden crearlo fuera de todo contexto”.

Naval, C. (1995:182)

La educación como proceso, consciente y sistémico es abordado por la pedagogía y en general por las ciencias de la educación. De acuerdo con Pulgarín, R. (2010), la educación es un proceso intencionado que toma forma a través del *currículo*, concepto con múltiples acepciones. Es entendido como las acciones planificadas por la IE para la realización de los procesos de enseñanza, con miras a lograr aprendizajes, en él, se incluyen elementos teóricos, técnicos, materiales y humanos utilizados en la institución para orientar el proceso metódico que significa el encuentro docente - estudiante con la sociedad y con el patrimonio cultural; ofrecido éste a través de los contenidos.

El currículo contiene la estructura organizativa de la formación que se desea lograr en los estudiantes, lo cual implica diseñarse, acorde con el contexto donde el currículo se proponga, con las necesidades de los sujetos que aprenden y con las políticas educativas. El currículo hace a la educación, un proceso consciente y ordenado de la acción educativa y suele nombrarse curriculum, currícula y currículo, designando con ello a la organización de secuencias ordenadas del proceso docente. De acuerdo con la Ley General de Educación, (1994), artículo 76, el currículo es el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional.

El concepto currículo, se reconoce unido a la ordenación de los contenidos para la enseñanza; organización que incluye conceptos procedentes tanto de las ciencias de la educación como de las disciplinas objeto de enseñanza. La manera como este se organice, va con la educación que se desea impartir, es por ello que los objetivos trazados, son los que de cierta forma definen su organización; como lo indica Sacristán, J (2005):

“La educación ejerce, o al menos así se cree, influencia sobre el desarrollo y la orientación que pueden tomar los individuos y la sociedad, lo cual no pasa inadvertido a quienes están interesados en producir, reproducir o cambiar un cierto orden político, económico, cultural, religioso, etc.; influencias que se ejercen en la escolaridad y que técnicamente se le denomina currículo: A lo que contiene el proyecto educativo en sí, los materiales de reproducción-producción de seres humanos a través de la educación, así como la dirección para resolver dicho plan”. (p.110).

De ahí que el currículo obedezca a unas intencionalidades de formación, las cuales van a ser influenciadas por los intereses de las clases sociales que ostentan el poder económico y

político pero también por las tendencias mundiales de la educación, sobre todo en la sociedad actual, una sociedad globalizada.

Pedagogos, filósofos y en general estudiosos de la educación, han reconocido como finalidad de la educación, el alcanzar la *formación integral del ser humano*. Formación que va dirigida a su desarrollo humano²³, al *desarrollo de la persona en las dimensiones: biológica, social y espiritual*; formación intencionada hacia el logro de la conservación de la especie humana. Tarea que se inicia en el hogar, continúa en aquellos diferentes escenarios donde el individuo crece y se desenvuelve en su vida cotidiana y que se consolida desde el proceso docente en la escuela.

²³ Desarrollo humano definido por Díaz, M (2009) como *la libertad que gozan los individuos para elegir entre distintas opciones y formas de vida*. Lograr el desarrollo humano, demanda de un ingreso digno, tener: acceso al conocimiento, libertad cultural, libertad política, a vida larga y saludable. El desarrollo humano valora la cultura en sí misma no a una persona más que a otra. Es posible alcanzar un desarrollo humano más equitativo, generando empleo, empoderando a las mujeres y realizando políticas para la reducción de la pobreza.

2.7 ¿Qué entendemos por formación?

De entrada se puede diferenciar dos niveles de respuesta: una como *un proceso* intencionado y complejo y la otra, como *resultado* o la consecución de un objetivo, luego de acciones educativas, expresado en la vida cotidiana. Autores como Comenio (1995), Gadamer (1993), Álvarez de Zayas, C. (1998), Flórez, R (1994), hacen referencia a la formación, conjugando significados e induciendo la que será reconocida como el objeto de conocimiento de la pedagogía.

De acuerdo con los autores previamente mencionados, la formación es un término comúnmente asociado a la educación recibida por un individuo, designa también la cultura adquirida por un individuo gracias a la relación con los contenidos de la tradición de su entorno. Es un proceso en constante desarrollo y progresión arduo, por lo tanto es un concepto que designa más el devenir de este proceso, que las finalidades del proceso mismo.

El concepto *formación* según Gadamer, (1993: 14), es un concepto básico del humanismo al igual que el *sentido común, la capacidad de juicio y el gusto*. En el libro: *Verdad y Método I*, explica como el concepto *formación* remite a la descripción de la estructura conceptual sobre la que descansan conocimientos de tipo histórico. Él la define como el trabajo constante, en la búsqueda del porvenir del hombre, en la tarea del hombre asumida para formarse y en superación de su naturalidad, ya que el mundo en el que va entrando está conformado humanamente en lenguaje y costumbres. “La formación pasa a ser algo muy estrechamente vinculado al concepto de la cultura, y designa en primer lugar el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades naturales del hombre”. (p. 14). Él afirma que la formación no está dada, se requiere de un proyecto en tanto razón cultivada del hombre, de ahí que sea una búsqueda constante, donde se da la actividad reflexiva y se demande la creatividad, por ello el proceso formativo en las instituciones, ha de posibilitar la actividad reflexiva, la pregunta, la divergencia de pensamiento, la pluralidad de información y el ejercicio constante de creación e innovación.

Al respecto, Flórez, R. Vivas, M. (2007), expresan que “la formación (*bildung*) aparece como una constante reconocida por pedagogos, desde Juan Amós Comenio hasta nuestros días, consistente en esperar de la educación la formación de las nuevas generaciones, como un proceso de humanización que conduce a niveles superiores de autonomía, inteligencia y solidaridad”. (P, 166). Es un concepto que emerge como cohesionador de las reflexiones pedagógicas. “*Es la misión y eje teórico de la pedagogía*”.

Gadamer, (1993: 15), reconoce a Hegel como el primero en hablar de formación, cuando señaló que “*el ser humano no es por naturaleza lo que debe ser*”; por eso necesita de la formación. Y a esto Hegel lo llama el ascenso a la generalidad.... Este ascenso a la generalidad, no está simplemente reducido a la formación teórica, y tampoco designa comportamiento meramente teórico en oposición a un comportamiento práctico, sino que acoge la determinación esencial de la racionalidad humana en su totalidad. Y más adelante resalta como la formación no debe entenderse sólo como el proceso que realiza el ascenso histórico del espíritu a lo general, sino también como el elemento dentro del cual se mueve quien se ha formado de este modo. (p, 17). Asimismo Gadamer, expresa como, Von

Humbolt, en su libro *Cosmos*, considera la formación como la condición fundamental para una mejora del hombre, donde la relación del hombre con el mundo es la esencia. Todo individuo posee una modificación que soporta en si, la exigencia de la realización por medio de los demás...donde la interrelación social, es un estímulo.

La formación como proceso se orienta a alcanzar el *desarrollo humano*, como lo expresa Díaz, A (2005), entendido lo humano como un rasgo esencial, constitutivo, constituyente y constituido por la cultura. Lo cual significa que no es algo dado a la manera de un proceso natural, no es heredado, sino que se construye colectivamente desde un deber ser, que va a ser definido desde la sociedad y en especial desde el sistema educativo que orienta dicha sociedad. En las se leen las maneras como asumen esto, las formas como han constituido los ideales de lo que para ellos es lo humano; sobre ésta base organizan los procesos de socialización que hacen que desde la vida cotidiana se les dé concreción. Además explica, citando a Gutiérrez, M.C. & otros, (2000) como lo humano se va cualificando en dos dimensiones diferentes pero complementarias, en cuanto son unidad e integralidad; son estas: *lo humano social* en cuanto proyecto colectivo, histórico y cultural; y *lo humano individual*, en tanto se presenta un proceso de producción y reproducción cultural desde el individuo, quien asume su identidad, diferenciándose de los otros.

La formación como *resultado*, de acuerdo con Gadamer, (2003), *significa provocar en si la determinación propia*; es decir, permite o da lugar a la actuación del ser humano con criterio propio. Es lo que podría llamarse la apropiación de todo aquello obtenido mediante un proceso educativo y desde el contacto con la cultura. Y que según *Hegel*, citado por Gadamer, es, *autoconciencia*, es decir el sentido que tiene en si el hombre de si mismo, como ente natural es parte y producto en el desarrollo social. Al respecto, Flórez & Vivas, (2007) la definen como *lo que le queda al ser humano*, es el fin perdurable, después de las actividades de enseñanza y de aprendizaje emprendidas por el sujeto.

La formación, es comúnmente asociado a la educación recibida por un individuo, desde la permanencia en un ambiente académico recibiendo conocimiento de los libros y de sus maestros (Educación formal) y también ser entendido como un proceso constante de configuración que no posee objetivos determinados en los que deba desembocar, (educación no formal), como lo aprendido en escenarios como la familia, el barrio, la calle. etc.

En el proceso formativo de la persona, Gadamer, destaca la importancia de la lengua en la formación, la cual se lee en la producción y mediación de nuevos mundos para el hombre y al mismo tiempo es la posibilidad de apropiárselos en pro de su formación propia; la lengua permite cultivar sus cualidades, lo cual es imprescindible para llegar a ser un ser universal. El manejo de la lengua o mejor la comunicación que se da a través del uso de la lengua, posibilita la generación de significados sobre la sociedad y el mundo en general que vive.

La formación según Álvarez de Zayas, C. (1998: 8), es proceso y es resultado, el cual responde al encargo social de alcanzar la preparación de los ciudadanos de un país. Él explica como todo proceso formativo incluye a su vez, tres procesos y/o dimensiones: *instrucción, capacitación o desarrollo y educación*; cada uno de los cuales se caracteriza porque tiene un fin distinto, pero los tres se interrelacionan dialécticamente en un solo

proceso integrador y totalizador. La instrucción es el proceso y el resultado del dominio de una rama del saber humano; la capacitación o desarrollo, es el proceso y resultado de formar hombres capaces, inteligentes que hayan desarrollado su pensamiento. La instrucción y la capacitación se desarrollan juntas. La *educación* es el proceso y el resultado de formar en los hombres su espíritu: sentimientos, convicciones, voluntad, valores, esta va siempre vinculada a su instrucción y capacitación.

Por su parte Flórez, R. (1994: 170), al referirse a la formación como proceso, la define como un proceso constructivo porque requiere de la implicación activa y consciente del sujeto. Proceso que es interior, progresivo y diferenciado. Él, no habla de componentes o procesos constitutivos de la formación sino de dimensiones que dan contenido y dirección al proceso formativo, estos son: *la universalidad, la autonomía, el procesamiento de la información (inteligencia) y la diversidad integrada*. Dimensiones que considera son clave para facilitarle al individuo su humanización, la primera, la universalidad, permite a los hombres compartir otras perspectivas, la segunda le permite la autodeterminación consciente y libre, la tercera le facilita construir una nueva realidad y la cuarta, le facilita comprender que aunque diferentes, los seres humanos poseen la misma dignidad y las mismas posibilidades. (p,110).

Son dimensiones que pueden leerse orientadoras en la selección de contenidos escolares que permitirán la adquisición de una cultura política amplia, donde confluyan concepciones y saberes con acciones y actividades pedagógicas desarrolladoras de habilidades y capacidades así como de actitudes frente a la vida, a sí mismo y frente a los demás.

Al hablar de ciudadanía y formación, se establecen nexos o relaciones entre dos campos de conocimiento: pedagogía y ciudadanía; relaciones en las que surgen preguntas sobre las formas de organizar el proceso docente de manera tal que se haga posible mediante la formulación de propuestas de intervención pedagógica y didáctica orientados hacia la formación ciudadana, a través de proyectos de aula donde la participación, el respeto a la diferencia, la no discriminación social y el compromiso por la no violencia, por ejemplo, sean condiciones a tener en cuenta.

En todos los planteamientos anteriores, se explicitan los procesos que operan en la vida humana: aprendizaje, desarrollo, conducta o respuesta y adaptación, los cuales eventualmente, están involucrados en los procesos de formación humana. Asimismo en ellos se reconoce o presenta a la pedagogía ciencia de la educación, cuyo objeto de estudio es el proceso de formación de la persona, es decir que estudia la formación en general de la personalidad de los hombres. Lo cual permite dirigir científicamente la formación de los ciudadanos de una sociedad, para así alcanzar altos niveles de calidad y excelencia, como lo afirma, Álvarez de Z, C. (1998). Proceso de formación que se ofrece en la escuela de manera sistémica y, donde hay un papel muy importante desempeñado por la complejidad de los entornos socio-culturales y físicos que configuran los escenarios para la acción humana y son escenarios que modifican a la persona. El desarrollo de lo humano, desde un proceso formativo intencionado ofrecido desde la escuela, va cualificándose mediante los procesos de socialización y de enseñanza de las ciencias, las artes, las letras y demás conocimientos que circulan en la escuela como contenidos que han de enseñarse.

Otra idea clave en la comprensión del concepto la formación, es su carácter esencialmente dinámico; no se puede comprender, como la consecución de un objetivo, por que se podría argumentar que cuando se alcance dicho objetivo, la formación finalizaría y sin embargo, no es así, es un proceso que se da durante toda la vida.

2.8 La Formación ciudadana: ideal de la educación en las sociedades democráticas

Los conceptos ciudadanía y formación no tienen una concepción única sino múltiples perspectivas para su interpretación, asimismo las relaciones establecidas entre estos dos conceptos, formación y ciudadanía, han presentado cierta ambigüedad a la hora de nombrar el proceso formativo desarrollado por las instituciones en la perspectiva de formar a los ciudadanos. Pulgarín, (2008) expresa que se le reconoce como: *educación para la ciudadanía, instrucción cívica, educación política, educación en valores, formación en derechos humanos, educación para la democracia, educación para el ejercicio de la ciudadanía, pedagogía ciudadana, etc.* Expresiones, que se presentan en momentos históricos y espacios diferentes y que hoy en muchos casos coexisten; y se identifican en la intencionalidad: *formar a los ciudadanos* con las características que en su momento, cada sociedad requiere.

Estudiosos de la educación coinciden en que desde el currículo se hacen intervenciones *en, para y sobre la ciudadanía*, todo ello ubicado en la tarea de formar los ciudadanos. Se concuerda en que ciudadanía y educación para la ciudadanía, no son nociones abstractas sino que requieren especificación concreta en relación a una sociedad particular; además, en la mayoría de las propuestas de formación ciudadana, las virtudes públicas están presentes y son consideradas vitales en cuanto articulan el carácter y ámbito de la ciudadanía, así como el reconocimiento del sujeto es fundamental en la educación para la ciudadanía en el contexto de una sociedad democrática pluralista.

En este sentido, Naval, C. (1995: 190), señala, como el concepto de *educación para la ciudadanía* presenta ambigüedades y tensiones relacionadas con las diferentes interpretaciones de la noción de ciudadanía. Una de las áreas centrales a la que se presta atención actualmente es una consideración de las virtudes cívicas públicas que son sustanciales para satisfacer las demandas de la comunidad relacionadas con el desarrollo de la racionalidad crítica de los ciudadanos y la satisfacción de las demandas de justicia relacionadas con la diversidad. Presenta como principal preocupación, el ofrecer información y el desarrollo de virtudes con un enfoque local e inmediato. Además considera una tarea fundamental de la educación, el ganar el entendimiento y el compromiso de los estudiantes con los diversos valores públicos, principios, procedimientos y lealtades, mientras se suscita el debate en torno a ellas y las decisiones reflexivas críticas de los individuos.

Madgenzo, A (2004), considera la educación en derechos humanos como un compromiso ético impostergable en la sociedad de hoy, entendidos éstos, no sólo como los derechos políticos y civiles, sino también sociales, económicos, medioambientales, culturales, religiosos, etc.; considerados tanto a nivel individual como colectivo. La educación en derechos humanos es la propuesta que el autor plantea como la mejor manera de formar los ciudadanos, proceso formativo que ha de considerarse en la organización curricular y liderada desde la escuela.

La educación para la ciudadanía, según Orellana, M. (2004: 98), ha de promover una competencia histórica para concretar la ciudadanía, entendida esta como el atributo de la calidad de la democracia, educación que es leída como mecanismo de perfectibilidad de los procesos institucionales democráticos. La educación ciudadana, como habilidad a

desarrollar en los sujetos, demanda de procesos para su adquisición y es ahí donde la escuela lo planea, organiza y gestiona mediante las áreas de enseñanza. Generalmente

Naval, C. (1995:194), al referirse a la educación para la ciudadanía y en el contexto de la educación pública, manifiesta como en el proceso de formación de los ciudadanos se han experimentado una serie de cambios en los fines que se ha propuesto a lo largo de la historia y reconoce cuatro estadios principales, en los últimos dos siglos. El primero, caracterizado por el establecimiento de la *nación estado*, cuando una educación nacional y cívica estaba fusionada con ella. El segundo está marcado por la erosión de la identidad entre el estado y la nación, y por los intentos de prevenir este proceso a través del desarrollo de estrategias educativas diversas como por ejemplo, *la educación cívica neutra*. En el tercer estadio, el despertar de las minorías nacionales pidiendo *una educación nacional especial*, generando la distinción entre la educación nacional y cívica. Esto conduciría al último estadio, *la política de la diferencia*, cuando la homogénea nación estado es reemplazada por un estado conscientemente heterogéneo. Estadios que muestran diferencias históricas y siempre se van a expresar en el seno de las instituciones educativas, dado que es en ellas, donde se orienta de manera consciente y ordenada el proceso formativo de los individuos y, como ya se expresó, desde la *pedagogía* dicho proceso puede fundamentarse, así como desde las demás ciencias de la educación.

La formación ofrecida de manera intencionada, busca la preparación de los ciudadanos requeridos por la sociedad en la cual se da, formación ciudadana que está mediada por actos de comunicación y por negociaciones culturales entre los sujetos involucrados en ella, tanto por quienes dirigen el proceso como por quienes esperan ser formados. Lo estimado o elegido a incluirse en el proceso formativo, ha de ser concertado según criterio de índole valorativo y, acorde con las políticas educativas definidas por quienes dirigen la educación en cada sociedad y país.

En el proceso docente direccionado a la formación ciudadana, se cuenta con dos protagonistas: los docentes y los estudiantes; formadores y formados; los que Álvarez de Zayas, C, llama el componente personal del proceso. Dichos protagonistas llegan, cada quien con sus saberes acumulados, con intereses, motivaciones y percepciones diferentes sobre lo que es la ciudadanía, a lo cual se le une, el debe ser de la formación ciudadana, expresado en las directrices curriculares ofrecidas desde el sistema educativo expresadas en las intervenciones didácticas y en los contenidos escolares seleccionados o que son motivo de enseñanza. En ese encuentro, se conjugan: la *instrucción* sobre ciudadanía (mediante la selección de contenidos); el *desarrollo* de procedimientos y actividades que dinamizan la aprehensión de los contenidos, los cuales se presentan a través de diversos *métodos* de enseñanza, los cuales se movilizan mediante el uso de *medios* didácticos como (el texto, el video, el tablero, etc) y se organizan en determinadas secuencias o *formas* (conferencias, clases prácticas, seminarios, talleres, prácticas, etc), buscando siempre el logro de los *objetivos* trazados: formar los ciudadanos. Estos últimos componentes del proceso son denominados los componentes No personales del proceso formativo y son: *objetivo, contenido, método, medios, formas*, de cuyas relaciones dialécticas se obtiene el *resultado* (o evaluación).

Dichos componentes del proceso docente, personales y no personales constituyen un sistema didáctico, el cual González, E. (2008), explica como en este se da el diálogo entre el saber de las ciencias, las artes, la técnica y la tecnología con el mundo académico para posibilitar la educación y la formación de las nuevas generaciones para vivir la vida. Ese saber sabio traducido por el sistema didáctico se transforma, entonces, en el saber por enseñar”. Pág, 2.

La enseñanza de contenidos en pro de la instrucción y el desarrollo de una cultura política por ejemplo, demandan de una *transposición didáctica*²⁴. Ese ejercicio de convertir el saber sabio en un saber a enseñar o saber escolar, proceso donde tiene lugar la *re-visión, re-ordenación y re-planteamiento* de las relaciones sistémicas existentes socialmente entre los sujetos, los contenidos culturales y los propósitos de sus acciones, para volverlas sujetos de formación. La transposición busca hacer del conocimiento de una disciplina o de un área de conocimiento, contenidos pertinentes y válidos (acordes con las demandas o requerimientos de una sociedad y de un sistema educativo) y de acuerdo a los objetivos de enseñanza. A esto se agregan los métodos de enseñanza, los medios o recursos didácticos empleados en el proceso docente don miras a lograr aprendizaje en los estudiantes.

En la transposición didáctica, el maestro ha de apropiarse de la teoría para seleccionar los contenidos a enseñar, es decir hace una traducción; que González, A (2008) explica, es la que se encarga de comprender la cultura para seleccionar la parte de ella que va a configurar los contenidos a enseñar, pero interpretándola; dicha interpretación implica hacer una versión de algo, generando acciones con sentido; es traer el conocimiento acumulado de la humanidad al mundo de la escuela.

Los procesos de formación ciudadanía, como todo proceso docente, requiere de la transposición didáctica y busca además de desarrollar virtudes cívicas y de instruir en los deberes y derechos de los ciudadanos, promover una ciudadanía activa. Según Ruiz, A. (2007), esta significa “ejercer con sentido de responsabilidad un rol político que, en buena medida, se define por la participación en proyectos colectivos en los que se hace tangible la idea de reconstrucción de un orden social, justo e incluyente”. P, 89. Continuando con el autor, esto sería una forma de superar la *ciudadanía deficitaria*, que se tiene en las democracias de América Latina, promoviendo procesos de inclusión social y de formación ciudadana.

A ese proceso educativo que prepara a los ciudadanos para vida, en nuestro contexto se le nombra actualmente: *educación en competencias ciudadanas*. Concepción que finalmente corresponde con la finalidad de la educación, responde a los nuevos requerimientos que la sociedad capitalista hace a la educación, para lo cual aplica diversidad de pruebas evaluativas a los estudiantes, a través de los niveles de la educación, entre ellas las Pruebas Saber, que en el contexto colombiano son aplicadas a lo estudiantes al terminar la

²⁴ Entendida esta, desde Chevillard, (1991), como la transformación del saber científico en un saber posible de ser enseñado. Es el proceso de migración de saberes sabios a la escuela, convertidos en contenidos escolares, el cual requiere de una traducción, de la construcción de mediaciones didácticas a la hora de ser enseñados. Este concepto es de gran importancia dado que diferencia el saber que se enseña del saber específico de una disciplina en el ámbito académico.

educación básica primaria (5º) y la educación básica secundaria (9º). Al terminar la educación media en el grado 11, se presentan las Pruebas ICFES y al finalizar la educación superior las pruebas ECAES.

Oficialmente, las competencias ciudadanas, según el Ministerio de Educación Nacional – MEN-, (2004), se entienden como el conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes relacionadas con el ejercicio de la ciudadanía, que permiten un accionar idóneo en lo correspondiente a la construcción de una sociedad dirigida por las metas establecidas para lograr una sociedad más justa, equitativa y orientada por los principios de la democracia participativa. Al respecto, Jaramillo R. (2005), las considera como un nuevo compromiso de la educación de hoy, y argumenta como la educación, no debe atender solamente la transmisión de conocimientos, eso debe garantizarlo a las nuevas generaciones, pero además debe desarrollar habilidades de pensamiento, puesto que no basta tener el conocimiento sino saber usarlo, para producir cosas, ideas, soluciones a problemas y buscar alternativas. Una educación donde la democracia debe asumirse como una forma de vida, como decía John Dewey, la democracia es más que una forma de gobierno, es, en esencia, una forma de vida asociativa, de experiencia comunidad.

Este pensamiento, se ve fortalecido cuando, Mereiu, (2002), en su libro: *Aprender si, pero como?*, enfatiza que la tarea del docente ha de ser dirigida a preparar la interacción escuela – sociedad de tal manera que sea accesible y generadora de significado para el sujeto. Y es ahí donde el territorio como expresión o resultado de la cultura, permite el análisis y la comprensión de la dinámica social.

2.9 La formación ciudadana como un proceso sistémico y complejo

De acuerdo con Bolívar, A (2007: 11), formar ciudadanos, no es solo enseñar un conjunto de valores propios de una comunidad democrática, sino estructurar en la escuela y el aula procesos de diálogo, debate, toma de decisiones colegiada, en los que la participación sea activa, en la resolución de problemas de la vida en común, contribuya a crear correspondientes hábitos y virtudes ciudadanas. Claro, reconociendo también que la escuela sola no puede satisfacer todas las necesidades de formación ciudadana. Como el autor, lo señala: la escuela no es el único contexto de educación, también lo son la familia y los medios de comunicación.

La formación ciudadana ha de combinar los procesos que Álvarez de Zayas, C (1998), plantea como componentes de la formación, un *proceso instructivo, otro capacitivo - desarrollador y un proceso educativo*. Procesos, en los que se estimula una dimensión en particular de la formación humana, desde la instrucción se invita a la adquisición de una cultura mediante la aprehensión de contenidos escolares, información procedente de las ciencias que se enseñan; el proceso desarrollador favorece las intervenciones didácticas que buscan la adquisición por parte del sujeto de las herramientas para actuar con el conocimiento asimilado, herramientas de tipo conceptual que se movilizan desde la acción, habilidades para proceder y, el proceso educativo que otros llaman valorativo – actitudinal, que ayuda a la interiorización de lo que se aprendió y a la constitución de criterios para el comportamiento o el proceder en la sociedad; es el proceso donde confluyen los anteriores y se vuelve actitudes del sujeto.

La instrucción y la obtención de una cultura política

La enseñanza en los diferentes niveles de la educación, pero en especial en la básica y media prioriza la instrucción en contenidos seleccionados y considerados como valiosos. Y en el caso de la formación ciudadana, podría afirmarse que es el proceso donde se prioriza la instrucción cívica, entendida esta como la acción de impartir conocimiento, ofrecer información, con miras a hacer ciudadanos respetuosos hacia el Estado, sus leyes e instituciones desde la cual se busca animar la participación política de los ciudadanos. Es lo que en nuestro contexto se ha ofrecido como formación ciudadana desde el conocimiento de la constitución política.

Desde la instrucción se enseña lo que deben saber los ciudadanos para comportarse en un país, las normas que nos rigen, el deber ser de los ciudadanos, lo que Naval, C (1995:195), llama una educación nacional desde la identificación con la historia y el espíritu de la nación conduce a la educación en la dirección de los ideales románticos nacionales más que liberal-. Democráticos: la preservación y el fortalecimiento de la nación, alimentando la lealtad a su cultura y tradiciones.

Es un proceso muy dirigido hacia la adquisición de información histórica sobre lo que es el Estado, sus normas, el gobierno y las leyes que han de asumirse socialmente, respetarse y promoverse como buenos ciudadanos, su objetivo es entonces hacer ciudadanos cumplidores de la ley. Ahora, la instrucción se piensa desde procesos que implican la

asimilación de una cultura no solo la memorización de la información sobre el Estado y las formas de gobierno.

La Formación en procedimientos para la acción

A través de la enseñanza tienen lugar una serie de actividades dirigidas a desarrollar las habilidades necesarias para impulsar el saber-hacer con la instrucción ofrecida, son contenidos procedimentales que permiten llevar a la práctica y a la aplicación la información ofrecida. Perroun, (2006), los llama *competencias metodológicas*, que no son más que las habilidades o contenidos que traen consigo métodos y procedimientos a seguir a la hora de realizar una actividad o aplicar un contenido. Es el componente del proceso docente, donde se implica siempre la acción con lo aprendido, donde se combinan los contenidos con los métodos, los medios y la forma.

Retomando a Perroun, P (2006: 7) son las competencias transdisciplinarias, dado que surgen en cada disciplina y se usan en la aplicación de los conocimientos indistintamente, son herramientas o recursos para proceder; por ejemplo: en lenguaje, por ejemplo, resumir exige prácticas muy diversas, lo mismo que argumentar, interrogar, narrar o explicar. Los textos de un mismo tipo tienen una unidad sintáctica a nivel de «gramática textual», pero su sentido pragmático puede ser muy variado. Resumir para encontrar información, para tener una idea, para incitar a leer, para dispensar de leer, para apoyar un juicio crítico, para facilitar las investigaciones en una base de datos son prácticas distintas, que remiten a competencias diferenciadas, aunque siempre exista una «contracción de texto», es decir, ciertas operaciones textuales comunes.

En el caso de las ciencias sociales, la lectura de un mapa o plano de la ciudad mientras se viaja, es una habilidad que desde la enseñanza de la geografía se da, pero puede ser usada en cualquier actividad propuesta en cualquiera otra área de enseñanza. Asimismo saber hacer uso de derechos mediante la reclamación a través de una tutela o hacer uso del voto en unas elecciones requiere de unos procedimientos específicos. Además de los contenidos instructivos y los procedimientos o contenidos procedimentales, es necesario en la formación el componente actitudinal donde los objetivos van orientados a la interiorización de lo aprendido mediante su aplicación comprometida, donde se requiere la sunción de una actitud frente al conocimiento adquirido.

Formación de la subjetividad

La formación ciudadana, a diferencia de los enfoques pedagógicos tradicionales donde no se supera la instrucción, busca la formación de seres autónomos y con conciencia de su actuar, esto es, comprometidos con su acción individual y colectiva. Lo cual implica la asimilación de *una cultura política*, entendida esta, desde la definición ofrecida por Álvarez, D (2003: 50), como el “conjunto de significados compartidos que permite a las personas representar y practicar la vida política en una sociedad determinada. La vida política se refiere, en esta definición, a las relaciones de poder, a las modalidades de participación que tienen dentro del sistema las personas y los grupos sociales, a los roles y juegos de jerarquía que se establecen entre ellos y a las confrontaciones de poder y orden políticos que tiene lugar en diversos momentos históricos. La cultura política es, por ello,

más que la suma de las actitudes de las personas”. Seguidamente afirma como la cultura política supera la reconocida *cultura cívica* que se promueve desde los procesos de enseñanza, y define esta última como “un proceso por medio del cual el sujeto introyecta los valores necesarios para la vida política, y se subsume en lo público, casi disolviéndose. De tal forma, la cultura cívica es una visión determinista del accionar del sujeto en el espacio político. Pág, 52.

La cultura política, implica una instrucción pero que invita y lleva a la actuación, a la participación, a ser un ciudadano activo que pone en uso la información adquirida en la instrucción y la vuelve comportamiento. Un ejemplo de la implementación en la educación de una cultura cívica se observa en las IE, desde actividades curriculares como: la *elección de los personeros escolares, la creación de los comités o consejos estudiantiles*, entre otras; donde hay una aplicación de la cultura cívica por parte de los estudiantes, donde se simulan acciones democráticas participativas como el ejercicio del voto.

Cuando en el proceso de formación ciudadana, se busca esté presente tanto la instrucción en una cultura política, superando la información cívica, como la asimilación subjetiva de ésta, surge el problema de identificar cómo hacerlo?; cómo impulsar un proceso docente que lo haga posible?. Además, si la cultura política ha de entenderse como el espacio del debate público, el escrutinio y la regulación gubernamentales²⁵, como lo expresa Michael, Walzer, (1997); ¿cómo hacer que la escuela se integre a las dinámicas políticas de la sociedad, dado que éstas afectan a todos, ¿qué tipo de sociedad quieren configurar los implicados en un mismo territorio?, con unos intereses y unos bienes que se hacen objeto de la disputa y el reparto; ¿Cuál es el papel de los procesos de formación ciudadana en estas cuestiones?. Como una primera respuesta, la formación ciudadana tiene bajo su responsabilidad, contribuir en la comprensión política, mediante la generación de espacios de explicitación que se despliegan en unas pedagogías de lo político. Y es ahí, donde pueden ubicarse los hallazgos en el presente proyecto, leer en los estudios del territorio una posibilidad de “formar ciudadanos de cara al territorio”, ciudadanos conocedores de las transformaciones socio-espaciales que en este se dan y comprometidos en la comprensión de las dinámicas sociales y culturales propias de sus contextos territoriales.

²⁵Ver en Walzer, Michael. *Las esferas de la justicia*, México, F.C.E. , 1997, p. 142

2.10 La formación ciudadana a partir del desarrollo de competencias

La educación en competencias se opone a la educación tradicional que favorece la transmisión y memorización de contenidos y le apuesta a una enseñanza para la acción... Toda competencia se encuentra esencialmente unida a una práctica social de cierta complejidad.
Perroun, Philippe (2006).

En la actualidad, la pregunta por el tipo de ciudadano que la sociedad requiere, se lee no sólo en el seno de las ciencias de la educación sino en otros contextos como los sectores económico y político de las sociedades en el mundo de hoy. Sociedades cuya preocupación yace principalmente en el comportamiento ciudadano y no solo por el saber-hacer de los ciudadanos; lo cual se ha venido nombrando como competencias. Estas, no solo se definen como competencias ciudadanas sino que se consideran también como *competencias básicas, científicas, laborales* y, desde los *saberes específicos* también se les nombra: *competencias matemáticas, lingüísticas, lectora, en inglés, en ciencias sociales, tecnológicas*, etc. Si bien son habilidades muy específicas, todas confluyen en la formación del sujeto: habilidades sociales, cognitivas, técnicas, entre otras, se orientan a hacia la preparación del ser humano para la vida, que puede leerse como una formación en el conocimiento sobre los DDHH y en el ejercicio de estos.

La noción de competencias en el ámbito de la educación, se ha cargado de fuertes debates y puede ubicársele en la evolución del concepto de evaluación. El desarrollo de diferentes concepciones sobre el para qué aprender?, pasando del aprender para recordar y ser erudito, al aprender para ser competente en una sociedad, para ser capaz y alcanzar desempeños exitosos. Es en esta última concepción de la evaluación donde se ubica el concepto competencia.

Según Merina & Bernebeau, (2007: 18)²⁶, las competencias, están orientadas por las metas que se han de cumplir, razón por la que éstas deben ser definidas de acuerdo con las metas trazadas para cualquier ámbito del saber. Y en el caso de la educación, ellos expresan como:

“las competencias se remiten a una meta de gigantesca envergadura: un modelo de ciudadano, un modelo de comportamiento y un modelo de sociedad. Sin definir previamente estos grandes objetivos no se pueden definir las capacidades imprescindibles para alcanzarlos (...) hay que decidir primero qué tipo de sociedad se desea construir, o qué es una vida exitosa, o si se quiere conservar el orden social actual o se le quiere transformar. “Lo que las sociedades valoran y las metas de desarrollo humano y socioeconómico determinan la concepción de las competencias clave” (Citando a: Hersh Salganik).

La formación en competencias, desde las reformas políticas y educativas, en las sociedades democráticas, no sólo pretende hacer de los sujetos seres capaces y con desempeños exitosos a nivel individual sino también, desarrollar habilidades sociales como la participación, que le hagan un ciudadano comprometido cívicamente y con

²⁶ Merina, J.A. & Bernabeau, R. (2007). *Competencia social y ciudadana*. Madrid: Alianza Editorial

responsabilidades colectivas, como lo presenta Sacristán, (2005) en su libro la educación que aun es posible. En Colombia, los cambios curriculares se leen en directrices de política pública, desde los llamados estándares de competencias científicas, ciudadanas y laborales.

Las competencias entonces direccionan el deber ser de la educación a desarrollar en la sociedad, las cuales van a estar definidas por los sistemas educativos en los diferentes países. Competencias que Merina & Bernebeau (2007), definen como el *conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes esenciales para que todos los individuos puedan tener una vida plena como miembros de la sociedad*. (P. 22). Además consideran que son 8 las competencias necesarias: *Comunicación en lengua materna. Comunicación en lengua extranjera. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología. Competencia digital. Aprender a aprender. Competencias interpersonales y cívicas. Espíritu emprendedor y Expresión cultural. De lo cual se infiere, que las competencias ciudadanas no pueden ser solo responsabilidad de un área de enseñanza, por ejemplo de las ciencias sociales, cuando se habla de las competencias ciudadanas, sino del currículo en general*.

Estas competencias son las que en nuestro contexto llamamos competencias básicas y se desarrollan desde las diferentes áreas de enseñanza, que en general pretenden alcanzar una actuación idónea en tareas concretas y en un contexto con sentido, es decir, ser competentes depende de la apropiación de los conocimientos flexibles que permitan proporcionar soluciones diversas y pertinentes a problemas concretos. Como lo señala Bogoya, D. (2000: 11)²⁷ la competencia está siempre asociada con algún campo del saber, *es competente idóneo en circunstancias en que el saber se pone en juego*, razón por la que se dispone de competencias particulares para cada una de las áreas del saber, aunque no se debe dejar de reconocer que hay caminos transversales en los cuales convergen los saberes de diferentes áreas del conocimiento para desarrollar las competencias. Por ejemplo el saber leer, es una competencia que se estimula o ejercita desde las diferentes áreas, sin embargo la especificidad en el desarrollo de ésta, la tiene el área de humanidades; entender un mapa implica saberes cartográficos y geográficos pero su uso podrá darse en el momento que se requiera de la orientación, ubicación y desplazamiento en un lugar, etc. Si bien las competencias se expresan en la práctica de un determinado saber teórico, estas confluyen en el proceso de formación de ciudadanos idóneos con actitudes más críticas y con capacidad de análisis y de toma de decisiones responsables.

Desde la perspectiva del Ministerio de Educación Nacional- MEN- se entiende la competencia como *un saber-hacer flexible que se lleva a cabo en distintos contextos, incluyendo situaciones distintas de aquéllas en las que se aprendieron*; y desde el Plan Nacional de Educación 2002-2006, llamado *La Revolución Educativa*, se propuso el desarrollo de competencias: básicas, científicas, laborales y ciudadanas, para lo cual se promulgaron documentos orientadores de su desarrollo para todo el país. Son documentos rectores de la organización curricular propuesta desde el Proyecto Educativo Institucional – PEI-, los Planes Integrados de Área-PIA-, y de los proyectos de aula –PA. Son

²⁷ Bogoya, D. (2000). *Una prueba de evaluación de competencias académicas como proyecto*. Colombia: Universidad Nacional de Colombia. Competencias y proyecto pedagógico. p.p. 7-29.

orientaciones que esperan ser comprendidos y recreados por los docentes en las diversas instituciones educativas del país.

Al respecto Bolívar, A (2007), manifiesta como la educación para la ciudadanía, desde el currículo formal se da en tres dimensiones: *las competencias básicas*, entendidas como el modo de asegurar una equidad en la educación a toda la ciudadanía; las competencias en *conocimientos* y en *valores*.

En el caso del currículo escolar colombiano, las competencias básicas, están relacionadas con el desarrollo del pensamiento lógico-matemático y las habilidades comunicativas (lenguaje), las cuales son la base para la apropiación y aplicación del conocimiento científico previsto para las distintas disciplinas tanto sociales como naturales. Por eso es muy común que en la IE las áreas más importantes sean las Matemáticas y las Humanidades y es a éstas, a las que se les dedica un mayor número de horas en el plan de estudios, inclusive son las que los estudiantes le dan más importancia y consideran más difíciles. Las competencias matemáticas y las lingüísticas, se consideran indispensables en la educación básica y en las últimas orientaciones curriculares vienen siendo presentadas las competencias ciudadanas, científicas y las laborales como igualmente muy importantes.

Las últimas competencias mencionadas se desarrollan desde las diferentes áreas de enseñanza, no desde una sola; de ahí que no pueda encargársele a una sola asignatura, su desarrollo demanda el aporte de todas las áreas que se enseñan; es decir, son transversales en el currículo, por ello la importancia que tiene el considerar en el proceso docente la integración y el diálogo de saberes, la movilización de conocimientos así como el encuentro entre los docentes que lideran el currículo.

Las Competencias Científicas.

Al hablar de competencias científicas se hace referencia a la capacidad de establecer un cierto tipo de relación con las ciencias, tanto las ciencias de la sociedad como de la naturaleza. Son aquellas habilidades que hacen referencia a la capacidad del individuo para apropiarse, adaptar, transformar los conocimientos y herramientas de pensamiento que proveen las ciencias naturales y las ciencias sociales para la comprensión del mundo y la solución de problemas de la vida real. De acuerdo con el MEN (2004), las competencias científicas, permiten al sujeto *explorar hechos y fenómenos*, lo cual requiere: de la honestidad en la recolección de datos y validación y de curiosidad, para ser un buscador de información, ser capaz de *observar, recoger y organizar información relevante*, esto implica tener la disponibilidad para tolerar la incertidumbre y aceptar la naturaleza provisional de las explicaciones. Todas estas habilidades se hacen indispensables a la hora de interpretar, comprender y apropiarse de los contenidos escolares que se presentan en el proceso docente.

La propuesta de las competencias científicas puede equipararse con el compromiso que Morín (1999) ha planteado a la educación: *superar las cegueras del conocimiento*, enseñar para comprender, superar la ilusión de un conocimiento acabado, permitir la incertidumbre a la hora de explicar el mundo, dando lugar a las múltiples explicaciones, reconocer que las posibilidades de error y de ilusión son múltiples y permanentes; de ahí la necesidad de

estimular el desarrollo de la autonomía del pensamiento. Él explica, como una de las falencias de la educación está en que tiende a comunicar los conocimientos, permaneciendo ciega ante lo que es el conocimiento humano, sus disposiciones, sus imperfecciones, sus dificultades, sus tendencias tanto al error como a la ilusión y no se preocupe en absoluto por hacer conocer lo que es conocer. Las competencias científicas le apuestan a desarrollar en el estudiante las habilidades para preguntarse por el conocimiento. De ahí que el objetivo de la educación que él propone se resume en: hacer una educación *que cure la ceguera del conocimiento*, es decir buscar que los alumnos tengan la capacidad de detectar los errores e ilusiones del conocimiento y enseñarles a convivir con sus ideas.

La expresión competencias científicas es reciente y su uso se ha ajustado básicamente en la educación superior, dado que se lee desde el dominio de una ciencia, de un saber específico y en el campo de la investigación propiamente, lo cual es característico en la formación profesional. Por esta razón, como lo señala Ruiz, M.A (2008:13), la formación del pensamiento científico, en nuestro sistema educativo, se ha postergado para cuando el estudiante ingresa a la universidad, sobre todo existe la creencia de que solo en las maestrías y en los doctorados la investigación científica encuentra el espacio adecuado para su desarrollo. Situación que ha creado un abismo entre las primeras formas de aproximarnos intelectivamente al mundo y los modos como la educación superior estimula el desarrollo científico. De ahí que se convierta en una necesidad: que desde el proceso docente se impulse la formación de una actitud científica, mediante la enseñanza creativa que permita el aprendizaje con sentido.

En este sentido pueden leerse los estándares en competencias científicas propuestos para la educación básica y media en el país, los cuales permiten hacer de la investigación formativa su estrategia fundamental. Desde estos se invita a los docentes a asumir el compromiso de recrear y re-significar los contenidos sugeridos en la enseñanza de las áreas; proceso docente en el que tanto el estudiante como el docente se convierten en buscadores de la información y asumen diversos métodos para buscar, organizar y analizar la información seleccionada. Es por ello que la formulación de preguntas en la enseñanza, se convierte en una necesidad para lograr una actuación eficiente en un contexto determinado.

Con las competencias científicas, se requiere de una actitud diferente frente al conocimiento que se enseña y aprende, de una voluntad para valorar críticamente las consecuencias de los descubrimientos científicos y ante todo de la disposición para trabajar en equipo. Pueden entenderse como una forma de devolver al estudiante la oportunidad de preguntar para aprender y la posibilidad de comprender y transformar su propia realidad. Teniendo en cuenta que las competencias científicas, no riñen con los contenidos temáticos de un ámbito del saber o disciplina que se enseña, dado que cada competencia requiere conocimientos, habilidades, destrezas, comprensiones, actitudes y disposiciones específicas para su desarrollo y dominio, es por ello que a la hora de pensar en la formulación de un plan de área o de un proyecto de aula pueden integrarse de manera efectiva las competencias científicas a desarrollar.

El MEN en el 2004 expidió los Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales; documento rector de la organización curricular en el cual se propone hacer que “el estudiante desarrolle las habilidades científicas y las actitudes requeridas para

explorar hechos y fenómenos; analizar problemas; observar y obtener información; definir, utilizar y evaluar diferentes métodos de análisis, compartir los resultados, formular hipótesis y proponer las soluciones. Son aproximaciones a lo que haría un científico social o un científico natural para poder comprender, entender y conocer el entorno del mundo natural, físico, químico y social”.

Las competencias laborales

Posiblemente las competencias más recientes en entrar como orientaciones a considerar en el desarrollo del currículo, son las competencias laborales, y se identifican con la política de vincular la educación pertinente y en relación con el mundo productivo. Se refieren a la capacidad que una persona posee para desempeñar una función productiva en espacios de trabajo, usando diferentes recursos, bajo ciertas condiciones que aseguran la calidad en el logro de los resultados. De acuerdo con el MEN (2005:5), Las competencias laborales comprenden todos aquellos conocimientos, habilidades y actitudes, que son necesarios para que los jóvenes se desempeñen con eficiencia como seres productivos.... Dichas competencias pueden ser: laborales generales y específicas. Las generales se pueden formar desde la educación básica hasta la media y las específicas, se desarrollan en la educación media técnica, en la formación para el trabajo y en la educación superior²⁸.

Continuando con la propuesta del MEN, dichas competencias pueden ser de tipo *personal*: (Orientación ética, dominio personal, inteligencia emocional, adaptación al cambio), *Intelectuales*: (toma de decisiones, creatividad, solución de problemas, atención, memoria y concentración). Competencias propiamente de *empresa o de emprendimiento* (identificación de oportunidades para crear empresas o unidades de negocio, elaboración de planes para crear empresas o unidades de negocio, consecución de recursos, capacidad para asumir el riesgo, mercadeo y ventas). *Interpersonales*: comunicación, trabajo en equipo, liderazgo, manejo de conflictos, capacidad de adaptación y proactividad. *Organizacionales* (gestión de la información. Orientación al servicio, referenciación competitiva, gestión y manejo de recursos, responsabilidad ambiental y, *tecnológicas* (identificar, transformar, innovar procedimientos, Usar herramientas informáticas, Crear, adaptar, apropiar, manejar, transferir tecnologías y elaborar modelos tecnológicos). Pág. 8. Son habilidades que se esperan desarrollar en el sujeto, direccionadas a la preparación para el desempeño laboral mediante su inclusión en los proyectos pedagógicos institucionales, en los proyectos transversales o interdisciplinarios que pueden apoyarse en los proyectos de aula buscando el apoyo de la comunidad educativa en general y en especial en los empresarios.

Áreas de enseñanza como tecnología e Informática, educación artística o las áreas de la media técnica, se ubican en primer lugar como desarrolladoras de competencias laborales sin embargo de cualquiera otra área se podrán impulsar proyectos de emprendimiento. Además las competencias laborales se proponen para impulsarse desde la educación básica.

La orientación hacia el desarrollo de competencias laborales se explica entre otros factores, por la demanda de mano de obra barata por parte de las empresas en el país, sin la

²⁸ Es por ello que las diferentes IE en el país, actualmente realizan convenios de cooperación académica y asesoría con Universidades, Institutos Técnicos y tecnológicos y en especial, con el SENA.

necesidad de que los jóvenes trabajadores que se vinculan al mercado laboral hayan culminado sus estudios a nivel superior y, en especial por la necesidad de buena parte de las familias en vincular cada vez más tempranamente a sus miembros, al trabajo asalariado para poder obtener el ingreso mínimo para la subsistencia. A esta política educativa se le une la propuesta del emprendimiento, con la cual se propone a la educación media sobre todo, que forme a los estudiantes con capacidad de formular y plantear pequeños proyectos productivos que le permitan al terminar su nivel de educación media, empezar a trabajar.

Como puede verse las nuevas demandas o encargos a la educación se perfilan en todos los sentidos a formar ciudadanos competentes para el trabajo, con actitudes creativas frente al conocimiento y hacia la vida, en una sociedad democrática. Lo cual puede leerse como una oportunidad para transformar situaciones sociales problemáticas y críticas que se viven actualmente, pero sobre todo para recrear las dinámicas del proceso docente en la escuela. Procesos de formación, que hoy se orientan hacia el desarrollo de competencias, para lo cual se requiere entre otros, construir un ambiente democrático en las IE, donde la participación y el reconocimiento del otro se convierten en una condición. Esta concepción de la educación, emerge en el contexto de abordar situaciones de crisis que se viven en la sociedad hoy, en la idea de afrontar las demandas de contextos adversos, aunque es claro, no es la única opción a la hora de lograr las soluciones anheladas; la educación comprometida con los cambios requeridos demanda de unas políticas de gobierno más equitativas y más justas a nivel económico, de empleo y de condiciones de vida para los ciudadanos.

Las competencias ciudadanas

Cuando se enunció la relación geografía – territorio; estudio del territorio y ciudadanía, se inició un acercamiento al concepto formación ciudadana, ahora se revisa un poco más el concepto competencias ciudadanas, tendencia actual con la cual se nombra el debe ser de la formación hoy. Para ello, se recurre a tres grandes fuentes de información: normatividad o directrices de política pública en competencias ciudadanas, estudios y debates generados en los centros académicos en los últimos años.

La formulación oficial o mejor el reconocimiento de la importancia de la educación ciudadana, se lee a nivel mundial desde 1994, cuando se promulgaron *los 4 pilares de la educación*, planteados desde la UNESCO, donde se enfatizaba el *aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos*, como las claves a considerar en la educación. Luego cada país ha venido puntualizando sus directrices de aplicación de dichas orientaciones. En el caso colombiano mediante el establecimiento de los estándares en competencias: científicas (2004), ciudadanas (2004) y laborales (2005), las cuales dan cuenta de los Lineamientos curriculares previamente formulados, de la Ley General de Educación y finalmente de la Constitución Política de Colombia de 1991.

Estas políticas de la educación, se leen en las dinámicas sociales, económicas, políticas y culturales de los pueblos; políticas que pueden leerse en lo que Naval C. (1995: 182), considera que una genuina sociedad educadora significa más que una sociedad con buenas escuelas, significa una sociedad con un sano sentido del bien común, con una moral social y espíritu público, y con una viva memoria de su propio pasado cultural. Las escuelas

pueden contribuir a esto pero no pueden crearlo fuera de todo contexto. Y en esa dinámica la educación ha de apostarle tanto a la actualización en los nuevos desarrollos de la ciencia, la tecnología y las artes, así como a los requerimientos de la globalización económica y política.

Desde el MEN (2004), las competencias ciudadanas, se entienden como un conjunto de conocimientos, actitudes y habilidades – cognitivas, emocionales y comunicativas – que apropiadamente articuladas entre sí hacen que el ciudadano democrático esté dispuesto a actuar y actúe de manera constructiva y justa en la sociedad. Son aquellas habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas, conocimientos y actitudes que, articuladas entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática. La intencionalidad de las competencias ciudadanas se da en que los ciudadanos contribuyan activamente a la convivencia pacífica, participen responsable y constructivamente en los procesos democráticos y comprendan la pluralidad como oportunidad y riqueza de la sociedad, tanto en su entorno cercano (familia, amigos, aula, institución escolar), como en su comunidad, país o a nivel internacional.

Dichas competencias, continuando son el MEN (2004), se trabajan desde tres ámbitos temáticos:

Construcción de la Convivencia y la Paz, Participación y Responsabilidad Democrática y Pluralidad, Identidad y Valoración de las Diferencias. Cada uno de estos grupos de competencias representa una dimensión fundamental de la ciudadanía y por este motivo, se encuentran articulados en el marco del respeto, la promoción y la defensa por los derechos Humanos. Una ciudadanía que ha de ser activa, lo cual significa ejercer con sentido de responsabilidad un rol político que, en buena medida, se define por la participación en proyectos colectivos en los que se hace tangible la idea de la construcción o reconstrucción de un orden social justo e incluyente como lo expresa Ruiz, A. (2007: 89).

Pedagógicamente esta propuesta se plantea a partir de varios principios, estos son: el primero trabajar de *manera integrada conocimientos, emociones, comunicaciones* e integraciones frente a las situaciones cotidianas e hipotéticas que accionan las competencias. El principio dos implica *brindar múltiples oportunidades para la práctica* de las competencias, ello quiere decir que deben existir diversidad de situaciones y espacios en los cuales ensayar y practicar las competencias que se están aprendiendo. El principio tres sobre integrar *la formación ciudadana de manera transversal en las áreas académicas* alude a un trabajo sin circunscripción a un área específica del currículo sino al conjunto de estas y de la comunidad educativa. El principio cuatro referido a *involucrar a toda la comunidad educativa* es la explicitación de la necesidad que tiene el sistema educativo de incidir sobre todos los espacios de formación e interacción de los individuos para el éxito de la formación ciudadana. El principio quinto invita a *evaluar el impacto*, es decir, implica una reflexión sobre los alcances de las implementaciones que en materia de formación y competencias ciudadanas se vienen realizando en el país.

Según Chau, (2004), el documento de los estándares en competencias ciudadanas es enfático en este aspecto al decir que “nunca se sabrá qué tanto funciona una estrategia o innovación, por más creativa e interesante que sea, hasta que no se evalúe rigurosamente”, este hecho justifica la aplicación de pruebas estandarizadas como la aplicada en 2003 a

estudiantes de los grados 5° y 9° en la que se pone a prueba no solo sus adquisiciones frente a las competencias ciudadanas sino también sobre los mecanismos implementados por los maestros para innovar en el aula y lograr los objetivos propuestos, es decir, la evaluación permite conocer si las intervenciones realizadas en el aula son las adecuadas para una buena formación ciudadana. Sin embargo, el texto aclara que esta es solo una forma de evaluar que debe ser complementada con la observación y el conocimiento de los grupos a los cuales se está formando.

Seguidamente, explica las competencias ciudadanas entendidas como “los conocimientos y habilidades que permiten que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática” y como acción sólo pueden ser evidenciadas en prácticas concretas en las que el sujeto se hace visible. Dichas habilidades y conocimientos pueden ser categorizados o diferenciados de acuerdo a la intención y a lo que implican. En consecuencia encontramos cuatro tipos de competencias: cognitivas, emocionales, comunicativas e integradoras.

Las *competencias cognitivas* son “capacidades para realizar diversos procesos mentales. En este caso, son capacidades para llevar a cabo procesos mentales que favorecen el ejercicio de la ciudadanía” (Chaux, 2004) y se pueden manifestar de seis maneras particulares tales como: toma de perspectiva, interpretación de intenciones, generación de opciones, consideración de consecuencias, metacognición y pensamiento crítico.

Las *competencias emocionales* se refieren a “las capacidades necesarias para identificar y responder constructivamente ante las emociones propias y las de los demás” (Chaux, 2004) y pueden visibilizarse de cuatro formas, bien como identificación de las propias emociones, manejo de las propias emociones, empatía o bien como identificación de las emociones de los demás.

Las *competencias comunicativas* son “las habilidades que nos permiten entablar diálogos constructivos con los demás, comunicar nuestros puntos de vista, posiciones, necesidades, intereses e ideas, en general, y comprender aquellos que los demás ciudadanos buscan comunicar” (Chaux, 2004). Las formas más comunes como se manifiestan son el saber escuchar, la asertividad y la argumentación.

Las *competencias integradoras* son “aquellas competencias más amplias y abarcadoras que, en la práctica, articulan los conocimientos y las competencias cognitivas, emocionales o comunicativas” (Chaux, 2004). Es decir se refieren a la capacidad de los sujetos de poner en acción las demás competencias al servicio de la resolución o lectura de una situación cotidiana que implique varias competencias. Si bien estas concepciones de las competencias ciudadanas, se referencian desde documentos oficiales, en ellos se identifican concepciones actuales que reivindican una educación comprometida con la sociedad y con la formación de unos sujetos críticos, reflexivos, capaces y conscientes de las necesidades del mundo real y de sus posibilidades de transformarlo.

De acuerdo con Jaramillo, R²⁹ (2008: 66) los conocimientos sobre el Estado, la Constitución, los derechos, la participación ciudadana o la razón de ser de los valores, son importantes en el proceso docente, sin embargo “consideramos que lo primordial es que estos saberes estén al servicio del comportamiento ciudadano”. De ahí que la noción de competencia propone no sólo conocer, sino ser y saber hacer: usar el conocimiento que la persona aprendió en la realización de acciones, desempeños o productos logrados. Es en la acción, cuando la persona se va volviendo más competente y se va formando su identidad, por eso competencia también implica un ser.

Si reconsideramos los tipos de competencias propuestas para desarrollar en las IE: *competencias básicas, de los saberes específicos, científicas, ciudadanas y laborales*, puede afirmarse que las competencias ciudadanas son el consolidado de todas ellas, solo que en aras a la organización curricular, a la tarea de dar cuenta de sus logros en cada área de enseñanza que constituye el plan de estudios, se especifican y fundamentan de manera particular permitiendo que desde cada una de ellas se aporte a la formación del ciudadano de hoy, al cual se le demandan unas cualidades acordes con la época y las demandas sociales. Es lo que Schujman, G & Siede, I. (2007) llaman una *ciudadanía para armar*, desde el concurso de las diferentes áreas del conocimiento, enfatizando el compromiso en una formación ética y política pero reconociendo que la formación ciudadana excede lo curricular y las dificultades que trae el lograrlo, puesto que como ellos lo afirman del *dicho al hecho hay mucho trecho*. Es cuestión entonces de hacer de la formación ciudadana una forma de vivir en las aulas.

Las directrices curriculares y los desarrollos en el tema de la educación para la ciudadanía, la educación cívica o como se le nombre a la tarea de formar a los ciudadanos para una sociedad democrática, convocan a la interdisciplinariedad como condición y a unos nuevos roles de los protagonistas personales del proceso: docente – estudiantes, pero sobre todo en nuevas formas de asumir los contenidos escolares, ya no solo de índole cognitivo sino contenidos procedimentales y actitudinales.

Finalmente, este acercamiento a que es la formación ciudadana, es más una invitación a la reflexión sobre la generación de ambientes escolares democráticos que posibiliten y animen las acciones de los ciudadanos en formación para poner a prueba lo aprendido, para ello desde cada área del currículo se plantea una serie de herramientas que materialicen de manera efectiva la intencionalidad de formar en competencias ciudadanas. Ambientes escolares que cambian, protagonistas de un proceso docentes que cada vez tienen unos deseos e intereses diferentes, así como los contenidos a enseñar serán diferentes cada vez, con el desarrollo de la ciencias, las tecnologías y las artes; es por ello que la formación de los ciudadanos a de estar comprometida con el cambio y la dinámica de las formas de abordar los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

²⁹ Jaramillo, Rosario, Directora del programa de Competencias ciudadanas en MEN. Programa basado en cinco principios: la democracia como forma de vida, la educación cívica y ciudadana basada en competencias, una educación de cara a los contextos socioculturales e históricos, Existe una relación entre forma de enseñanza y en ambientes de confianza y conocimiento confiable.

3. RUTA METODOLÓGICA SEGUIDA

“Las configuraciones territoriales son el conjunto de los sistemas naturales heredados por una determinada sociedad, y de los sistemas de ingeniería, esto es los objetos técnicos y culturales históricamente establecidos. Las configuraciones territoriales son apenas condiciones. Su actualidad, esto es, su significación real deviene de las acciones realizadas sobre ellas.

Santos, M. Silveira, M.L. (2006: 248)

Estudiar el territorio, y en este caso el correspondiente a las comunas 1 y 2 de Medellín, el cual ha sido transformado entre otros, por el proyecto Urbano integral Nororiental, PUINOR, implicó la definición de unas categorías de análisis que permitieran su conocimiento sistemático; lograrlo, significó el reconocimiento de trabajos previamente realizados por autores como: Milton Santos (1996^a, 1996b, 2000, 2006,) María Laura Silveira (2000, 2006), Horacio Bozzano (2006), David Harvey (2003, 2008), Haesbaet Rogerio (2007). En todos ellos, se evidenció una pluralidad de métodos y técnicas de investigación, lo cual se explica en la complejidad del objeto de estudio, pero en especial, nos llevó a identificar la geografía crítica como la teoría a la cual acudimos para su comprensión.

Según Fourez (2000:25), uno de los métodos que permite *la sustitución incesante de las representaciones teóricas*, es el método dialéctico, de ahí que sea la opción asumida en esta investigación, en la cual se incluyen diversas maneras para llegar a la comprensión del territorio. Es una metodología donde tiene lugar la observación, el uso de técnicas como la entrevista y los talleres, así como la combinación de teorías; con ello hubo una apuesta a privilegiar las rupturas y la mixtura de métodos que permitieran una visión prospectiva del territorio donde se facilita entrever los nuevos usos de este. Y continuando con el autor, es una observación que está unida al lenguaje y a presupuestos culturales, es por ello que el *sentimiento de realidad* es subjetivo y afectivo y hace que tengamos confianza en el mundo tal y como lo vemos (pág, 38).

Respecto a las explicaciones sobre la realidad (s) del espacio geográfico, es necesario recordar como su lectura está dada por la configuración territorial y la dinámica social; configuración territorial, donde se da la disposición de los elementos naturales y artificiales, de uso social sobre el territorio. La dinámica social es entendida como el conjunto de variables que a cada momento histórico da un significado y unos valores específicos.

La observación como método, implicó asumir o elegir un *modelo teórico* de lo que vemos, es decir utilizar las representaciones teóricas existentes sobre el territorio que es motivo de estudio. Como lo afirma Fourez, (2000) la observación es ya una actividad de construcción teórica, de un modelo teórico del mundo entre otros posibles...[] es establecer, *en nombre de una percepción y de criterios teóricos*, relaciones de equivalencia *entre lo que también podría considerarse diferente*. La semejanza, por tanto, no se recibe pasivamente en la observación, sino que se *decide* en una visión teórica. Es por ello que en este trabajo, se eligieron dos categorías de análisis: *territorio y competencias ciudadanas*. En la primera, el **territorio** señalamos como componentes la *materialidad, las dinámicas socio-culturales y las semantizaciones*. Como componentes y particularidades de la **materialidad**

identificamos: *red vial, equipamientos colectivos, servicios básicos, vivienda y servicios financieros*. En *dinámicas socio-culturales* tuvimos en cuenta: *organizaciones sociales y las dinámicas políticas*. En semantizaciones consideramos las *nuevas apropiaciones, nuevos usos, re-significaciones y nuevos sentidos*, de todo lo que fueron las transformaciones en la materialidad, en lo geofísico y en todo lo que fue infraestructura y equipamientos urbanos.

En la categoría **competencias ciudadanas**, se definieron como componentes, además del *concepto, los resultados en las Pruebas Saber, las propuestas de formación docente y las experiencias pedagógicas*; leídos particularmente desde la participación de las instituciones educativas ubicadas en el área de estudio.

Ambas categorías de análisis van de acuerdo con los objetivos del proyecto y se asumen desde la concepción, de que para entender la configuración territorial de un espacio geográfico, se hace necesario el análisis del conjunto de los objetos existentes en él, tanto naturales como artificiales pero en especial *las acciones* (una de ellas la educación) y sus relaciones, las cuales definen el territorio.

El territorio como espacio producido, nos lleva a descubrir su historia, a analizar las acciones y actuaciones de la población en él, evitando así quedarnos en el énfasis del reconocimiento de la materialidad del territorio. Y, como lo expresa Haesbaert Rogério (2007:27), es dar lugar a la revisión de las múltiples dimensiones de la *interacción sociedad –naturaleza*, y donde las diferentes ciencias sociales ofrecen recursos para su comprensión; la Ciencia Política por su parte, enfatiza su construcción a partir de relaciones de poder (en la mayoría de las veces, ligada a la concepción de Estado); la Economía, que prefiere la noción de espacio al de territorio, lo percibe muchas veces como un factor locacional o como una de las bases de la producción (en cuanto “fuerza productiva”); la Antropología destaca su dimensión simbólica, a través del estudio de las sociedades dichas tradicionales...; la Sociología lo enfoca a partir de su intervención en las relaciones sociales, en sentido amplio, y la Psicología, finalmente, lo incorpora en el debate sobre la construcción de la subjetividad o de la identidad personal, ampliándolo hasta la escala del individuo.

3.1 Categoría de análisis: territorio

El territorio, es un concepto que si bien se le atribuye a la geografía, es motivo de análisis de otras tantas disciplinas sociales. Es una acepción con la que se nombra el espacio geográfico, que según Milton Santos, (1996a), es un espacio social, producido, es una realidad relacional, que se ve mediatizada por otras realidades como son la sociedad y la naturaleza unidas siempre por el trabajo. De ahí que el territorio en su análisis ha de considerarse como *el conjunto indisociable del que participan, la disposición de los objetos geográficos, los objetos naturales y los objetos sociales la totalidad es la unidad que deja de ser potencia para convertirse en acto* .

La anterior definición del territorio, reafirma que para leer el territorio, se requiere del encuentro de diversas posturas teóricas y escoger un camino metodológico, significa tomar en cuenta las diversas escalas de manifestación de la realidad, de modo que se encuentren las diversas variables explicativas fundamentales. Estas acuden como los personajes principales del problema a investigar, tomando sobre todo en consideración que el espacio geográfico se define como la unión indisoluble de sistemas de objetos y sistemas de acciones y sus formas híbridas: las técnicas, que nos indican como el territorio es usado, dónde, por quién, para qué. (Santos y Silveira (2006: 11)

Es por ello que a través del estudio de este territorio, se buscó, contar su historia, recorriendo las etapas, el transcurso que lleva del medio natural al medio técnico y al medio técnico científico informacional. El esfuerzo central fue el de operacionalizar geográficamente la idea de los sistemas técnicos, entendidos como objetos y también como formas de hacer y regular. Es una búsqueda de aprehender la constitución del territorio a partir de sus usos, de su movimiento conjunto y de sus partes, reconociendo las respectivas complementariedades. En este sentido, se habla de división territorial del trabajo y en círculos de cooperación lo que al mismo tiempo permite pensar el territorio como actor y no solo como escenario, es decir, el territorio en su papel activo.

Un conocimiento del territorio que frecuentemente en el lenguaje cotidiano, se le confunde con espacio geográfico, aumentando así las ambigüedades y que Santos y Silveira (2006: 19) explican como *“una extensión apropiada y usada, pero más en el sentido de territorialidad como sinónimo de pertenecer; ese sentimiento de exclusividad y límite traspasa la raza humana y prescinde de la existencia de un Estado*. De este modo, la idea de territorialidad se entiende y se ve en los propios animales, como sinónimo de área de vida y de reproducción. Pero la territorialidad humana presupone también la preocupación por el destino, por la construcción del futuro, que entre los seres vivos es un privilegio exclusivo de los hombres.

La concepción que enfatizamos en este trabajo es la de *discutir el territorio usado*, la cual va con la propuesta de Santos y Silveira (2006: 20), quienes lo definen como el esfuerzo dirigido a analizar sistemáticamente la constitución del territorio, que no es más que una apuesta totalmente empirizable que enriquece la teoría. Así concebido el estudio del territorio, se hace necesaria una periodización, pues los usos son diferentes en los diversos momentos históricos. Cada periodización se caracteriza por extensiones diversas de formas de uso, marcadas por manifestaciones particulares interrelacionadas que evolucionan juntas

y obedecen tanto a principios generales como a la historia particular y global, al comportamiento del Estado y de la nación y ciertamente a las particularidades regionales. Pero la evolución que se busca es la de los contextos y también las variables escogidas son trabajadas en el interior de una situación que siempre es posible datar. Interesa en cada época el peso diverso de la novedad y de la tradición.

Continuando con los autores, el uso del territorio puede ser definido por la implantación de infraestructuras, para las cuales estamos igualmente utilizando la denominación sistemas de ingeniería, pero también por el dinamismo de la economía y la sociedad. Son los movimientos de la población, la distribución de la agricultura, la industria y los servicios, la normatividad, incluidas la normatividad civil, fiscal y financiera que juntas con el alcance y la extensión de la ciudadanía, configuran las funciones del nuevo espacio geográfico. (pág 21). Es por ello que a través de la ruta metodológica seguida, tuvimos en cuenta la interdependencia y la inseparabilidad entre la materialidad que incluye *la naturaleza y su uso*, es decir la acción humana, esto es, el trabajo y la política, de manera que el territorio es un territorio vivo, vivenciado. Y en el cual, los fijos generalmente son constituyentes del orden público o social, en cuanto los flujos son formados por elementos públicos y privados, en proporciones que varían según los países, en la medida en que estos son más o menos abiertos a lo privado. Sin embargo, también el territorio según Santos y Silveira (2006: 247), se revela en las acciones pasadas y presentes, pero ya congeladas en los objetos, en las acciones presentes constituidas en acciones. En el primer caso, los lugares son vistos como cosas, pero la combinación entre las acciones presentes y las acciones pasadas, a las cuales las primeras traen vida, confiere un sentido a lo que preexiste. Tal encuentro modifica la acción y el objeto sobre la cual se ejerce, por eso una no puede ser entendida sin la otra.

Resumiendo, son *cuatro los principios teóricos básicos* considerados en la ruta seguida, planteados por el profesor Milton Santos (2000) y M. L. Silveira (2006), son:

*Pensar el espacio en su acepción de territorio desde su aspecto ontológico, es decir, develar el camino que las técnicas, el tiempo y el espacio trazan como condiciones de producción, circulación y apropiación de lo territorial en el contexto del Proyecto Urbano Integral de la Zona Nororiental de Medellín -PUI-NOR, como infraestructura, como red y como sistema de objetos y acciones, configurando a su vez lo territorial como un híbrido.

*Leer el territorio como producción de formas contenido, en el que cada elemento del PUI expresa desde la particularidad su esencia como componente de la totalidad sin la cual no podría ser leído, ya que éste es objeto de la diversificación de la naturaleza y de la división territorial del trabajo en el espacio- tiempo.

*Hacer una lectura del presente de lo territorial en clave de transformación del medio natural al medio técnico científico informacional en el que la presencia de las redes define en la racionalidad del territorio del PUI los funcionamientos verticales y horizontales de las normas de territorio y sus sentidos.

*Y entender el PUI como lugar, es decir, ver allí el juego de relaciones entre lo racional y lo simbólico en la configuración de lo cotidiano como expresión de la memoria de objetos y acciones.

Toda esta modelación teórica - metodológica, desde el profesor Santos, tuvo como esencia la propuesta de entender lo espacial desde la categoría de *formación social*, la cual es definida por él *como una etapa del proceso histórico*, es por ello que en la investigación se concibió *un antes, un durante y un después* en relación a un elemento concreto como es el PUI, el cual se expresa como una forma contenida que da cuenta de la relación entre el espacio y la totalidad.

Otro autor, ubicado también en la teoría crítica de la geografía, en el cual descubrimos elementos importantes en la construcción de la ruta metodológica del trabajo, fue Horacio Bozzano (2009), quien también concibe el proceso metodológico desde una relación conocimiento científico- realidad social, proceso que propone a manera de un *cono dialéctico* en el cual se parte de un campo problemático de la realidad con elevados niveles de generalización, tanto teórica como empírica, hasta descender a niveles de análisis que acercaran lo pensado a lo investigado. Es decir, se hace lectura de un campo problemático que surge de una indagación que problematiza conceptos y experiencias más generales, procurando evitar posturas extremas como el racionalismo abstracto, el empirismo ingenuo o el reduccionismo, pero sí privilegiando la lectura desde relaciones dialécticas entre conocimientos teóricos y conocimientos empíricos haciendo preguntas de investigación que revisan lo explicado y lo que debe ser explicado respecto a: los Territorios como sistemas de objetos, acciones, medios, entre otros; Procesos Sociales económicos, culturales, políticos, naturales entre otros; Lugares con sus patrones de ocupación y apropiación territorial, acontecimientos homólogos, jerárquicos y complementarios; Actores del Estado, el empresariado y la ciudadanía hasta precisar conceptos y experiencias más particulares que lleven a delimitar en el objeto de estudio el recorte de la realidad al que alude, la caracterización del objeto a partir de concepciones determinadas, articulación entre conceptos y reconocimiento de dimensiones de análisis privilegiando las pertinentes al proceso de lectura, análisis y sistematización del territorio.

De acuerdo con Bozzano (2009: 103), son cinco los ejes de análisis a tener en cuenta para entender el territorio:

**Los Actores en el territorio:* del sector público, privado y la ciudadanía, actores en y con el medio; los objetos, las acciones, las formas de poder. Este eje se orienta a percibir como intervienen los diferentes actores en la constitución, transformación y circulación territorial.

**El Medio geográfico, naturaleza, técnicas:* híbridos naturales, artificiales, naturaleza en transformación, naturaleza transformada. Este eje da cuenta de las formas contenidas que se expresan o visibilizan de acuerdo al grado de intervención humana.

**Los sistemas de objetos y sistemas de acciones:* patrones de ocupación y de apropiación de cada lugar. Este eje alude a la relación contradictoria pero solidaria entre la técnica- la sociedad y la naturaleza.

**El Tiempo- Espacio:* acontecimientos en proceso, huellas, improntas entre otros. Este eje se enfoca en la lectura de lo visible e intangible que circunda lo real, lo pensado y lo posible.

**Lo Local, meso y global con relación al poder:* aconteceres jerárquicos, horizontalidades y verticalidades. Este eje apunta a una lectura no sólo de la escala donde se deviene sino también al sistema de relaciones de poder que allí se da, se construye y se distribuye.

La presencia de estos cinco ejes no implica lecturas subsidiarias de órdenes ascendentes o descendentes, implica lecturas complementarias de ellos en cada elemento analizado, es decir, estos ejes son lecturas simultáneas sobre cada elemento estudiado en el proceso de investigación del territorio. Puesto que a través de ellas se pudo determinar en cierto modo si el territorio analizado era un territorio real, pensado o posible de acuerdo a los elementos preponderantes en él.

Asimismo, es importante anotar como bien señala Bozzano (2009:59) que metodológicamente se tuvo en cuenta cuatro premisas básicas en el proceso de análisis del territorio antes de proceder a un acercamiento profundo y que están relacionadas con el *cono dialéctico*. La primera alude a la definición previa y provisoria del territorio a estudiar, la segunda supone un análisis estadístico o espacial de fuentes que permitan contrastar la premisa anterior, la tercera supone hacer consciente lo no consciente, es decir, no suponer nada y la cuarta precisar el lenguaje, es decir, ejercer vigilancia epistemológica sobre aquello que vemos y clasificamos. Advertido lo anterior, la investigación, entre otros aspectos acudió, a una descripción de los territorios reales a través de aspectos clave como lectura cartográfica, localización y distribución de los fenómenos y hechos indagados, formas de las configuraciones espaciales y la constitución de las posiciones de los espacios, sujetos y procesos. Para la descripción o análisis de los territorios pensados se tuvo en cuenta el juego de relaciones propiciado por los bloques regionales- globales, la organización territorial involucrada en relación al objeto de estudio, las lógicas de ocupación del espacio, los patrones territoriales, las formas de intervención, y las escalas micro de los sujetos en relación a elementos puntuales del PUI. Frente a los territorios posibles o en construcción se indagó por las fortalezas y debilidades de los territorios, sus formas de atracción, competitividad e identidad.

También David Harvey (2008), permitió en esta investigación pensar en la relación entre la globalización y el cuerpo presente en las formas territoriales que se elaboraron en el antes, el durante y el después del PUI. Para ello, se leyeron elementos puntuales como las infraestructuras y las dotaciones de sentido que los sujetos y grupos constituyeron con relación al objeto de investigación. Mostrando de este modo el vínculo entre los procesos de trabajo concretos que se llevan a cabo en el PUI y el valor de ese trabajo que se une a las lógicas generales del capitalismo que no es otra cosa que la expresión de un proyecto político que en el caso de la investigación fue posible visibilizar al leer las intenciones de los organismos gubernamentales en la zona de influencia del PUI.

También desde Harvey (2008: 227), se observa un elemento muy importante a considerar a la hora de estudiar el espacio geográfico humanizado, y tiene que ver con las percepciones de quienes lo habitan. Al respecto, él invita a: “atribuirle significados cotidianos, de sentido común, a reconocer que nuestra experiencia subjetiva puede llevarnos a los ámbitos de la percepción, la imaginación, la ficción y la fantasía, que producen espacios y mapas mentales tanto como otros espejismos de la cosa presuntamente real”. Significados,

representaciones sociales que sobre el territorio se forman desde la experiencia de vida en los lugares.

Otra forma de lectura del territorio incluida en este trabajo fue la *representación cartográfica del área de estudio*, representación donde se permite evidenciar la mudanza permanente de dicho territorio para lo cual se contó con cartografía temática en formato digital que la Empresa de Desarrollo Urbano –EDU- de Medellín, nos facilitó. A partir de ella se realizó la **geo-referenciación** de aquellos componentes del espacio geográfico, que Milton Santos llama, fijos y flujos. Los primeros son los instrumentos que nos muestran el proceso inmediato de trabajo, los flujos son el movimiento, la circulación y nos explican los fenómenos de distribución del consumo. Además nos permitió ubicar los lugares donde están aquellas transformaciones más importantes originadas con el PUINOR.

Esta combinación de métodos en la lectura del territorio, nos muestra como su estudio no puede ser concebido ni estrictamente desde los cambios en su materialidad –en lo natural o geofísico, ni únicamente desde lo político, económico o cultural, el territorio solo podría ser concebido a través de una perspectiva integradora entre las diferentes dimensiones sociales y de la sociedad con la propia naturaleza, preferible una lectura híbrida, desde la confluencia de métodos.

3.2 Categoría de análisis competencias ciudadanas

Respecto a la segunda categoría de análisis elegida, las competencias ciudadanas, se recorrió la misma ruta, empezando por la fundamentación conceptual y complementando con la revisión de su inclusión en los planes de formación docente, a nivel municipal e institucional. Es decir, hay una apuesta a su revisión teórica y práctica en el contexto de las instituciones educativas del área de estudio.

Las competencias ciudadanas se ubican en una categoría macro, como lo es la educación, entendida ésta como proceso que tiene una intencionalidad formativa, de ahí que sea un concepto muy cercano a los procesos de *educación ciudadana*. Es por ello que se inició con la revisión del concepto ciudadanía, concepto por demás definido de diversas formas, luego se continuó con el concepto competencia ciudadana, todo ello con miras a avanzar en la comprensión del proceso como se han venido incluyendo o no, las competencias ciudadanas en el proceso educativo que se lidera en las IE del área de estudio.

Según Espínola, (2005: 11), la ciudadanía es entendida como “*un tipo de sociedad, un sistema de valores y una comunidad ideal que se organiza y adquiere poder para asegurar la satisfacción de sus demandas frente a los organismos públicos*”. Este, hace referencia a la acción, a comportamientos a través de los cuales los ciudadanos pueden ejercer sus derechos sociales, hacer seguimiento de las políticas públicas y contribuir a la resolución de asuntos de interés común.

Continuando con la autora, explica como de acuerdo con el PNUD, la ciudadanía hace referencia a tres dimensiones: *ciudadanía política*, que incluye el derecho a elegir a los representantes frente a las instituciones del gobierno ya sea nacional o local; *ciudadanía civil*, que alude a las libertades individuales, incluyendo la libertad de expresión y el derecho a la igualdad legal y *ciudadanía social*, que hace referencia a la seguridad individual, al bienestar económico y al derecho a la salud y a la educación. Concepción que en el ámbito educativo busca aplicarse mediante los *procesos instructivos* respecto a la normatividad constitucional de los países, desde las *propuestas curriculares* donde se manifiesta la intención de que se apliquen en la escuela las dinámicas constitucionales de los ciudadanos y se promuevan en los estudiantes actitudes ciudadanas.

Por su parte, Victoria Camps, (1998), explica la ciudadanía como el *conjunto de mujeres y hombres libres e iguales ante la ley que forman una comunidad política y por el hecho de pertenecer a dicha comunidad, se convierten en sujetos de derechos y deberes*. Concepto que podría decirse dio lugar a la educación ciudadana basada en la instrucción sobre los deberes y derechos del ciudadano.

Otra concepción de la ciudadanía, la presenta Adela Cortina, (2005), entendida como *participación y como independencia*, al explicarla desde una relación política entre un individuo y una comunidad política, en la cual el individuo es miembro de esa comunidad con derechos y a la cual debe lealtad permanente. Es decir, la ciudadanía implica la identificación del sujeto con el grupo, que supone descubrir los rasgos comunes, pero también las diferencias con los foráneos. De ahí que ciudadanía sea un concepto donde confluyen dos aspectos, por un lado la aproximación a los semejantes y por el otro, la

separación con respecto a los diferentes, concepción que ha de evidenciarse en las propuestas de educación ciudadana.

Por su parte, Abraham Magendzo, (2004), plantea la ciudadanía como una *actividad propia de la vida política en la que confluyen por igual dos factores: voluntad política y conocimiento de la política*; a ellas es preciso agregarles la ética política. La ciudadanía individual y colectiva puede ser considerada como una categoría legal, política, social y actitudinal alcanzable desde el proceso educativo.

Según Espínola (2005), para el Consejo de Europa –CE- la educación ciudadana es un *conjunto de prácticas y principios dirigidos a equipar mejor a los jóvenes y adultos para participar activamente en la vida democrática a través de la incorporación y el ejercicio de sus derechos y responsabilidades en la sociedad*". Lo cual nos lleva a pensar la educación ciudadana como un encargo social y un reto en la construcción de las sociedades democráticas.

Oraisón y Pérez, (2006), consideran la pertinencia de favorecer en la educación el desarrollo de una ciudadanía participativa, una educación ciudadana que posibilite crecientes niveles de conciencia, de capacidad autogestiva y organizativa, que permita a los ciudadanos el asumir compromisos y responsabilidades tanto en relación con cuestiones personales como sociales, ciudadanía a la que ellas llaman una *ciudadanía sustantiva*. Una educación ciudadana que re-signifique los vínculos entre la escuela y su comunidad.

Esta concepción de educación ciudadana, es muy cercana a la propuesta de Paulo Freire, (2008), para quien la educación ciudadana a promoverse desde la escuela, ha de ser mediada por una concepción de una pedagogía liberadora, una educación vinculada con los procesos de construcción de la ciudadanía no solo desde la escolarización (educación formal) sino también desde la creciente conciencia de la realidad social en la que se vive, en la vida cotidiana mediante la aprehensión del mundo real, la cual ha de darse de manera crítica. Ser ciudadano para Freire es ser sujeto de la historia, de su propia historia, que se construye en primera instancia en la comprensión de la realidad; una educación ciudadana que comprometa a estudiantes y docentes con el conocimiento de su entorno social y cultural.

En Henry Giroux, (2006: 21), el concepto ciudadanía se lee como una práctica histórica que se le identifica a la par con el concepto democracia; es una práctica emancipadora que vincula la adquisición de facultades críticas con formas de lucha social progresista, y como práctica la ciudadanía tiene importancia en la medida en que se le problematice y re-signifique en el contexto histórico de cada generación. En términos pedagógicos, el autor plantea : “la ciudadanía ha de entenderse como un proceso de regulación moral y de producción cultural, dentro del cual se estructuran subjetividades particulares en torno a lo que significa ser miembro de un estado nacional”; (pp, 23). Es decir, la educación ciudadana es un proceso intencionado, que si bien se lidera desde la escuela, en él, se manifiestan las políticas nacionales sobre el deber ser de los ciudadanos que se espera ella debe formar. Políticas que evolucionan, cambian en el contexto socio-cultural y el momento histórico.

A ese proceso educativo que prepara a los ciudadanos para vida, se le nombra como: *educación ciudadana, formación ciudadana, educación cívica, educación para la democracia, educación en competencias ciudadanas*, etc. Esta última forma de nombrar la finalidad de la educación, responde a los nuevos requerimientos que la sociedad capitalista hace a la educación, para lo cual aplica diversidad de pruebas evaluativas a los estudiantes, entre ellas las Pruebas Saber, que en el contexto colombiano son aplicadas a los estudiantes al terminar la educación básica primaria (5°) y la educación básica secundaria (9°).

Rosario Jaramillo (2005), respecto al desarrollo de competencias ciudadanas las plantea como un nuevo compromiso de la educación de hoy, la educación no debe atender solamente la transmisión de conocimientos, eso debe garantizarlo a las nuevas generaciones, pero además debe desarrollar habilidades de pensamiento, puesto que no basta tener el conocimiento saber usarlo, para producir cosas, ideas, soluciones a problemas, buscar alternativas.

El rastreo bibliográfico brevemente enunciado, permitió en la ruta metodológica, reconocer como una opción teórica, *la ciudadanía activa, crítica, propositiva*, pensamiento esbozado entre otros por: Abraham Madgenzo (2004), Paulo Freire (2008), Viola Espínola (2005), Henry Giroux (2004), Kymlicka (1997), Victoria Camps, (1998), Adela Cortina (2005), Naval, C (1995), Rosario Jaramillo (2005). En todos ellos se infiere como en la educación ciudadana, ha de haber una estrecha sintonía con el contexto social, político y cultural en la que se imparte, y es ahí donde exhortamos la relación la relación: territorio, ciudadanía y educación.

En este sentido y retomando la propuesta teórica de Kymlicka (1997) el desarrollo del presente trabajo de investigación, implicó observar como la educación ciudadana se expresa de manera crítica sobre el espacio de los derechos. Es decir, la ciudadanía se analiza en sus formas materiales e inmateriales propias de los sujetos y las situaciones en las que se constituyen y actúan.

Un primer elemento estudiado se vinculó a las formas de los derechos especiales, expresados en las formas y mecanismos de participación de los grupos y minorías vinculados a las propuestas de trabajo y acción en las que el PUI involucró a cada uno de ellos para tomar decisiones, actuar sobre los espacios y las transformaciones producidas. Para ello, desde lo propuesto por el autor se realizaron pesquisas discursivas y documentales desde diferentes herramientas de recolección de la información que visibilizaran como esas minorías o grupos particulares eran leídos o no como sujetos de derechos especiales por su condición de grupo especial.

Un segundo elemento analizado está vinculado a los derechos de autogobierno, que en el contexto del PUI y siguiendo la propuesta de Kymlicka tiene que ver con el poder de decisión que los organismos gubernamentales permiten a ciertos grupos, que por sus particularidades, requieren acciones normativas vinculadas a su historia y formas de acción. Es decir, que lo que se analizó fueron las prácticas sociales vinculadas a la gestión y administración de aspectos legales que afectaban a cada grupo y comunidad y que servían de base para la organización de esas comunidades no desde el poder estatal simplemente sino también desde el contexto mismo sobre el que se va articulando el accionar de estos

grupos frente al PUI. Todo ello fue colectado en cada uno de los instrumentos de recolección de la información propios de la investigación.

Un tercer elemento se expresa, siguiendo a Kymlicka, a las formas en las que se permite o expresan los derechos multiculturales en el contexto del PUI, es decir, se leyeron las expresiones culturales que vinculadas a los sustratos de origen y adaptación se unieron, fusionaron y entraron en conflicto con las acciones propias del PUI. Su expresión se hace visible en las entrevistas a los personajes clave, maestros y miembros de la comunidad, así como en los registros noticiosos que documentaron el día a día del contexto del PUI.

Estos tres elementos permiten desde lo metodológico en la investigación plantear lecturas sobre cada una de las categorías de análisis, además las dota de sentido, pues es una lectura de la ciudadanía vinculada a una posición crítica y diferente a las posiciones más ortodoxas que han dotado de sentido al concepto mismo.

Complementario a la visión de Kymlicka sobre la ciudadanía, la investigación acudió también al trabajo de Naval (1995) que considera que una lectura de la ciudadanía implicaría metodológicamente pensar la relación entre la educación y la sociedad. En este punto la investigación estuvo iluminada hacia la comprensión de la relación entre el PUI, las I.E y los estudiantes en su expresión a través de los documentos de la organización curricular y las pruebas saber y en competencias ciudadanas. Para ello, se hizo imperativo entender la articulación educación, ética y política propiciada por el contexto y su dialogo en el antes, el durante y el después del PUI. Asimismo y continuando con el autor, pensar metodológicamente la ciudadanía requirió en la investigación, detenerse sobre tres formas de su expresión concreta: la ciudadanía misma en su relación con la educación cívica, la educación nacional, los programas de servicio y la educación moral; la ciudadanía en su expresión de autonomía, autoregla e identidad personal, la ciudadanía vinculada a lo humano como esencia política. Estas expresiones concretas se materializan a través de las expresiones y formas de participación en las que resultan vinculadas las comunidades que se mueven en el área de influencia del PUI y que no son otras que las expresadas en cada una de las categorías de la investigación y los formatos de recolección de la información.

Finalmente, retomando a Jordi Borja (2003: 26), al hacer lectura de los procesos de educación ciudadana, se hace necesario recordar que *la ciudadanía es una conquista cotidiana*. Es históricamente, *el estatuto de la persona que habita la ciudad y, como la vida social urbana nos exige conquistar constantemente nuevos derechos o hacer reales los derechos que poseemos formalmente*.

Y es ahí donde la escuela o mejor, desde el proceso educativo, puede impulsarse un desarrollo pleno de la ciudadanía, el cual se adquiere por medio de una predisposición para la acción, la voluntad de ser hombres y mujeres habitantes de las ciudades con una vocación de ciudadanía.

3.3 Análisis desde los resultados en las pruebas Saber en Competencias ciudadanas

A partir del Muestreo de 13 Instituciones Educativas ubicadas en el área de influencia del PUI-NOR, elegidas de acuerdo al criterio de vecindad a la línea K del Metro Cable, se abordó el estudio de los resultados obtenidos en las Pruebas Saber 2005, uno de los componentes abordados en la categoría de competencias ciudadanas. Estos resultados fueron obtenidos por los estudiantes de las IE elegidas, constituyéndose en la muestra con la cual se desarrolló el análisis.

Las *Pruebas Saber*, son una evaluación nacional de la calidad de la educación, de carácter objetivo que se aplican de manera censal a los estudiantes de los grados 5° y 9° del país, con el fin de hacer evidentes las fortalezas y debilidades que se han logrado frente al desarrollo de las competencias básicas y académicas, que se espera de los estudiantes en relación con los estándares básicos de competencias y los lineamientos curriculares dispuestos por el Ministerio de Educación Nacional –MEN- para cada una de las áreas.

La aplicación de estas pruebas, espera proveer a las Secretarías de Educación y a las IE, de los insumos sobre los avances que se han dado en los procesos formativos y sobre ellos formular y ejecutar planes de mejoramiento.

Las pruebas saber en competencias ciudadanas según el MEN (2005), tienen el objetivo de establecer el grado en que los estudiantes, de quinto y noveno del país, han desarrollado una serie de competencias que les permita actuar, reflexionar, sentir y comunicarse buscando el bienestar de sus comunidades en su vida cotidiana, así como evaluar su percepción frente a ciertas características de los ambientes en donde frecuentemente interactúan, en tanto que estos favorecen o no el desarrollo de competencias ciudadanas.

En ese sentido, los resultados de las pruebas saber en competencias ciudadanas, se convierten en un indicador, no el único, que posibilita, por un lado, un acercamiento a la realidad del concepto de competencias ciudadanas, tal cual está siendo entendido en el contexto escolar, en otras palabras, permite establecer relaciones entre las concepciones de competencias ciudadanas establecidos por el MEN y los niveles en que las mismas están siendo desarrolladas por los estudiantes, y por demás valorar el impacto que han tenido los diferentes programas de formación ciudadana que se desarrollan en la zona de estudio en lugar al PUI-NOR.

La metodología mediante la cual se realizó el análisis de dichas pruebas, partió de la identificación de las IE del sector oficial, seguido del rastreo de los resultados obtenidos por las mismas en las pruebas saber 2005 en competencias ciudadanas³⁰ y la posterior sistematización de la información, en la consecución de puntajes promedios generales y aproximados para las I.E. de las comunas 1 y 2, que posibilitaran una mirada general sobre el comportamiento de la prueba.

Las instituciones educativas mencionadas se presentan a continuación en la siguiente tabla, diferenciando para cada una de ellas, las secciones y las jornadas escolares.

³⁰ Los resultados obtenidos en las pruebas saber 2005 en competencias ciudadanas por las instituciones educativas del sector oficial identificadas en el área de influencia del PUI-NOR, fueron extraídos de la página del Ministerio de Educación Nacional: <http://menweb.mineducacion.gov.co/saber/>

3.4 Instituciones Educativas seleccionadas en el área de influencia.

-Tabla N° 1-

Instituciones Educativas	Secciones	Jornada académica
ASIA IGNACIANA	Sección Escuela la Frontera	Jornada de la tarde
	Sección Escuela Asia Ignaciana	Jornada de la tarde
	Sección Escuela la Frontera	Jornada de la mañana
	Sección Escuela Asia Ignaciana	Jornada de la mañana
	I.E. Asia Ignaciana	Jornada de la tarde
CIRO MENDÍA	I.E. Ciro Mendía	Jornada de la tarde
	Sección Escuela la Asunción	Jornada de la mañana
	Sección Escuela Arzobispo García	Jornada de la mañana
	I.E. Ciro Mendía	Jornada de la mañana
FE Y ALEGRÍA POPULAR # 1	Fe y Alegría Popular # 1	Jornada de la mañana
	Sección Escuela Fe y Alegría Popular # 1	Jornada de la mañana
FE Y ALEGRÍA SANTO DOMINGO SAVIO	Sección Escuela Fe y Alegría Segunda Agrupación	Jornada de la tarde
	I.E. Fe y Alegría Santo Domingo Savio	Jornada de la tarde
FEDERICO CARRASQUILLA	I.E. Federico Carrasquilla	Jornada de la mañana
	Sección Escuela Divina Providencia	Jornada de la mañana
FINCA LA MESA	Sección Escuela Manuel Uribe Ángel	Jornada de la mañana
	I.E. Finca la Mesa	Jornada de la tarde
	I.E. Finca la Mesa	Jornada de la mañana
	Sección Escuela la Francia	Jornada de la mañana
	Sección Escuela Gerardo David Giraldo	Jornada de la mañana
LA AVANZADA	I.E. La Avanzada	Jornada de la mañana
	Sección Escuela Reino de Bélgica	Jornada de la mañana
VILLA DEL SOCORRO	I.E. Villa del Socorro	Jornada de la tarde
	Sección Escuela Fidel A. Saldarriaga	Jornada de la mañana
	Sección Escuela República de Nicaragua	Jornada de la mañana
	Sección Escuela Fidel A. Saldarriaga	Jornada de la tarde
	Sección Escuela República de Nicaragua	Jornada de la tarde
JOSÉ ROBERTOVÁSQUEZ	Sección Escuela Baldomero Sanín Cano	Jornada de la mañana
	Sección Escuela José Manuel Mora Vásquez	Jornada de la tarde
	I.E. José Roberto Vásquez	Jornada de la mañana
	I.E. José Roberto Vásquez	Jornada de la tarde
VILLA GUADALUPE	I.E. Villa Guadalupe	Jornada de la mañana
	I.E. Villa Guadalupe	Jornada de la tarde
	Sección Escuela Agripina Montes del Valle	Jornada de la tarde
	Sección Escuela Graciela Jiménez de Bustamante	Jornada de la tarde
SAN PABLO	I.E. San Pablo	Jornada de la tarde
	Sección Escuela Medellín	Jornada de la tarde
	Sección Escuela Marco Fidel Suárez	Jornada de la tarde
ANTONIO DERKA	I.E. Antonio Derka	Jornada de la tarde
FE Y ALEGRÍA GRANIZAL	I.E. Fe y Alegría Granizal	Jornada de la tarde
	Sección Escuela Fe y Alegría Granizal	Jornada de la tarde

JOSÉ MARÍA VELEZ	I.E. José María Vélez	Jornada de la mañana
	I.E. José María Vélez	Jornada de la tarde
LA CANDELARIA	I.E. La Candelaria	Jornada de la mañana
	I.E. La Candelaria	Jornada de la tarde
MANUELA BELTRÁN	I.E. Manuela Beltrán	Jornada de la tarde
	I.E. Manuela Beltrán	Jornada de la mañana
	Sección Escuela San José	Jornada de la mañana
	Sección Escuela San José	Jornada de la tarde
MARÍA DE LOS ÁNGELES CANO VÁSQUEZ	I.E. María de los Ángeles Cano Vásquez	Jornada de la tarde
	I.E. María de los Ángeles Cano Vásquez	Jornada de la mañana
NUEVO HORIZONTE	Sección Escuela Pablo VI	Jornada de la mañana
	Sección Escuela Nuevo Horizonte 2	Jornada de la tarde
	I.E. Nuevo Horizonte	Jornada de la mañana
PABLO NERUDA	I.E. Pablo Neruda	Jornada de la tarde
PEDRO LUIS VILLA	Sección Escuela Versalles	Jornada de la tarde
	I.E. Pedro Luis Villa	Jornada de la tarde
	Sección Escuela Marco Fidel Suárez	Jornada de la tarde
REPÚBLICA DE HONDURAS	I.E. República de Honduras	Jornada de la mañana
	Sección Escuela Municipal la Rosa	Jornada de la mañana
	I.E. República de Honduras	Jornada de la tarde
SANTA TERESA	I.E. Santa Teresa	Jornada de la mañana

De las 21 IE reseñadas en la tabla anterior, ubicadas en jurisdicción de las comunas 1 y 2 de la ciudad de Medellín, se toman como muestra 13 de ellas. En el análisis se tuvo en cuenta: los puntajes promedios y la desviación estándar aproximados, obtenidos en cada una de las dimensiones de las competencias ciudadanas evaluadas. Así, los promedios de cada una de las IE, fueron obtenidos mediante la suma de los resultados alcanzados por cada una de las sedes y la división en el número de las mismas.

El puntaje promedio, indica el comportamiento global ante cada prueba de los estudiantes a nivel institucional, municipal, departamental o nacional. Este dato informa sobre el desempeño general en relación con los diferentes niveles de complejidad que existen en cada prueba. La desviación estándar, es una medida de dispersión que refleja que tan homogéneos o heterogéneos son los resultados, es decir, informa si los puntajes individuales obtenidos por los estudiantes son similares entre sí, o por el contrario, hay algunos estudiantes con puntajes muy altos y otros con puntajes muy bajos dentro del grupo de análisis.

La importancia de considerar estos dos indicadores para el análisis, está en términos de calidad institucional; no necesariamente un promedio de puntaje alto indica buena calidad, sino se tiene presente que los puntajes individuales pueden ser muy heterogéneos.

En esta medida, los puntajes para las competencias ciudadanas fluctúan entre 0 y 10 puntos, por lo que los resultados deseados serían unos puntajes promedio de 10, o cercanos a éste, y una desviación estándar de cero, o cercana a éste.

En el análisis de los resultados, bajo los indicadores de promedio y desviación estándar, se consideró que estos podían arrojar las siguientes variantes³¹:

1. El puntaje promedio de la institución es mayor al del grupo de referencia (municipio, departamento o país), pero su desviación estándar es menor a la de dichos referentes. Ello significa que el promedio de la institución superó al del grupo de referencia y que el desempeño de los(as) estudiantes en las prueba fue homogéneo. Es decir, la mayoría de los estudiantes tuvieron mejores desempeños que los del grupo de referencia: este es un resultado deseable en términos de calidad, al que toda institución debe aspirar mediante la realización de planes de mejoramiento.
2. El puntaje promedio y su desviación estándar son mayores a los del grupo de referencia (municipio, departamento o país). Ello significa que algunos de sus estudiantes obtuvieron puntajes muy altos, pero otros estudiantes de esta institución obtuvieron puntajes muy bajos.
3. El puntaje promedio es inferior al del referente (municipio, departamento o país), pero la desviación estándar es superior a la de dicho grupo de referencia. Ello significa que la media de la institución estuvo por debajo de la media de dicho referente y que además los resultados presentan una alta dispersión; en otras palabras, la mayoría de los estudiantes de la institución presenta bajos desempeños, pero dentro de ellos hay quienes presentan desempeños supremamente bajos.
4. El puntaje promedio y su desviación estándar son inferiores (lo contrario del caso 2) a los del grupo de referencia (municipio, departamento o país). Ello significa que los estudiantes de la institución en su mayoría tienen bajos niveles en el desarrollo de competencias.

Posteriormente, acogiendo los criterios de vecindad y cercanía con la línea K del metro cable, se seleccionaron 13 instituciones educativas para generar sobre ellas un análisis particular que permitiera conocer el desempeño alcanzado en el ámbito de las pruebas saber 2005 en competencias ciudadanas, tales instituciones educativas son, IE La Avanzada, IE Antonio Derka (Santo Domingo Savio), IE San Pablo, IE Nuevo Horizonte, IE Fe y Alegría Popular #1, IE Fe y Alegría Granizal, IE María de los Ángeles Cano, IE Asia Ignaciana (que recoge los anexos de Finca la Mesa), IE La Candelaria, IE República de Honduras, IE Santa Teresa e IE Villa del Socorro.

En el caso específico de las 13 IE seleccionadas, se tomaron en cuenta sólo los promedios obtenidos en cada una de *las dimensiones evaluadas para los tipos de competencias ciudadanas* consideradas en la prueba, dado que el interés se fundamentó en el contraste de las particularidades presentes en cada una de ellas.

Finalmente, se realizó el análisis de los resultados a la luz de los conceptos establecidos por el Ministerio de Educación Nacional para cada uno de los tipos de competencias y dimensiones en las que se estructuraron las pruebas saber, tomando como referentes de

³¹ Ministerio de Educación Nacional –MEN- (2006). Evaluación de competencias básicas pruebas saber 2005-2006. Taller de análisis e interpretación de los resultados. Bogotá.

contraste los promedios alcanzado en cada una de las pruebas por el país, la nación y el departamento.

3.5 Talleres con docentes del área de estudio

Mediante el desarrollo de 2 talleres participativos con los docentes del área de ciencias sociales y directivos docentes de las I.E. de las comunas 1 y 2, se buscó identificar en términos generales, a modo de diagnóstico, si la formación en competencias ciudadanas es tenida en cuenta en la formulación de los currículos institucionales. Para ello, se consideraron de forma específica 4 aspectos: la manera en que se asume la formación en competencias desde el currículo, la inclusión del territorio como potencial pedagógico para el desarrollo de competencias ciudadanas, el reconocimiento de los resultados obtenidos en las pruebas saber en competencias ciudadanas y con ello, los factores que se pueden asociar a dichos resultados, y las estrategias institucionales que se poseen para el fortalecimiento de competencias ciudadanas.

La elección del taller participativo como herramienta de diagnóstico, subyace bajo la idea de que éste es un lugar donde varias personas cooperativamente construyen algo, medida en la que es propicio para un diálogo de saberes, haceres y sentires que contrastan las realidades del mundo con las teorías que se generan para explicarlas e interpretarlas. En este sentido, afirma Ander (1986), que el taller es un ámbito de reflexión y de acción en el que se pretende superar la separación que existe entre la teoría y la práctica, entre el conocimiento y el trabajo³².

En el interés de este proyecto, se encuentra implícitamente, la realización de las lecturas más certeras respecto de los cambios que a nivel educativo se han producido en el área de influencia del PUI-NOR, así, tomando como indicador del desarrollo de las competencias ciudadanas los resultados obtenidos en las pruebas saber en competencias ciudadanas 2005, los talleres posibilitaron la dialógica datos-realidades, entre los hallazgos concretos encontrados por el equipo investigador en las pruebas y los posibles factores asociados a los resultados, posibilitando así una mirada más aguda respecto de los procesos institucionales referidos al fortalecimiento de la formación en competencias ciudadanas, y con ello, el cumplimiento del encargo social de la escuela de formar ciudadanos transformadores de sus realidades socio-culturales.

³² ANDER, Ezequiel. (1986). Hacia una pedagogía autogestionaria. Editorial Humanitas, Buenos Aires.

3.6 Momentos de la investigación: tareas y estrategias

En sus componentes operativos la investigación se dividió en seis fases: la primera se denominó preparación, programación y diseño de instrumentos y estrategias para la investigación; la segunda construcción del marco teórico; la tercera sistematización de la experiencia; la cuarta documentación de la experiencia; la quinta procesamiento y análisis de la información y la sexta elaboración del informe final y socialización.

Fase 1: **Preparación, programación y diseño de instrumentos y estrategias** para la investigación: ésta estuvo compuesta por dos grandes momentos, el primero corresponde al proceso de conformación del equipo de trabajo una vez aprobada la investigación por parte del CODI; el segundo momento corresponde al proceso de articulación y puesta en funcionamiento del equipo de investigación. De este último momento cabe destacar la creación y adscripción a la plataforma Moodle de Investigadores de la Universidad de Antioquia y la construcción de las herramientas que guiarían la programación, el diseño de instrumentos y las estrategias para la investigación.

En cuanto a la programación un instrumento que se destaca es la construcción del cronograma de la investigación y el plan de acción general, éste último permitió la construcción de los planes de acción individuales que aseguraban con productos la participación de cada uno de los miembros del equipo de investigación. A su vez, estos planes de acción individual permitían visualizar el papel que desempeñaría cada miembro y sus aportes para el logro fase a fase de los objetivos de la investigación.

Respecto al diseño de los instrumentos y las estrategias para la investigación cabe destacar la construcción de la página en moodle para manejo y comunicación de todos los miembros del equipo investigador. Asimismo, allí se constituyó el archivo general de la investigación a través de 9 carpetas de almacenamiento para asuntos tales como: administrativos, ayudas de memoria, anexos, documentos de trabajo, documento principal, formatos, plan de acción y cronograma, informes ante el CIEP e instrumentos y estrategias.

En la carpeta administrativos se almacenaron todas las comunicaciones y documentos de aspectos legales e institucionales relacionados con la investigación y con cada uno de los miembros del equipo de trabajo; en la carpeta ayudas de memoria se consignaron todas aquellas producciones que a manera de memoria fueron documentando cada una de las reuniones y encuentros de los investigadores o personas clave para el trabajo investigativo; en la carpeta anexos se depositaron todos aquellos documentos y materiales magnéticos y electrónicos que se constituían en indispensables para el proceso; en la carpeta documentos de trabajo se almacenaron los documentos y producciones que alimentarían más tarde otras fases del proceso investigativo; en la carpeta documento principal reposa el cuerpo documental de la investigación y que fue presentado al CODI; en la carpeta formatos se colocaron todos aquellos documentos bases para la recolección, sistematización y análisis relacionado con el proceso investigativo y que permite unificar criterios de los investigadores; en la carpeta plan de acción y cronograma los investigadores dejaron materialmente propuestas sus acciones y temporalidades a cumplir con el proceso; en la carpeta informes ante el CIEP se consignaron todas las comunicaciones oficiales requeridas por esta instancia universitaria.

Finalmente, en la carpeta instrumentos y estrategias se almacenaron: el anexo denominado Tabla de identificación de información en formato Excel, en el cual cada investigador de acuerdo a las categorías y aspectos más relevantes de la investigación visibilizaba las posibles fuentes, su ubicación y elementos más destacados a recordar para ser utilizados en el trabajo.

Concretamente los aspectos que componen la tabla son: categoría que está compuesta por elementos tales como el contexto del objeto de estudio (PUI-NOR) en donde se propone documentar las características del entorno que permiten concebir y enmarcar el PUI-NOR desde el antes, el durante y el después; PUI-NOR: Documentación y caracterización del proyecto en el antes, durante y después. La intención aquí es emplear la metodología de los estados del arte o de la cuestión para caracterizar el objeto de estudio; formación en competencias ciudadanas donde se propone reseñar la información genérica aplicable a la zona de influencia del PUI-NOR en el antes, durante y después; estudios, informes y balances sobre el PUI-NOR donde se pretende reseñar lo documentado al respecto del PUI-NOR tanto desde la Administración Municipal como desde centros educativos; prensa sobre el PUI-NOR donde se reseñan los hechos más relevantes asociados al PUI-NOR, vistos desde la opinión pública mediática.

Otro instrumento es el *anexo esquema para documentación*, en el cual de acuerdo a las categorías y aspectos importantes antes mencionados en la tabla para la documentación se consignaba la información de las fuentes identificadas y relevantes para la investigación de acuerdo a aspectos más puntuales tales como:

1.1 Normatividad: hace referencia al soporte legal del PUI-NOR, en contexto, tanto desde el ámbito nacional (Constitución Nacional de 1991 y Leyes, con su respectiva reglamentación) , como departamental (Ordenanzas, decretos y resoluciones dictadas en Antioquia), metropolitano (Resoluciones del Área Metropolitana del Valle del Aburrá) y municipal (Acuerdos, decretos y resoluciones dictadas en Medellín). Busca reseñar la base legal del PUI-NOR, de tipo contextual y específica.

1.2 Socio-demografía: debe dar cuenta de las características sociales y demográficas de la población que enmarca el PUI-NOR antes, durante y después. Se trata de las características sociales y demográficas de la población asentada en la jurisdicción del PUI-NOR (Comunas 1 y 2); de la zona Nor-oriental de Medellín; del municipio de Medellín; y, más en genérico, del Valle del Aburrá, Antioquia y Colombia que permitan identificarse en sí mismas y comparativamente. Ejemplo: número de habitantes, composición por edad y sexo, densidad poblacional, procedencia, tipo de poblamiento, composición familiar, nivel de escolaridad, etc.

1.3 Socio-económico: debe dar cuenta del perfil social y económico de la población que enmarcan el PUI-NOR antes, durante y después. Se trata de las características sociales y económicas de la población asentada en la jurisdicción del PUI-NOR (Comunas 1 y 2); de la zona Nor-oriental de Medellín; del municipio de Medellín; y, más en genérico, del Valle del Aburrá, Antioquia y Colombia que permitan identificarse en sí mismas y comparativamente. Ejemplo: actividades económicas, población económica activa, ingresos y egresos por persona y familia, empleo/desempleo, etc.

1.4 Socio-espacial: busca comprender la realidad físico-espacial de la ciudad, enmarcada por el Valle del Aburrá, el Departamento y el país; de la zona Nor-oriental; de las comunas 1 y 2, área de influencia directa del PUI-NOR y de sus barrios, en el antes, durante y después del PUI-NOR. Estará asociada directamente con la restitución cartográfica que haremos como resultado no esperado de la investigación. Tiene relación directa con el numeral 2.3, en lo específico del PUI-NOR. Ejemplos: tenencia de la tierra y de la vivienda (número de propietarios, de tenedores, de invasores y arrendatarios); tipología del espacio público y tenencia, grado de hacinamiento, equipamiento comunitario, vivienda, etc.

1.5 Socio-ambiental: identificara elementos del contexto en materia ambiental para contribuir a la caracterización socio-espacial del entorno, en nuestro propósito de demostrar que el PUI-NOR es un ejemplo típico de constitución de territorio. Deberá dar cuenta de la tipología de problemas ambientales que había en el antes, que hubo en el durante y que se evidencian ahora; del tipo de organización social ambiental existente y de los eventos (acciones, capacitaciones, etc.) de tipo ambiental acontecidos, tanto en la zona Nor-oriental, la ciudad y su entorno (Valle de Aburrá, Departamento y país) asociados con el objeto de estudio.

1.6 Socio-cultural: identificará aspectos de tipo cultural (valores, costumbres, mitos, tradiciones, hitos) que den cuenta de la dinámica socio-cultural antes, durante y después, en el entorno (el contexto) del PUI-NOR.

1.7 Política Pública: reseñará los aspectos de política publica mpal., dptal y nacional asociados con el contexto o marco de referencia del PUI-NOR.

1.8 Contexto colombiano: elementos adicionales que posibilitan en marcar el PUI-NOR, desde el ámbito nacional.

1.9 Contexto latinoamericano: elementos adicionales que posibilitan en marcar el PUI-NOR, desde el ámbito de América latina

2.1 Definición: Dará cuenta de lo que fue definido y como se le define hoy en día al PUI-NOR, su estructura, alcances, limites y metas. Apuesta social, física, económica, política, cultural y territorial. Es el cómo se le concibió y se le concibe, desde diferentes actores y escenarios.

2.2 Antecedentes: Documentación del acontecer previo al PUI-NOR. Origen y fundamentos. No se trata del contexto; es la historia previa del PUI-NOR; es posible que algunos elementos puedan provenir del contexto, por ejemplo, en lo relativo a lo social (organizativo, económico, espacial, ambiental).

2.3 Componente Físico-espacial: Caracterización. Dará cuenta de las transformaciones en el espacio físico, como constituyente del Territorio, en el antes, el durante y el después; sólo del área de influencia del PUI-NOR; no de su contexto o entorno. Es el primer componente clave para identificar el PUI-NOR como caso típico de constitución de territorio. Evidencias.

2.4 Componente Socio-cultural: Caracterización. Dará cuenta de las transformaciones sociales y culturales en el área de influencia del PUI-NOR (comunas 1 y 2). Se trata de documentar los aspectos que por esta vía, posibilitan constituir el objeto de estudio, como auténtico estudio del territorio.

2.5 Componente Dotación de sentidos: Caracterización. Reseña cambios, transformaciones, novedades, hitos, estructuras, prácticas (individuales, grupales y colectivas) constitutivas del PUI-NOR, como territorio.

2.6 Convivencia: Reseña hechos, prácticas, evidencias de convivencia familiar, barrial, inter-comunal y zonal acontecidas en la zona de influencia del PUI-NOR. Pueden estar asociadas con: respeto por la diferencia, relaciones interpersonales positivas, mejoramiento de la estima o de la autoestima, transformaciones en el clima o la cultura organizacional.

2.7 Componente Institucional: Da cuenta del pull de instituciones OG, EP, ONGs, OC/OS, Religiosas y Políticas que intervinieron en el antes, durante y después del PUI-NOR.

2.8 Metodología empleada para la intervención en el antes, durante y después del PUI-NOR, conforme documentación de la EDU-MdeM.

3. Formación en Competencias Ciudadanas: Reseña la información genérica, normativa y de resultados en relación con el objeto de estudio: PUI-NOR en el antes, durante después

4. Informes y Balances Sobre el PUI-NOR: Reseñará lo documentado al respecto del PUI-NOR tanto desde la Admón. Mpal como desde EDU y METROMED.

Por último, estaba el anexo Tabla de contenido en el cual se expresaba el posible plan de escritura que orientaría a su vez las búsquedas de información. Como estrategias en esta fase de la investigación fueron importantes la visita a los centros de documentación de los sitios identificados como proveedores de fuentes, las conversaciones por personajes clave y las búsquedas vía internet, al igual que la entrega semanal de informes actualizados de cada uno de los formatos para la revisión y retroalimentación de los diferentes miembros del equipo de investigación. Los productos obtenidos de esta fase son aproximadamente de 11 a 15 formatos con igual número de versiones, es decir, cada semana entre categoría y categoría se estaban inventariando con su correspondiente análisis alrededor de 200 a 300 referencias en total.

Fase 2: Construcción del Marco Teórico: En esta parte del desarrollo del trabajo investigativo se utilizaron como medios iniciales para la recolección de la información algunos de los formatos de la fase 1 con sus diferentes categorías, lo que se anexa de manera puntual para esta fase 2 es la inclusión de ítems como observaciones, posible ubicación en el marco teórico y referencia bibliográfica específica a utilizar. Además de la inclusión de dos nuevos esquemas para la recolección de la información que corresponden a la ficha bibliográfica y la ficha temática. Es decir, a partir de los demás formatos pero en especial en relación a las fichas bibliográfica y temática que dan cuenta de cada una de las cuatro categorías se ubicaron no solo los textos que acompañarían el desarrollo de dichas categorías sino también observaciones puntuales sobre el significado de la fuente citada y el tipo de información que está tiene con relación a este punto del proceso de investigación.

Cabe destacar que en esta parte del proceso de recolección y construcción del marco teórico el grupo de investigación le apunto según sus fortalezas a la escritura de cada una de las categorías de acuerdo a lo colectado por los demás en el esquema de recolección de información. El proceso de escritura del marco teórico estuvo acompañado de sesiones de

trabajo entre cada uno de los miembros donde se discutió e intercambio impresiones sobre los esquemas y textos producidos, además de entregas semanales en las que se fue documentando día con día el devenir de esta fase de la investigación y de la cual se obtuvo un documento a varias manos que da cuenta de los referentes teóricos propios de la investigación y que logran desarrollar algunos aspectos puntuales de los objetivos de investigación.

Fase 3: Sistematización de la experiencia: en esta fase de la investigación el equipo de trabajo utilizó como una estrategia la revisión, análisis y escritura de lo documentado en cada una de las fases anteriores la escritura comentada o mediada por reuniones en las que cada miembro exponía lo construido y esto era a su vez alimentado con las sugerencias de los demás miembros del equipo de trabajo. Además, en esta fase se enfatizó en la construcción en prosa de textos que contuvieran lo consignado en las fichas bibliográficas y temáticas y que respondieran al logro de los objetivos y los contenidos propuestos en la tabla de contenido.

Fase 4: Documentación de experiencia: en esta fase a través de las diferentes fuentes consultadas y procesadas el equipo de investigación dotaría de sentido documental y analítico no sólo el trabajo investigativo sino la experiencia misma objeto del trabajo. Es decir, se configuraba el objeto de estudio a través de cada uno de los instrumentos de trabajo empleados, orientando este trabajo al logro de los objetivos investigativos y a la producción de textos escritos comprometidos en los planes de trabajo globales e individuales.

Fase 5: Procesamiento y análisis de la información: en esta fase de la investigación el grupo de trabajo en sus reuniones y trabajo individual hizo uso de diversas estrategias de lectura y análisis para el procesamiento de lo colectado en el proceso investigativo. Algunas de ellas fueron los mapas conceptuales realizados a partir de las categorías investigativas, lo que le imprimió una mirada especial a las fuentes utilizadas. Otra de las estrategias utilizadas fue el fichaje de nuevos textos para reorientar el análisis en ciertas categorías conceptuales que por su complejidad requerían una mirada más detallada.

Fase 6: Elaboración del informe final y socialización: es el momento en el que se construye el informe técnico del proyecto, y se consolidan los productos comprometidos, estos son: la elaboración de una pieza comunicacional para TV y la Geo-referenciación de aquellas transformaciones evidenciadas en el territorio estudiado y la construcción de un artículo para publicar; con los cuales se complementa la socialización de resultados que previamente se inició con la realización de la 1ª Convención Nacional de Educación geográfica y el III Encuentro de Experiencias Significativas en la enseñanza de la geografía y las ciencias sociales. Evento realizado por la Facultad de Educación, en el mes de octubre de 2010, liderado por el Grupo DIDES, con el apoyo del Grupo Comprender y de la Asociación Colombiana de Geógrafos.

4. SIGNIFICACIÓN: Lectura del territorio en clave de educación

Bauman, en su libro: *Múltiples culturas una sola humanidad*, (2008), invita a “ver la realidad social en términos no excluyentes, a considerar que el ágora es tanto una zona de constante tensión y tiroteo como una zona de diálogo, cooperación y concesión, a mantener la lucidez en la ambivalencia del pensamiento”. (Pág 41). Invitación que se asume en el estudio del territorio, en este caso de la zona Nororiental de Medellín, a través del reconocimiento de la configuración territorial actual y las dinámicas sociales dadas en él a partir de las intervenciones urbanas municipales. Lectura que se da mediante la inclusión de diversas teorías sobre lo que es el territorio, sus usos y dinámicas por parte de las comunidades que lo habitan.

En este sentido, el presente capítulo ofrece un acercamiento a las transformaciones socio-espaciales, generadas por el PUI-NOR, tanto a nivel de la materialidad o sustrato geofísico como en las organizaciones e instituciones sociales que surgen y se renuevan, entre las que se destacan las instituciones educativas, posibilitando nuevas relaciones del territorio con campos como la educación y las competencias ciudadanas; respecto a estas últimas, se realiza un análisis de los resultados en las Pruebas Saber del año 2005, en competencias ciudadanas de 13 instituciones educativas ubicadas en el área, cerrando con unas recomendaciones a modo de lineamientos de política pública a tener en cuenta en el proceso docente para la formación en competencias ciudadanas, que incorporen la categoría de análisis del territorio en la educación formal pública de los niveles básico y medio, en Medellín y Colombia.

4.1 Relaciones: Territorio- educación- competencias ciudadanas-

La pluralidad de teorías sobre el territorio parte de la diversidad de disciplinas científicas que lo abordan. El territorio, es un concepto que se le atribuye a la geografía desde sus comienzos, la cual ha mostrado la importancia que este tiene a la hora de ejercer o buscar un control político y económico de las actividades humanas; es el territorio donde el Estado expresa poder, es decir es el campo de aplicación de la política y se constituye en el elemento esencial en la organización social y económica de la población que en él se ubica. Es el espacio sobre el que se asienta la comunidad nacional.

Es quizás el territorio, la acepción más antigua con la que se nombra el espacio geográfico. De acuerdo con Santos, (1996), este se define como un espacio social, producido, una realidad relacional, que se ve mediatizada por otras realidades como son la sociedad y la naturaleza unidas siempre, por el trabajo. De ahí que el territorio en su análisis ha de considerarse como *el* conjunto indisociable del que participan, la disposición de los objetos geográficos, los objetos naturales y los objetos sociales siempre en la unidad que potencia la actuación humana.

En este sentido, Gurevich, (2005), señala como los territorios expresan la materialización de los procesos espaciales contemporáneos, y su aspecto visible se aprecia en los diferentes paisajes. En cada lugar particular se concretan las lógicas más generales de producción espacial y lo hacen de acuerdo a sus respectivas reglas, normas y pautas de organización

sociopolítica y cultural. los territorios contemporáneos son modelados por un conjunto de acciones derivadas de las relaciones entre los Estados nacionales, las empresas de distinto origen y la sociedad civil, en tensión con las lógicas de unicidad financiera, operativa y técnica propias de la cultura y la economía globales. (pág, 51).

En general el territorio, se ha entendido como esas porciones del espacio geográfico que se encuentran bajo un orden administrativo y que tiene unas características sociales y culturales propias, su organización territorial, se da a diversas escalas y toma diversos nombres: municipios, departamentos, estados, provincias, ayuntamientos, entre otros, nominaciones las que van de acuerdo a la culturas. Es un concepto, (Silveira 2008), donde se reconocen dos visiones no siempre coincidentes, la primera, variable a lo largo de la historia, es de índole jurídico-política; que responde a concepciones derivadas del Derecho internacional y del Derecho de Estado, en esta el territorio es un elemento constitutivo de los Estados, entre la población y el Gobierno; como el objeto y límite de la acción institucional, pues el territorio sería el lugar donde las autoridades ejercitan el poder. La segunda concepción, incluye la dimensión socio – cultural, esta se identifica cuando en los planes de ordenamiento territorial se leen las necesidades de los pueblos, su historia y sus dinámicas poblacionales.

Es, según Pulgarín, (2008), un concepto donde confluyen diversos significados, es una expresión del espacio humanizado, un espacio donde la cultura, las dinámicas poblacionales y la organización social, se incluyen a la hora de su conocimiento, sin desconocer el sustrato geofísico y ambiental que lo complementa; por ello Santos insistía en que comprender un territorio, implica abordar de manera conjunta lo natural y social que lo constituye. De ahí que el territorio sea un concepto híbrido, como lo expresa Bozzano, (2004) puesto que se nutre de diversidad posturas, explicaciones diversas y en su mayoría de una base dialéctica, pero que siempre van a complementarse.

Esta concepción de territorio, puede evidenciarse en la lectura del área de influencia del PUI-NOR, un espacio socialmente construido, donde coexisten *sistema de lugares contiguos y en red*, como los diferentes equipamientos urbanos que ofrecen a las comunidades servicios, en ámbitos como la educación, salud, recreación y deportes, industria y comercio, religioso. De ahí que el territorio sea un conjunto de formas, generadas desde el conjunto de objetos y acciones, sinónimo de espacio humanizado, espacio habitado, es un espacio donde se presentan relaciones sociales desde los lugares vecinos (horizontalidades), dominios de la contiguidad y relaciones desde puntos distantes (verticalidades) a través de la tecnología en el marco de la economía, las finanzas y la competitividad.

Diferentes autores explican el territorio, como una categoría donde se contempla el *espacio geográfico apropiado*, Gurevich, (2005), el *espacio puesto en valor* y en el que se advierten las condiciones de un ejercicio efectivo del poder político; es un concepto que además alude al *espacio efectivamente usado*, Silveira, (2006), *tasado o en reserva* y, de acuerdo a Santos, (2000) en el se expresa el *resumen de las relaciones históricas entre la sociedad y la naturaleza*.

El territorio pensado en el contexto de la educación, es decir con intencionalidad

pedagógica, como objeto de enseñanza; se lee desde el proceso docente como una posibilidad de dinamizar un entendimiento del mundo, de los fenómenos que en él se producen en toda su globalidad y en una perspectiva histórica cultural. Educación, que según Echeverry (2003), es una forma de transmisión social del saber, es realizar el magisterio, es decir enseñar; de ahí que la educación esté ligada al problema de la formación y tenga que ver con la formación de maestros. Por su parte Moreno & Cely (2007), explican la educación como la suma de prácticas sociales que buscan generar el aprendizaje; es un proceso abierto y constante que compromete a todas las personas, estamentos e instituciones. Es una responsabilidad social donde el sistema escolar desempeña un papel importante pero no es el único responsable, puesto que se implican además otros actores como la familia, las iglesias, los partidos políticos, los sindicatos, los gremios, las asociaciones, los medios de comunicación, etc.

Desde la pedagogía crítica y de acuerdo con Merieu, (2002), la educación consiste en crear un entorno favorable, que haga la violencia innecesaria, incluso imposible. Conocerse y diferenciar al otro respetando aquello que nos diferencia, es una clave a la hora de formar ciudadanos reflexivos, críticos y propositivos frente a las dificultades que a diario se presentan en las comunidades. Una educación que no siempre ha de ser formal y escolarizada sino también puede darse mediante las relaciones con el contexto social en general.

La educación formal, institucionalizada, tiene como finalidad última la formación de los ciudadanos y como objeto de conocimiento, es asumida por las ciencias de la educación, entre las cuales se destaca a la pedagogía, la cual se le define como la ciencia que estudia la educación desde la dimensión formativa de las prácticas educativas, ésta hace énfasis en la fundamentación teórica de la educación, de ahí que se le nombre como la disciplina fundante, la más abarcadora de estas ciencias, por el objeto que se le atribuye: *El proceso de formación*. Al respecto Álvarez de Zayas, (1998:9), señala como la pedagogía estudia la formación en general de la personalidad de los hombres y como ciencia, permite dirigir científicamente la formación de los ciudadanos de una sociedad para alcanzar altos niveles de calidad y de excelencia. Y explica además, como ese proceso formativo trae consigo tres procesos: El proceso instructivo, educativo y desarrollador; procesos que se dan a la vez interrelacionados dialécticamente en un proceso totalizador, que es el proceso formativo.

La ciudadanía por su parte es entendida según Espínola, (2005: 11), como “un tipo de sociedad, un sistema de valores y una comunidad ideal que se organiza y adquiere poder para asegurar la satisfacción de sus demandas frente a los organismos públicos”. Es un concepto que hace referencia a la acción, a comportamientos a través de los cuales los ciudadanos pueden ejercer sus derechos sociales, hacer seguimiento de las políticas públicas y contribuir a la resolución de asuntos de interés común.

Continuando con la autora, explica como de acuerdo con el PNUD³³, la ciudadanía hace referencia a tres dimensiones: *ciudadanía política*, que incluye el derecho a elegir a los representantes frente a las instituciones del gobierno ya sea nacional o local; *ciudadanía civil*, que alude a las libertades individuales, incluyendo la libertad de expresión y el

³³ PNUD, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.

derecho a la igualdad legal y *ciudadanía social*, que hace referencia a la seguridad individual, al bienestar económico y al derecho a la salud y a la educación. Concepción que en el ámbito educativo busca aplicarse mediante los *procesos instructivos* respecto a la normatividad constitucional de los países, desde las *propuestas curriculares* donde se manifiesta la intención de que se apliquen en la escuela las dinámicas constitucionales de los ciudadanos y se promuevan en los estudiantes actitudes ciudadanas. Explica además, que en el contexto del Consejo de Europa –CE-, la educación ciudadana es un *conjunto de prácticas y principios* dirigidos a equipar mejor a los jóvenes y adultos para participar activamente en la vida democrática a través de la incorporación y el ejercicio de sus derechos y responsabilidades en la sociedad. Lo cual nos lleva a pensar la educación ciudadana como un encargo social y un reto en la construcción de las sociedades democráticas.

Por su parte, Victoria Camps, (1998), explica la ciudadanía como el *conjunto de mujeres y hombres libres e iguales ante la ley que forman una comunidad política y por el hecho de pertenecer a dicha comunidad, se convierten en sujetos de derechos y deberes*. Concepto que podría decirse dio lugar a la educación ciudadana basada en la instrucción sobre los deberes y derechos del ciudadano.

Otra concepción de la ciudadanía, la presenta Adela Cortina, (2008), entendida como *participación y como independencia*, al explicarla desde una relación política entre un individuo y una comunidad política, en la cual el individuo es miembro de esa comunidad con derechos y a la cual debe lealtad permanente. Es decir, la ciudadanía implica la identificación del sujeto con el grupo, que supone descubrir los rasgos comunes, pero también las diferencias con los foráneos. De ahí que ciudadanía sea un concepto donde confluyen dos aspectos, por un lado la aproximación a los semejantes y por el otro, la separación con respecto a los diferentes, concepción que ha de evidenciarse en las propuestas de formación ciudadana.

Por su parte, Abraham Magendzo, (2004), plantea la ciudadanía como una *actividad propia de la vida política en la que confluyen por igual dos factores: voluntad política y conocimiento de la política*; a ellas es preciso agregarles la ética política. La ciudadanía individual y colectiva puede ser considerada como una categoría legal, política, social y actitudinal alcanzable desde el proceso educativo.

Oraisón & Pérez, (2006), consideran la pertinencia de favorecer en la educación el desarrollo de una ciudadanía participativa, una educación ciudadana que posibilite crecientes niveles de conciencia, de capacidad autogestiva y organizativa, que permita a los ciudadanos el asumir compromisos y responsabilidades tanto en relación con cuestiones personales como sociales, ciudadanía a la que ellas llaman una *ciudadanía sustantiva*. Una educación ciudadana que re-signifique los vínculos entre la escuela y su comunidad.

Esta concepción de educación ciudadana, es muy cercana a la propuesta de Paulo Freire, (2008), para quien la educación ciudadana a promoverse desde la escuela, ha de ser mediada por una concepción de una pedagogía liberadora, una educación vinculada con los procesos de construcción de la ciudadanía no solo desde la escolarización (educación formal) sino también desde la creciente conciencia de la realidad social en la que se vive, en la vida cotidiana mediante la aprehensión del mundo real, la cual ha de darse de manera

crítica. Ser ciudadano para Freire es ser sujeto de la historia, de su propia historia, que se construye en primera instancia en la comprensión de la realidad; una educación ciudadana que comprometa a estudiantes y docentes con el conocimiento de su entorno social y cultural.

En Giroux, (2006: 21), el concepto ciudadanía se lee como una práctica histórica que se le identifica a la par con el concepto democracia; es una práctica emancipadora que vincula la adquisición de facultades críticas con formas de lucha social progresista, y como práctica la ciudadanía tiene importancia en la medida en que se le problematice y re-signifique en el contexto histórico de cada generación. En términos pedagógicos, el autor plantea: “la ciudadanía ha de entenderse como un proceso de regulación moral y de producción cultural, dentro del cual se estructuran subjetividades particulares en torno a lo que significa ser miembro de un estado nacional”; (pp, 23). Es decir, la educación ciudadana es un proceso intencionado, que si bien se lidera desde la escuela, en él, se manifiestan las políticas nacionales sobre el deber ser de los ciudadanos que se espera ella debe formar. Políticas que evolucionan, cambian en el contexto socio-cultural y el momento histórico.

A ese proceso educativo que prepara a los ciudadanos para vida, en nuestro contexto se le nombra como: *educación ciudadana, formación ciudadana, educación cívica, educación para la democracia, educación en competencias ciudadanas*, etc. Esta última forma de nombrar la finalidad de la educación, responde a los nuevos requerimientos que la sociedad capitalista hace a la educación, para lo cual aplica diversidad de pruebas evaluativas a los estudiantes, entre ellas las Pruebas Saber, que en el contexto colombiano son aplicadas a los estudiantes al terminar la educación básica primaria (5º) y la educación básica secundaria (9º). Desde el Ministerio de Educación Nacional –MEN-, (2004), las competencias ciudadanas, se entienden como el conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes relacionadas con el ejercicio de la ciudadanía, que permiten un accionar idóneo en lo correspondiente a la construcción de una sociedad dirigida por las metas establecidas para lograr una sociedad más justa, equitativa y orientada por los principios de la democracia participativa.

Respecto al desarrollo de competencias ciudadanas, Jaramillo (2005), las plantea como un nuevo compromiso de la educación de hoy, y argumenta como la educación, no debe atender solamente la transmisión de conocimientos, eso debe garantizarlo a las nuevas generaciones, pero además debe desarrollar habilidades de pensamiento, puesto que no basta tener el conocimiento sino saber usarlo, para producir cosas, ideas, soluciones a problemas y buscar alternativas. Este pensamiento, se ve fortalecido cuando, Mereiu, (2002), en su libro: *Aprender si, pero como?*, enfatiza como la tarea del docente ha de ser dirigida a preparar la interacción escuela – sociedad de tal manera que sea accesible y generadora de significado para el sujeto. Y es ahí donde el territorio como expresión o resultado de la cultura, permite el análisis y la comprensión de la dinámica social.

La breve reseña conceptual previamente ofrecida, hace parte del rastreo bibliográfico realizado, el cual permite optar en el proyecto por la opción teórica de la *ciudadanía activa, crítica, propositiva*, pensamiento esbozado entre otros por: Abraham Madgenzo (2004), Paulo Freire (2008), Viola Espínola (2005), Henry Giroux (2006), Will Kymlicka (1997), Victoria Camps, (1998), Adela Cortina (2005), Naval, C (1995), Rosario Jaramillo (2005),

entre otros. En todos ellos se infiere como en la educación ciudadana, ha de haber una estrecha sintonía con el contexto social, político y cultural en la que se imparte, y es ahí donde exhortamos la relación la relación: territorio, ciudadanía y educación.

4.2 Principales transformaciones socio-espaciales en el territorio influenciado por el PUI-NOR.

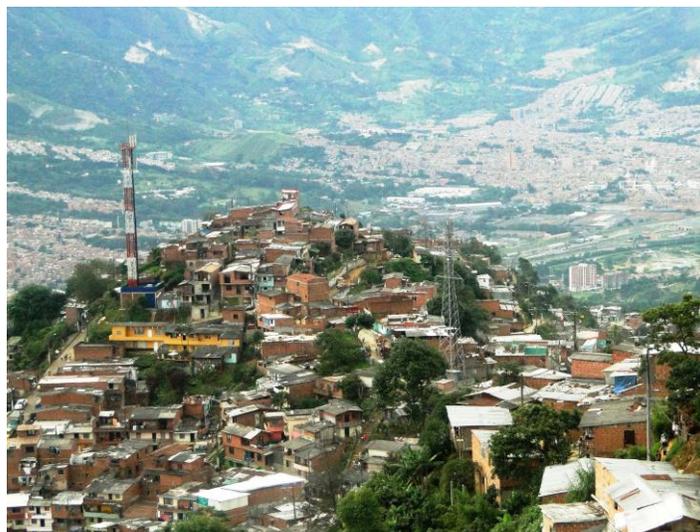
Es importante recordar que el PUI-NOR es el primero de los proyectos urbanos integrales implementado en Medellín, elegido en este estudio por sus características de constitución típica de territorio y, por tanto, por el carácter estratégico que de ello emerge al estudiarlo, para cimentar procesos de formación en competencias ciudadanas. Las múltiples, diversas y complejas intervenciones físicas llevadas a cabo en su área de influencia, tanto en las comunas 1 y 2, evidencian la emergencia del primer elemento constitutivo de territorio: la transformación intencionada y planeada de la materialidad que le soporta física-geográficamente; las novedosas, impactantes y nutridas dinámicas socioculturales gestadas a propósito y como consecuencia de la transformación física efectuada, dan cuenta de la aparición del segundo elemento a considerar en la constitución del territorio; y, adicionalmente, las interrelaciones entre transformación física y dinámicas socioculturales, que posibilitaron la aparición de nuevos usos, otros significados, diversas apropiaciones, innovadores sentidos y fortalecimiento del arraigo y la pertenencia que, en conjunto, dieron forma a la semantización, tercer elemento propio de la constitución del territorio. En la zona de influencia directa del PUI-NOR se está gestando, viene emergiendo un territorio, el cual posee ya potencialidades capaces de motivar, incentivar y estimular la formación en competencias ciudadanas.

4.2.1 Transformaciones a nivel del sustrato geofísico – materialidad-

La ocupación no planeada de la zona nororiental de la ciudad, generó unas comunidades con bajos niveles en la calidad de vida; ocupación de las cuencas de las quebradas y no existían conexiones viales, ni peatonales efectivas entre los barrios, con una escasa intervención del Estado hizo que la situación de seguridad llegó a ser muy grave, sobre todo, durante las dos últimas décadas del siglo XX y los inicios del siglo XXI, donde la crisis social, política, económica y de seguridad pasó por su peor momento, particularmente, debido a la presencia de grupos de bandas, milicias y autodefensas en conflicto armado continuo y mutuo. Los altos niveles de pobreza, inapropiadas intervenciones del Estado, déficit de espacio público y discontinuidad en la movilidad peatonal, déficit de vivienda, deterioro y agotamiento del medio ambiente (Alcaldía de Medellín, 2006, p. 6), llevó luego de construido y puesto en operación el Metrocable, al desarrollo de un programa urbano integral, para atenderla focalizada y estratégicamente.

Los cambios más fáciles de identificar en el territorio son aquellos que se expresan en la imagen o apariencia que estos adquieren desde las intervenciones humanas históricamente dadas, un territorio es distinto con respecto a hace unos años, es resultado de los procesos de urbanización y de nuevas formas de la economía que en las ciudades se dan; es el caso del Cerro Santo Domingo, éste hasta los años 80, fue un espacio con predominancia de un paisaje natural, hoy en cambio como puede verse está casi en su totalidad urbanizado.

Los cambios en la materialidad, en la base material o sustrato de las acciones humanas, trae consigo nuevas formas de vivir esos espacios, de sentirlos y de relacionarse con éste, ofrece lugares para uso específicos, para hacer deporte, para desplazarse, edificaciones para la vivienda, para albergar instituciones de diversa índole: salud, religiosos, civiles, recreación, culturales, etc.; por eso separar los cambios de índole material o físico de los sociales, es sólo cuestión de método, es cuestión de darle un orden a la presentación del texto, pero se sabe que son complementarios e interdependientes.

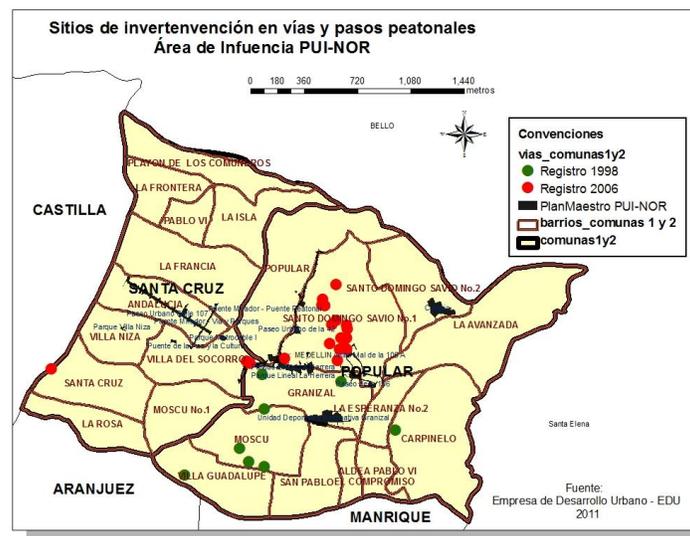


Fotografía Correa, A (abril de 2011) Cerro Santo Domingo.

A finales del siglo XX, la zona nororiental era ya, un sector bien definido; se notaba la diferencia sustancial entre los barrios de la parte baja -hoy, Comuna 2, Santa Cruz-, que fueron mejor intervenidos y los de la parte alta -hoy, Comuna 1, Popular-, en su mayor parte, invasiones. Aún así, por la influencia de diversas intervenciones del Estado, se empezaron a construir vías de acceso que, a pesar de las condiciones difíciles de los terrenos, conectaban y generaban movilidad hacia y entre los barrios. La densidad poblacional, el tamaño y número de las edificaciones que crecían en superficie y altura, aumentaron rápidamente. El espacio libre disminuía por causa del avance de las invasiones, principalmente a lo largo y ancho de las cuencas de las quebradas La Herrera y Juan Bobo.

Hoy en día es un territorio donde se observan equipamientos viales, instalaciones de servicios públicos y viviendas que poco a poco vienen cambiando los materiales de lo que estaban hechos, en su mayoría: de latas, cartones y materiales reciclados, modificando su apariencia con materiales como: ladrillo, adobes de cemento, tejas de eternit, etc.

En el siguiente mapa se observan los sectores donde se ubican las principales intervenciones en vías y paseos peatonales, notándose un gran incremento de vías asfaltadas a partir del PUI-NOR, especialmente en sectores de barrios como Santo Domingo, Villa del Socorro. Popular 1 y 2, Andalucía y Santacruz entre otros. Vías que facilitaron el desplazamiento y la comunicación de las comunidades entre barrios y en particular dinamizaron la salida de las personas a las rutas del Metro y demás líneas de transporte urbano.



Mapa N°4: Intervenciones en vías y paseos peatonales.

Para los años 80 en la zona nororiental se consolidó la ocupación, continuaron aumentando las edificaciones, así como el nivel de definición de los trazados y la malla urbana; las áreas verdes fueron desapareciendo y se redujo el espacio libre en las cañadas. Este fenómeno hizo que los barrios, de ocupación, tenencia, procedencia y características distintas, empezaran a verse como una única aglomeración urbana, sin límites definidos, excepto por las quebradas; en los barrios de la parte alta como *El Popular*, los senderos peatonales se fueron transformando en calles definidas. En los primeros años del siglo XXI la zona ya

contaba con vías asfaltadas, equipamientos colectivos (educación, salud, deporte y recreación), servicios básicos e iluminación pública. Así mismo, se inició un proceso de formalización y legalización de la tenencia que aún continúa, particularmente a partir de la implementación del programa de legalización de predios en El Playón de los Comuneros.



Fotografía Correa, A. (nov de 2008). Paseo peatonal de la 106A.

Uno de los paseos peatonales y vías nuevas en la zona nororiental, es el paseo de la calle 106A, obra que mejoró el paisaje de la zona y dinamizó el desplazamiento de sus moradores.

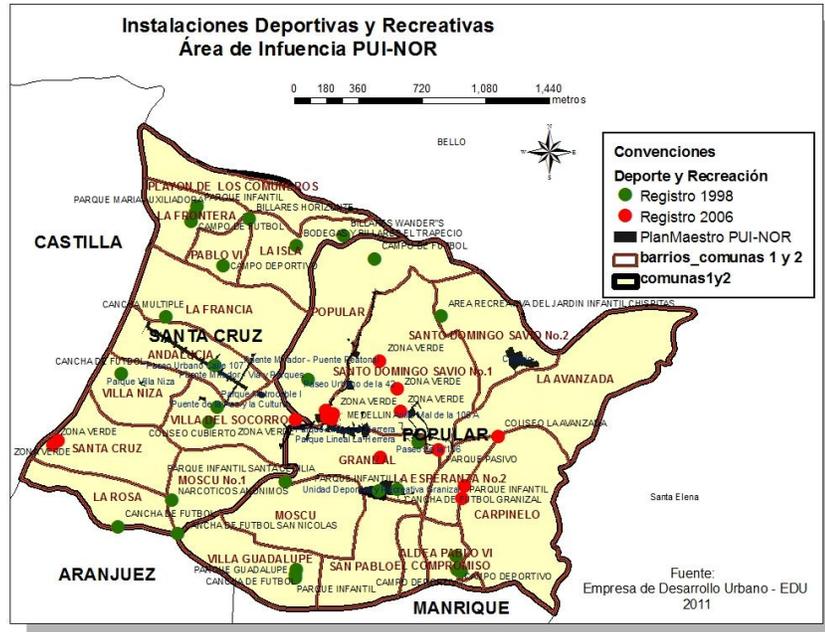
4.2.2 Cambios en los equipamientos deportivos y de recreación,

Igualmente a nivel de obras de infraestructura para el desarrollo de **actividades deportivas y recreativas**, se observa un gran fortalecimiento en el número de canchas deportivas y parques recreativos infantiles, en barrios como Villa del Socorro, Santacruz, Popular, Granizal y Santo Domingo, entre otros.



Fotografía Correa, Adolfo. Abril de 2011. Cancha deportiva Granizal.

Entre las principales instalaciones recreativas existentes en la zona parques, coliseos cubiertos, parques infantiles, con la disposición de canchas o de juegos para niños pero en especial para la práctica de los diversos deportes, apoyando no solo a la dinámica formativa de las instituciones sino de la comunidad en general.

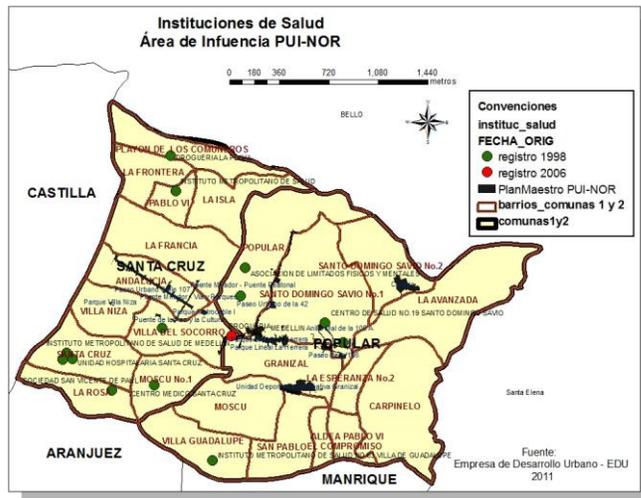


Mapa N° 5: intervenciones en escenarios deportivos.

En el mapa 5, puede leerse como hay un mayor incremento de estos espacios en los barrios de mayor cercanía al Metro Cable, como Popular 1, Villa del Socorro, Granizal, Santo Domingo, Guadalupe y Santacruz. Además los paseos peatonales recuperaron zonas cercanas a las micro-cuencas de la zona y comparándolo con el antes del PUI.

4.2.3 Transformaciones en las instituciones encargadas de ofrecer servicios de Salud

Con el crecimiento de la comunidad en la zona nororiental de la ciudad se genera la creación de diversos Centros de salud de carácter oficial y algunos centros médicos de carácter privado, así como algunas farmacias y droguerías. Estos existen antes de entrar en ejecución el PUI-NOR, sin embargo su acción se ve fortalecida con el establecimiento de los diferentes programas y proyectos en los últimos años.

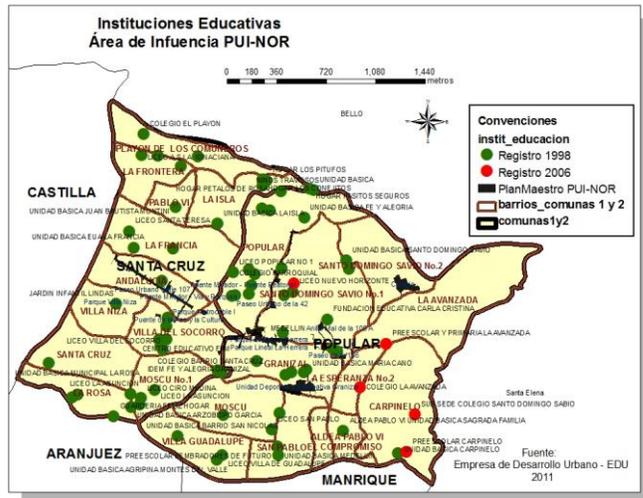


Mapa N° 6: Instituciones de salud.

En la zona también se encuentran organizaciones prestadoras de servicios de salud como la Sociedad San Vicente de Paul y algunos que ofrecen el Servicio de laboratorio clínico. Entre otras entidades, están: El Instituto Metropolitano de salud, sin embargo este tipo de infraestructuras no se observa que hayan tenido un gran incremento de los Centros de salud, aunque fueron mejoradas en su estructura física, pero en especial se dinamizó su uso y se espera que también el mejoramiento en la prestación de servicios a la comunidad.

4.2.4. Transformaciones a nivel de infraestructura de instituciones educativas

En este componente de las transformaciones dadas en esta área geográfica, es uno de los más destacados e importantes, no sólo porque se mejoraron las ya existentes mediante la construcción de unidades o espacios deportivos y mejoramiento en la dotación de servicios como las bibliotecas escolares entre otros, sino que crean nuevas instituciones educativas, agrupando secciones de la educación básica primaria, con la educación media e inclusive con el nivel de pre-escolar.



Mapa 7: Infraestructura Educativa.

Una de las instituciones más destacadas por la magnitud de la construcción sino por la dinámica académica que en ella se vienen dando es la IE Antonio Derka en el barrio Santo Domingo.



Fotografía Correa, A. (Abril 2011). IE Antonio Derka.

Todas estas transformaciones dadas en la materialidad del territorio son el resultado de las formas en cómo se espacializa el tiempo y se temporaliza el espacio, es decir, las transformaciones materiales dadas en el territorio traen consigo cambios a nivel de las acciones, comportamientos y actitudes de las comunidades. Lo cual reafirma el pensamiento que Milton Santos (2000), expresará al definir el territorio como el conjunto indisoluble de sistemas de objetos y sistemas de acciones. Los objetos son y se muestran en elementos explícitos como el Metrocable, el paseo peatonal de la calle 107, los sistemas de parques, entre otros y, las acciones son esas formas existenciales que dan cuenta de los usos que los sujetos hacen de los objetos, como por ejemplo las expresiones gráficas en los muros de los parques como Villa Niza.

Las representaciones sociales, según Cárdenas Manuel & otros (2007), citando a Moscovici, 1984, son entendidas como las formas de conocimiento elaboradas y compartidas al interior de un grupo que participa de prácticas sociales comunes y que tiene una determinada inserción en la estructura social. Estas representaciones orientarían la acción de los miembros de un determinado colectivo, prescribiendo comportamientos y condicionando adhesiones, toda vez que permitirían soportar la identidad de los mismos.

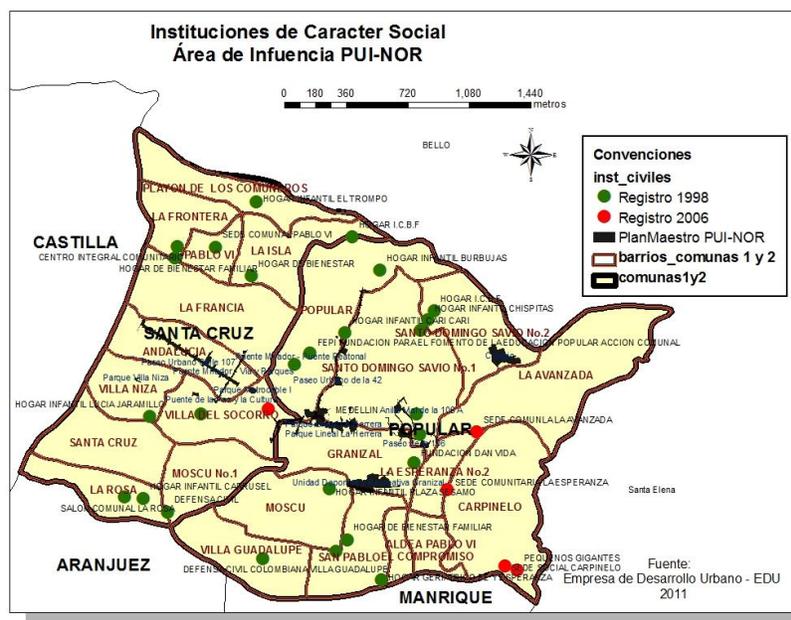
Son representaciones sociales que se adquieren desde la comunicación entre las personas pero también desde procesos educativos, por ejemplo desde la llamada “cultura metro”, donde se incluye una serie de normas y recomendaciones para comportarse adecuadamente en los espacios del sistema metro. Es decir el contenido de las representaciones sociales que los individuos poseen, depende de los grupos y las relaciones sociales en que estos participan, de ahí que no exista representaciones sociales homogéneas para todas las personas, sino que se observan representaciones diferenciadas para en los diversos espacios y contextos sociales, económicos y culturales existentes. Lo nuevo en el territorio, vías peatonales, el Parque Biblioteca, los nuevos escenarios deportivos, etc, dinamizan otros comportamientos, nuevas actitudes frente a los demás y respecto a si mismo.

Algunas acciones de los habitantes de la zona nororiental de Medellín manifiestan grandes cambios en su comportamiento frente a los cambios ocasionados por el sistema Metro y desde el PUI, por ejemplo, al quedar sus viviendas visibles para quienes utilizan el Metrocable, dispusieron de manera diferentes sus enseres en el interior de sus casa, pintaron sus fachadas y cambiaron, en su mayoría, la apariencia de sus viviendas en general. Actualmente utilizan para sus desplazamientos, el servicio del sistema metro, y en su cotidianidad observan actitudes más serenas y pausadas al ingresar al sistema, comparado con el servicio ofrecido antes desde los buses.

4.3 Transformaciones importantes a nivel social:

Otro elemento a destacar en las dinámicas sociales permeadas o influenciadas por el PUI, en el área de estudio, es el aumento del número de las asociaciones y organizaciones de tipo social y comunitario, entre los jóvenes y el fortalecimiento de organizaciones ya existentes como las juntas de acción comunal. La participación en grupos como las Corporaciones, grupos juveniles, asociaciones de la tercera edad, grupos culturales, asociaciones de padres de familia. Entre las organizaciones más recientes se encuentran: Corporación Cultural Nuestra Gente, Casa de justicia Villa del Socorro, Corporación Falcon Andalucía, Misión XXI, Corporación Eleeo, Sueños de Fenix, Corporacion Cultural Ciclovía Santa Cruz, Red joven C2, Comunarte, Visualarte, Saltamontes, Corporación La Clave Algarada Juvenil, además de las de mayor tradición como: Agrupación juvenil buscando amigos, Asociación de grupos juveniles , Casa juvenil el parche, Centro cultural Loyola, Centro integral comunitario, Defensa civil colombiana Villa Guadalupe, Fundación dan vida, Pequeños gigantes, Sede comunal Pablo VI, Sede comunal la avanzada, etc.

Todas organizaciones que le apuestan al mejoramiento de la calidad de vida en sus comunidades. Uno de los proyectos que se convierte en una oportunidad de lograrlo y que se vienen desarrollando en la ciudad es el de *presupuesto participativo*, el cual puede ser también, un factor importante en el desarrollo de competencias ciudadanas.



Mapa 8: Instituciones de carácter social.

En este mapa se ubican aquellas instituciones civiles existentes en la comunas 1 y 2, notándose que se han incrementado en los últimos años.

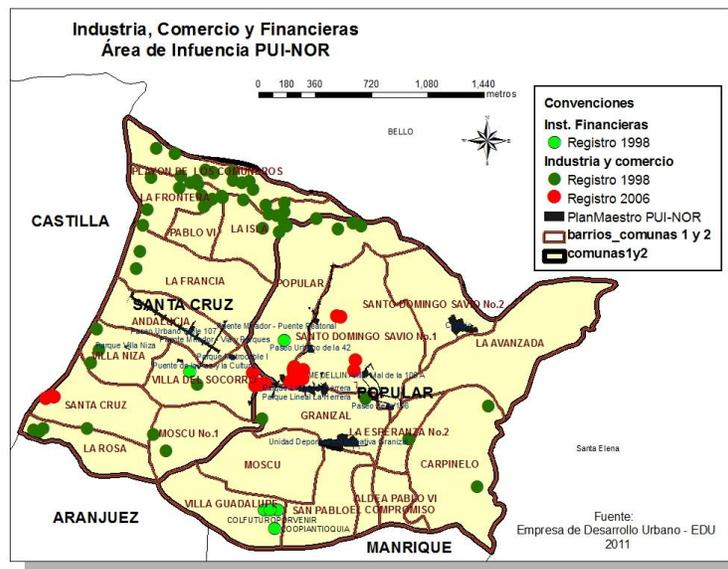
4.3.1 Transformaciones en organizaciones del sector del comercio y la industria

La nueva configuración territorial, desde diferentes equipamientos y obras de infraestructura, como las calles principales y paseos peatonales, dieron lugar al crecimiento de instituciones dedicadas al comercio de productos.



Fotografía Correa, A. (Nov de 2008). La Calle 107.

En el siguiente mapa se muestra como hay un alto porcentaje de tiendas, negocios de abarrotes en general, graneros, carnicerías, billares, bares, supermercados y demás lugares especializados en el expendio de productos básicos de la canasta familia.



Mapa 9: Infraestructura en el sector de industria y comercio

También se observa la presencia de algunas pequeñas industrias, como: Fábricas de algodón e hilos, Fábricas de bloques, Panaderías, Vidrios y Ferretería, etc; y también la presencia de entidades financieras como: Corporación Con-vivamos, Corporación de

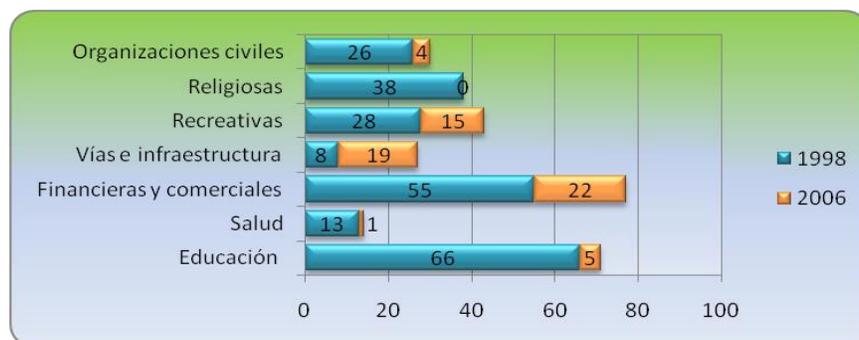
desarrollo del popular, Porvenir, Colfuturo y Copiantioquia, en la zona no se encuentran propiamente bancos.

4.3.2 Las principales transformaciones a modo de síntesis.

Como puede verse, la ejecución del Proyecto Metro Cable primero y luego el PUI-NOR, trajeron sin duda grandes transformaciones en la materialidad de la zona Nororiental de Medellín, y con ellas necesariamente tienen lugar nuevas formas de apropiación y uso del territorio, además de la creación de nuevos símbolos y signos que dan un giro a la pertenencia que sienten sus habitantes frente a su territorio.

Una manera de mostrar estas transformaciones espaciales, se realiza desde un proceso de identificación de las diferentes instituciones sociales e infraestructuras existentes antes de la ejecución del PUI-NOR (presentes antes de 1998) y las que se fueron generando en la realización del mismo (infraestructuras presentes hasta el año 2006).

Gráfico #1: Comparativo 1998-2006- Total de Infraestructuras en las Comunas 1 y 2 de Medellín.



Puede afirmarse que la principal transformación del espacio se da en la construcción de un tejido vial que comienza con la construcción de la línea K del metro o Metrocable, con su consecuente generación de vías principales, antes de carácter secundario, y la mejora de calles aledañas que antes eran caminos en tierra y sin planeación previa, dadas las condiciones de informalidad en que se consolidaron los barrios pertenecientes a las comunas 1 y 2. Puede observarse entonces, que para el año 1998, se contaba con 8 senderos peatonales, y para el 2006, se habían implementado 19 más.

Lo anterior, se traduce en un cambio radical en el paisaje de las comunas 1 y 2 de la ciudad de Medellín, que a su vez, repercute en una indudable mejoría en la movilidad peatonal y vehicular. Se rescata dentro de estas infraestructuras, el paseo urbano de Santa Lucía, el Puente la Herrera que comunica los barrios de Andalucía y la Francia, barrios antes separados por conflictos sociales, el corredor de la carrera 42b, que con una trayectoria lineal de 1200 metros, mejora notablemente la continuidad peatonal, el puente de Guadua

que conecta los barrios Granizal y Santo Domingo, el paseo de la calle 106, que conecta los Parque la Candelaria, el CEDEZO de Santo Domingo Savio, el Parque Mirador de los Niños y la Biblioteca de Santo Domingo.

Gráfico #2: Comparativo 1998-2006-Infraestructura vial en las Comunas 1 y 2 de Medellín.

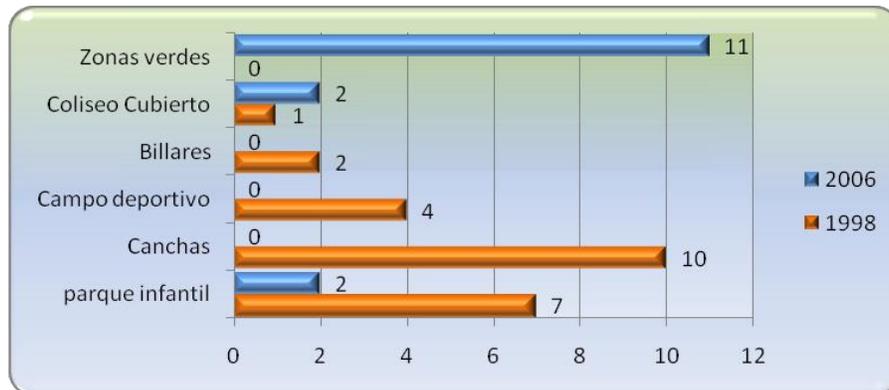


Se puede inferir entonces, que las intervenciones realizadas en la infraestructura vial de las comunas 1 y 2 de la ciudad de Medellín, a través de la ejecución del PUI-NOR, posibilita nuevas interconexiones entre sus habitantes, mejora la movilidad peatonal y vehicular e incide notablemente en la reconfiguración del paisaje. De la misma manera, otro de los sectores más favorecidos por la implementación del PUI-NOR es el financiero y el comercial, pues, en 1998 se contaba en la zona con 55 instituciones de este orden, y para el 2006, ya se había fundado 22 más. Sin contar la creación del Centro de Desarrollo Empresarial Zonal –CEDEZO- de Santo Domingo Savio, que desde el año 2007, opera en la zona, como una de las estrategias de la Alcaldía del alcalde Sergio Fajardo, con el fin de generar un tejido social que fortalezca el empresarismo en las comunas 1 y 2.

La importancia de la creación de una cultura basada en el emprendimiento de las pequeñas empresas, tiene su relevancia en las comunas 1 y 2 de la ciudad de Medellín en la medida en que se generan nuevas alternativas para el desempleo, el empleo informal, las alternativas del vandalismo como forma de adquisición económica dominante en la zona. Asimismo, se observa una mejoría notable en los espacios direccionados a la recreación y el deporte, pues, como se observa en el gráfico anterior, para 1998 existían 28 lugares consolidados con este fin, y para el año 2006 aparecen 15 más, ello sin dejar de lado que las intervenciones físicas realizadas en este sentido, mejoraron los ya existentes para el año 1998. Dentro de éstos, se pueden resaltar la creación de los parques: La Candelaria, el Mirador, De la Paz y la Cultura, el de la imaginación, el Parque Recreativo Deportivo de Granizal y el Parque Lineal La Herrera, que se construye en el año 2007. Estos parques y zonas recreativas, tienen como eje articulador las estaciones del Metrocable, que atraviesa el territorio de las comunas 1 y 2 de la ciudad de Medellín.

Para el año 1998 no se contaba con zonas verdes o parque pasivos, y para el año 2006, se construyeron 11 de ellos, posibilitando a los habitantes de las comunas 1 y 2 de la ciudad de Medellín, nuevas alternativas para el disfrute de los espacios.

Gráfico #3: Comparativo 1998-2006-Infraestructura en Deportes y Recreación Comunas 1 y 2 de Medellín.



Si bien en el sector educativo, solo logra verse la aparición de solo 5 instituciones educativas para el año 2006, se supone con ellas, una mejora en la cobertura educativa, sobre las 66 ya existentes para el año 1998. Debe recordarse que muchas de las instituciones educativas existentes al momento de la implementación del PUI-NOR, fueron intervenidas mejorando su capacidad de cobertura y la calidad de sus espacios físicos, pretendiendo con ello un nivel más elevado en el ejercicio del derecho a la Educación.

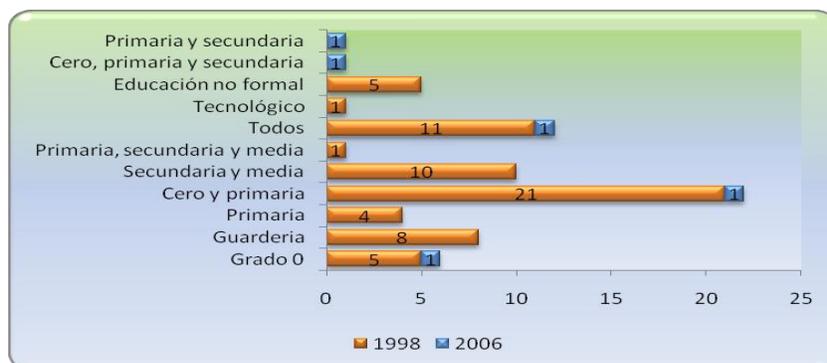


Gráfico # 4: Comparativo 1998-2006-Infraestructuras-Educación: Comunas 1 y 2 de Medellín.

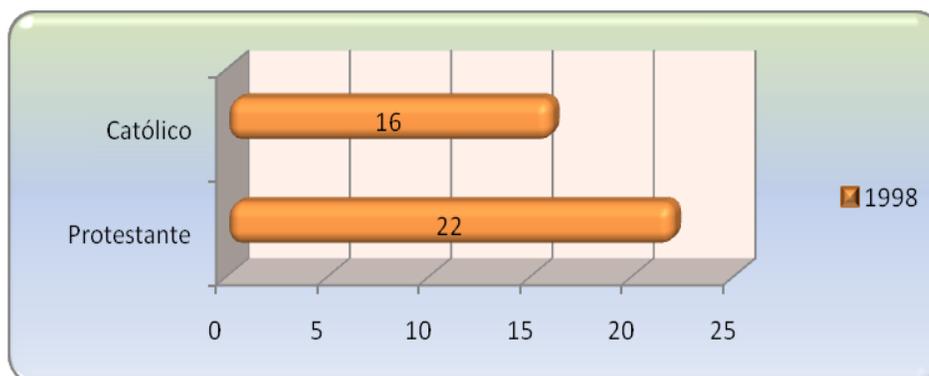
Como se observa en el gráfico #4, el sector educativo de las comunas 1 y 2 de la ciudad de Medellín, está concentrado en la educación formal, en instituciones educativas que ofrecen servicios educativos desde el grado 0 hasta media; siendo la menor oferta la dirigida a la educación no formal y tecnológica.

La mayor cobertura educativa se encuentra enfocada a los niños de grado 0 y primaria, para los cuales se encuentran destinadas específicamente 21 instituciones educativas al año 1998, y 1 más que se funda después del mismo.

Un elemento importante a resaltar en este aspecto, es la creación, a partir del año 2004, de múltiples centros infantiles, ludotecas y Unidades Pedagógicas de Apoyo –UPA-, para la atención integral a la primera infancia, apoyadas por el Programa Buen Comienzo, y ejecutadas por diferentes entidades de cobertura, dentro de ellas, La Fundación de Atención a la Niñez –FAN-, Fundación Karla Cristina, Sembradores de Futuro, Coopeducamos, Jesús Amigo, y Coringe, entre otros.

En el aspecto religioso, el desarrollo del PUI-NOR, no trae consigo la construcción de nuevas iglesias, aunque es determinante que de las 38 infraestructuras identificadas, 22 de ellas sean de características protestantes, entre tanto, 16 de ellas sean católicas. Con ello, se denota la generación una búsqueda alternativa por parte de la población en la consolidación de su espiritualidad. Además puede leerse , como un número muy amplio para una sola zona, 38 iglesias y/o instituciones de carácter religioso.

Gráfico #5: Comparativo 1998-2006-Infraestructuras en lo Religioso: Comunas 1 y 2 de Medellín.



En general, las transformaciones en la materialidad del territorio traen consigo transformaciones socio-culturales como lo afirma J.C Tedesco (2007), transformaciones referidas tanto a los contenidos de los valores, de los hábitos y de las pautas de conducta que se ponen en práctica en una sociedad, como al proceso por el cual dichos contenidos son elaborados. (Pág. 39).

Es decir las transformaciones territoriales inciden en las actitudes y comportamientos frente a los lugares a las instituciones y ante los nuevos espacios, por ejemplo el contar con espacios agradables para la lectura, como un Parque biblioteca puede inspirar a la comunidad a visitarla, aprovechar para encontrarse con amigos, solicitar prestado un libro; o respecto a los espacios deportivos, puede significar una posibilidad de encuentro con otros y disfrutar un juego, etc.

Son cambios en la materialidad que traen consigo nuevas representaciones de los lugares y nuevos usos de éstos, nuevos espacios donde se integra la información que circula en el entorno y las dinámicas de convivencia entre los grupos. Situación que ha de aprovecharse para el fortalecimiento de aprendizajes ciudadanos que apoyen la superación de conflictos sociales muy frecuentes en la zona.

4.4 Las competencias ciudadanas en la zona Nororiental

La formación en competencias ciudadanas es una cuestión central en la sociedad actual y es indiscutible que dicho proceso implica no sólo procesos de la educación formal, sino informal y no formal. La formación ciudadana es un proceso situado en el tiempo el espacio, situación que hace que no todas las comunidades lo asuman a la par y desde las mismas condiciones, a pesar de la existencia de unas políticas curriculares a nivel nacional.

En Colombia, desde el año 2004, con la expedición de los estándares en competencias ciudadanas por parte del MEN, se incentivó el fortalecimiento de propuestas curriculares alrededor de la formación ciudadana como una acción posible; lo cual llevó a los diferentes entes territoriales a incentivar su aplicación en las diferentes instituciones educativas.

En el caso de Medellín y en particular, en las comunas 1 y 2, desde el PUI, se han venido realizando procesos de formación ciudadana, desde propuestas pedagógicas concretas, entre otras: *“Medellín también educa”* y *“estrategias que enseñan ciudad”*. Estas acciones, se ubican en el contexto de los PUI, lo cual puede entenderse desde el concepto de Milton Santos (2000), cuando explica el espacio geográfico como un sistema de objetos y acciones, siempre en interrelación y en movimiento continuo que da lugar a configuraciones territoriales diversas, es decir, el territorio es proceso (transformativo de los objetos) y también resultado de las acciones emprendidas por las comunidades.

Si a las transformaciones vividas en la materialidad de la zona nororiental, se le suma de manera consciente, la intencionalidad de fortalecer la formación en competencias ciudadanas desde el proceso educativo, como una manera de construir cultura ciudadana en un territorio específico como este, es importante reconocer como están las competencias ciudadanas en la zona, tanto a nivel de los estudiantes como desde los planes de área liderados en las IE. En este sentido y, con la idea de leer las condiciones o mejor las características de los resultados en competencias ciudadanas que en el área se tienen, se revisan los resultados obtenidos en las Pruebas Saber en competencias ciudadanas del año 2005, en 13 IE de las existentes en el área de influencia del PUI, análisis que se ofrece a continuación.

4.4.1 Resultados en las Pruebas Saber competencias ciudadanas en la zona Nororiental de Medellín. (Pruebas de 2005).

Inicialmente el análisis presenta los resultados obtenidos en general por las 23 IE ubicadas del área de estudio en el contexto municipal, departamental y nacional; luego el análisis de los resultados se hace con 13 de dichas IE, seleccionadas desde el criterio de vecindad geográfica con la línea K del Metrocable, la fuente de información son las pruebas saber en competencias ciudadanas del año 2005 ofrecidas por el MEN.

El objetivo de este análisis, se orienta hacia el reconocimiento la realización de un diagnóstico inicial que apoye la realización de planes de mejoramiento institucional que propendan por el fortalecimiento de las competencias ciudadanas.

Las 23 instituciones educativas ubicadas en el área de estudio son de carácter oficial y la sistematización de la información³⁴, se apoya en los puntajes promedios generales y, la desviación estándar de los resultados en dichas I.E, discriminando para cada una de ellas, las secciones y las jornadas escolares. El análisis, ofrece información para los grados 5° y 9°, grados en los que se culminan los niveles de básica primaria y secundaria, respectivamente. Además el análisis enfatiza los resultados de las 13 IE elegidas: *La Avanzada, Antonio Derka (Santo Domingo Savio), San Pablo, Nuevo Horizonte, Fe y Alegría Popular #1, Fe y Alegría Granizal, María de los Ángeles Cano, Asia Ignaciana (que recoge los anexos de Finca la Mesa), La Candelaria, República de Honduras, Santa Teresa y Villa del Socorro.*

Los resultados en las pruebas saber 2005 en competencias ciudadanas, son un indicador, no el único, que permite valorar la manera en que se está incluyendo o no la formación ciudadana en las IE, permiten valorar la incidencia o no de los diferentes programas de formación ciudadana que se lideran en la ciudad, pero sobre todo si estas orientaciones se han acogido en las propuestas de formación lideradas en la zona. Para ello se realizaron además de este análisis, dos talleres con docentes de ciencias sociales de las IE elegidas en esta muestra.

El análisis se da por *grupos de competencias*, en primer lugar las *integradoras* donde se incluyen la *empatía, la confianza y las acciones*; luego los *ambientes democráticos*, en los que se ubican la *familia, el colegio y el barrio*, espacios todos ellos de formación ciudadana. En tercer lugar se ubican las *competencias emocionales* donde se enfatizan las dimensiones: *empatía y manejo de la rabia*, seguidas por las *competencias cognitivas*, donde se revisan:

³⁴ Considera los resultados obtenidos en las pruebas saber 2005 en competencias ciudadanas por las instituciones educativas del sector oficial identificadas en el área de influencia del PUI-NOR, fueron extraídos de la página del Ministerio de Educación Nacional: <http://menweb.mineduacion.gov.co/saber/>

En Competencias Integradoras

De acuerdo con el MEN (2004), son aquellas competencias más amplias y abarcadoras que, en la práctica, requieren de la integración de las otras competencias más específicas, como las cognitivas, emocionales o interpersonales y de conocimientos; un ejemplo de estas, es la habilidad para establecer y mantener acuerdos con otras personas.

Grado 5°:

En términos generales, los resultados alcanzados en las competencias integradoras en el grado 5°, muestran que las 4 entidades de referencia a saber, la nación, el departamento, la ciudad, tienen mayores desempeños con respecto a las instituciones educativas de las comunas 1 y 2, siendo la dimensión de actitudes, la que mejor puntaje obtuvo y el menor puntaje se ubica en la dimensión de confianza.

Consolidado de promedios y desviación estándar de los resultados obtenidos en las Competencias Integradoras: I.E. de las Comunas 1 y 2 de la ciudad de Medellín. Grado 5°.							
		Actitudes		Confianza		Acciones	
ENTIDAD	# Estudiantes	Promedio	Desviación Estándar	Promedio	Desviación Estándar	Promedio	Desviación Estándar
COLOMBIA	714.323	6,06	0,67	5,77	0,74	5,99	0,84
ANTIOQUIA	88.823	6,08	0,59	5,81	0,68	6,05	0,82
MEDELLÍN	36.044	6,1	0,56	5,79	0,66	6,05	0,8
COMUNA 1 Y 2	3649	5,97	0,44	5,75	0,58	5,91	0,68

Igualmente, si observamos con detalle los promedios y las desviaciones estándar obtenidas por las instituciones educativas de las comunas 1 y 2 de la ciudad de Medellín, se encuentra que para el caso de las tres dimensiones evaluadas en las competencias integradoras, la mayoría de los estudiantes del grado 5° tienen un desarrollo inferior a los de los grupos de referencia (Colombia, Antioquia y Medellín).

Si bien las diferencias en los promedios no son muy amplias si deben ser motivo de reflexión por parte del profesorado.

Grado 9 °

En el caso de los estudiantes del grado 9°, se hace notorio que los mayores puntajes son alcanzados en la dimensión de acciones, mientras que los menores promedios se alcanzan en la dimensión de confianza. Los promedios igualmente son inferiores a las entidades de referencia.

Consolidado de promedios y desviación estándar de los resultados obtenidos en las Competencias Integradoras: I.E. de las Comunas 1 y 2 de la ciudad de Medellín, Grado 9°.							
		Actitudes		Confianza		Acciones	
ENTIDAD	# Estudiantes	Promedio	Desviación Estándar	Promedio	Desviación Estándar	Promedio	Desviación estándar
COLOMBIA	478.634	5,9	0,71	5,48	0,77	6,28	0,81
ANTIOQUIA	57.477	5,89	0,69	5,53	0,67	6,44	0,81
MEDELLÍN	25.993	5,87	0,67	5,49	0,65	6,45	0,82
COMUNAS 1 Y 2	1864	5,88	0,61	5,52	0,61	6,48	0,72

En la dimensión de actitudes, las I.E. de las comunas 1 y 2 de la ciudad de Medellín obtienen un promedio y una desviación estándar menores que los obtenidos en el país y el departamento, lo que indica que los estudiantes del grado 9° de estas I.E. en su mayoría tienen niveles de competencia más bajos que los de dichos grupos de referencia; aunque se rescata que, con relación a la ciudad, el promedio es mayor y la desviación menor, lo muestra que con respecto a ésta los estudiantes de la comunas 1 y 2 de la ciudad de Medellín alcanzan un desempeño más o menos deseable, pues la mayoría de sus estudiantes obtuvieron un mejor desempeño, además la desviación estándar es menor, lo cual es algo positivo.

Para el caso de la dimensiones de confianza y acciones, los estudiantes de zona nororiental, del grado 9°, develan un mejor desempeño que los tres grupos de referencia, en la medida en que como se observa en la tabla, obtienen promedios más altos y desviación estándar más baja.

Los ambientes democráticos

En cuanto a los *ambientes democráticos*, son aquellos espacios en los cuales se busca favorecer el ejercicio de las competencias ciudadanas, espacios que permitan la participación y la toma de decisiones sobre asuntos reales, todos los días, desde el comienzo de la escolaridad.

Grado 5°:

En la tabla siguiente se nota que en los cuatro grupos de referencia para este análisis, los mayores puntajes se ubican en el ambiente democrático de la familia, lo que indica que es en este ámbito en el que los estudiantes encuentran mayores posibilidades de participación; a su vez, es visible que los menores puntajes se ubican en el ambiente de colegio, situación por demás preocupante y que ha ser motivo de acciones pedagógicas que reviertan esta situación desde los encuentros en el aula.

Consolidado de promedios y desviación estándar de los resultados obtenidos en los Ambientes Democráticos : I.E. de las Comunas 1 y 2 de la ciudad de Medellín. Grado 5°.							
		Ambiente Familiar		Ambiente Colegio		Ambiente Barrio	
ENTIDAD	# Estudiantes	Promedio	Desviación Estándar	Promedio	Desviación Estándar	Promedio	Desviación Estándar
COLOMBIA	714.323	6,11	0,79	5,71	0,62	5,89	0,73
ANTIOQUIA	88.823	6,15	0,75	5,63	0,57	5,9	0,71
MEDELLÍN	36.044	6,16	0,75	5,64	0,58	5,84	0,69
COMUNAS 1 Y 2	3649	6	0,71	5,54	0,5	5,71	0,59

Pese a que el ambiente de familia devela un mejor desarrollo de competencias en los estudiantes del grado 5°, los resultados y la desviación estándar obtenidos, muestran que en general, los estudiantes de las IE del área de estudio, poseen menores niveles de desempeño que todas las entidades de referencia.

Igualmente, los estudiantes del grado 5°, alcanzan menores promedios y desviación estándar en los ambientes de colegio y de barrio, develando una generalidad en menores niveles de competencia que los 3 grupos de contraste.

Grado 9°:

En este grado, los promedios y la desviación estándar obtenidos en los cuatro grupos de referencia para este análisis se encuentra que hay una coincidencia en que los mayores promedios se ubiquen en el ambiente familiar, en tanto, lo menores niveles de competencia se observan en el ambiente de colegio.

Consolidado de promedios y desviación estándar de los resultados obtenidos en los Ambientes Democráticos : I.E. de las Comunas 1 y 2 de la ciudad de Medellín. Grado 9°							
		Ambiente Familiar		Ambiente Colegio		Ambiente Barrio	
ENTIDAD	# EST.	Promedio	Desviación estándar	Promedio	Desviación Estándar	Promedio	Desviación Estándar
COLOMBIA	478.634	5,77	0,8	5,27	0,73	5,48	0,85
ANTIOQUIA	57.477	5,85	0,8	5,22	0,65	5,55	0,81
MEDELLÍN	25.993	5,83	0,8	5,16	0,63	5,46	0,77
COMUNAS 1 Y 2	1864	5,75	0,7	5,22	0,56	5,37	0,68

Particularizando la mirada sobre cada una de las dimensiones evaluadas en los ambientes democráticos, es visible que en el ambiente familiar, pese a ser la dimensión en la que se devela un mejor desempeño en las IE de las comunas 1 y 2, sigue siendo un promedio inferior en relación a la nación, el departamento y la ciudad.

En el ambiente de colegio, la mayoría de los estudiantes del grado 9°, del área de estudio, muestran menores niveles de competencia respecto de la nación, sin embargo, con relación al departamento y a la ciudad, muestran mejores desempeños. Diferencias que pueden superarse, puesto que no son muy significativas.

En Competencias emocionales

Definidas por el MEN (2004), como las habilidades necesarias para identificar las emociones propias y las de los demás, para así responder constructivamente ante éstas, por ejemplo, ser capaz de reconocer los sentimientos de dolor o rabia y tener empatía frente a lo que sienten los demás. Al respecto en los dos grados de escolaridad revisados en la prueba se observa:

Grado 5°:

Una mirada general sobre los resultados obtenidos en las competencias emocionales en el grado 5°, hace visible que en los cuatro grupos de referencia, los mayores puntajes se encuentran en la dimensión de empatía.

Consolidado de promedios y desviación estándar de los resultados obtenidos en las Competencias Emocionales : I.E. de las Comunas 1 y 2 de la ciudad de Medellín. Grado 5°.					
		Empatía		Manejo de la rabia	
ENTIDAD	# Estudiantes	Promedio	Desviación Estándar	Promedio	Desviación Estándar
COLOMBIA	714.323	5,89	0,63	5,58	0,61
ANTIOQUIA	88.823	5,93	0,57	5,61	0,54
MEDELLÍN	36.044	5,95	0,57	5,63	0,54
COMUNAS 1 Y 2	3649	5,87	0,5	5,55	0,47

Puede observarse como los resultados alcanzados en el grado 5° en las IE del área de estudio, hacen evidente el hecho de que la mayoría de los estudiantes, en las dos dimensiones de las competencias emocionales, muestran menores niveles de desempeño en relación al país, el departamento y la ciudad. Lo cual ha sido una constante a través de esta revisión.

Grado 9°

En este grado se dan diferencias positivas puesto que en la dimensión empatía, que hace parte de las competencias emocionales, los promedios de las comunas 1 y 2 superan a los promedios nacional y departamental e iguala el promedio de la ciudad. Lo cual es muy importante a la hora de emprender proyectos mejoradores en el desarrollo de competencias ciudadanas con los jóvenes en la zona.

Consolidado de promedios y desviación estándar de los resultados obtenidos en las Competencias Emocionales : I.E. de las Comunas 1 y 2 de la ciudad de Medellín, Grado 9°					
		Empatía		Manejo-rabia	
ENTIDAD	# Estudiantes	Promedio	Desviación Estándar	Promedio	Desviación Estándar
COLOMBIA	478.634	6,59	0,87	5,95	0,73
ANTIOQUIA	57.477	6,74	0,73	5,99	0,63
MEDELLÍN	25.993	6,7	0,71	5,99	0,61
COMUNAS 1 Y 2	1864	6,74	0,59	5,98	0,52

En cuanto al manejo de la rabia, se encuentra que los estudiantes del grado 9° de las instituciones educativas de las comunas 1 y 2 de la ciudad de Medellín, muestran en su mayoría, en relación al país, mejores niveles de desempeño; con respecto al departamento y a la ciudad, estos estudiantes, en general, muestran menores niveles de desempeño.

En Competencias cognitivas

De acuerdo con el MEN (2004), son aquellas referidas a la capacidad para realizar diversos procesos mentales, fundamentales en el ejercicio ciudadano. Por ejemplo, la habilidad para identificar las distintas consecuencias que podría tener una decisión, la capacidad para ver la misma situación desde el punto de vista de las personas involucradas, y las capacidades de reflexión y análisis crítico, entre otras. Y en la prueba se nombran como *Toma de perspectiva* o la capacidad expresada por el estudiante para ver la misma situación desde el punto de vista de las otras personas, y la capacidad de reflexión y análisis crítico para *interpretar la intención*, ante una situación.

Grado 5°:

Como puede observarse en la siguiente tabla, correspondiente a las competencias cognitivas, los estudiantes del grado 5° del país, el departamento, la ciudad y las comunas 1 y 2 de la ciudad de Medellín, demuestran mejores niveles de desempeño en la dimensión de interpretación de intenciones.

Consolidado de promedios y desviación estándar de los resultados obtenidos en las Competencias Cognitivas: I.E. de las Comunas 1 y 2 de la ciudad de Medellín, Grado 5°.					
		Toma perspectiva		Inter. De intenciones	
ENTIDADES	# Estudiantes	Promedio	Desviación Estándar	Promedio	Desviación Estándar
COLOMBIA	714.323	4,75	0,62	4,88	0,93
ANTIOQUIA	88.823	4,8	0,61	4,83	0,86
MEDELLÍN	36.044	4,8	0,6	4,84	0,83
COMUNAS 1 Y 2	3649	4,75	0,54	4,82	0,74

Y respecto a los resultados de las IE de la zona, tienen un igual desempeño en la toma de perspectiva frente a la media nacional y las diferencias con las otras dos entidades de referencias son mínimas, lo cual simplemente muestra las debilidades en el nivel de habilidades para pensar y sentar posición frente a la información que se ofrece en la escuela; es una muestra de que simplemente se ha acostumbrado a los estudiantes a memorizar y recordar pero no a poner en uso los contenidos y a tomar decisiones.

Grado 9°:

Al contrario de lo sucedido en el grado 5°, en las competencias cognitivas, los estudiantes del grado 9° de las IE del área de estudio, alcanzaron un mejor desarrollo en la dimensión de toma de perspectiva respecto a los cuatro grupos referidos en el análisis, lo cual es

positivo y un resultado apenas lógico si se piensa en que se ha avanzado en el proceso formativo, sin embargo los promedios aun son bajos, para lo esperado.

Consolidado de promedios y desviación estándar de los resultados obtenidos en las Competencias Cognitivas: I.E. de las Comunas 1 y 2 de la ciudad de Medellín. Grado 9.					
ENTIDAD	# Estudiantes	Toma perspectiva		Inter. De intenciones	
		Promedio	Desviación Estándar	Promedio	Desviación Estándar
COLOMBIA	478.634	4,95	0,82	4,56	1,37
ANTIOQUIA	57.477	5,05	0,73	4,66	1,07
MEDELLÍN	25.993	5,06	0,74	4,64	1,06
COMUNAS 1 Y 2	1864	5,06	0,67	4,7	0,94

En la interpretación de intenciones, se hace evidente que, con respecto al país, el departamento y la ciudad, los estudiantes del grado 9° de las instituciones educativas de las comunas 1 y 2 de la ciudad de Medellín, muestran un comportamiento heterogéneo, en el que algunos de sus estudiantes alcanzaron promedios muy altos, pero otros, unos promedios muy bajos, en tanto se encuentra un promedio mayor, pero igualmente una desviación estándar muy alta con respecto a los grupos de referencia.

Acciones contrarias a las competencias ciudadanas.

En esta prueba también se buscó identificar el estado de aquellas habilidades no deseadas en los estudiantes, lo que otros llamarían antivalores que se deberían erradicar de las prácticas cotidianas, como lo son la piratería y la copia, flagelos en la sociedad actual. En términos generales, se evidencia que en las acciones contrarias a las competencias ciudadanas, los menores promedios en los cuatro grupos de referencia para este análisis se ubican en la dimensión de copia, lo que indica que los estudiantes del grado 9° de los grupos mencionados incursionan menos en acciones derivadas de la copia.

Consolidado de promedios y desviación estándar de los resultados obtenidos en las acciones contrarias a las Competencias Ciudadanas: I.E. de las Comunas 1 y 2 de la ciudad de Medellín, Grado 5°.					
ENTIDAD	# Estudiantes	Piratería		Copia	
		Promedio	Desviación estándar	Promedio	Desviación estándar
COLOMBIA	714.323	5,76	0,59	5,59	0,99
ANTIOQUIA	88.823	5,8	0,54	5,71	0,95
MEDELLÍN	36.044	5,78	0,56	5,7	0,94
COMUNAS 1 Y 2	3649	5,69	0,01	5,5	0,86

Particularizando los resultados alcanzados en las dimensiones evaluadas en las acciones contrarias a las competencias ciudadanas, se visualiza que, tanto en copia como en piratería, la mayoría de los estudiantes de las instituciones educativas de las comunas 1 y 2 de la ciudad de Medellín en el grado 5°, obtienen menor promedio y menor desviación estándar que el país, el departamento y la ciudad, lo que indica que en general estos estudiantes propenden menos por las acciones relacionadas con la copia y la piratería.

Grado 9º:

Los estudiantes del grado 9º, con respecto a los tres grupos referidos para el análisis, alcanzan mayores promedios en la dimensión de copia, situación doblemente muy preocupante, puesto que el promedio en piratería es mayor y la desviación estándar muy baja.

Consolidado de promedios y desviación estándar de los resultados obtenidos en las acciones contrarias a las Competencias Ciudadanas: I.E. de las Comunas 1 y 2 de la ciudad de Medellín. Grado 9º.					
		Piratería		Copia	
ENTIDADES	# Estudiantes	Promedio	Desviación Estándar	Promedio	Desviación Estándar
COLOMBIA	478.634	5,24	0,78	5,05	1,06
ANTIOQUIA	57.477	5,36	0,78	4,83	1,12
MEDELLÍN	25.993	5,32	0,79	4,81	1,1
COMUNAS 1 Y 2	1864	5,54	0,03	4,8	1,02

Igualmente, discriminando los resultados obtenidos en las dos dimensiones evaluadas en las acciones contrarias a las competencias ciudadanas en el grado 9º, indican que, en el caso de piratería, los estudiantes de las instituciones educativas de las comunas 1 y 2 de la ciudad de Medellín, propenden en mayor grado a las acciones relacionadas con esta práctica en relación con las tres entidades de referencia. Y en cuanto a la dimensión de copia, se hace evidente que los estudiantes de la zona, se acercan menos a las acciones relacionadas con esta práctica con respecto a los tres grupos de referencia.

4.4. 2. Resultados en competencias ciudadanas en 13 IE del área de estudio. Pruebas saber 2005.

Al revisar los resultados por cada una de las 13 IE seleccionadas, por cada grupo de competencias y según el grado: 5° y 9°, se emplean diferentes colores para destacar los puntajes, así: el verde los más altos en las entidades de referencia. El amarillo los más altos en las IE y el rosa los más bajos.

En las competencias integradoras

Grado 5°

En la *dimensión de actitudes*, las IE *Antonio Derka* y *María de los Ángeles Cano*, superan los promedios nacional, departamental y municipal, lo que quiere decir que en dichas instituciones, los estudiantes poseen una disposición mayor a realizar acciones que favorezcan la convivencia pacífica, la participación democrática y la valoración y respeto a la diferencia, que en los grupos de referencia. De igual manera, es notorio que las IE Fe y Alegría Popular #1, Federico Carrasquilla y República de Honduras son las que menores promedios obtuvieron en la dimensión de actitudes, respecto a las 13 I.E. seleccionadas.

En cuanto a la *dimensión de confianza*, se observa que las IE que logran superar las medias alcanzadas en los 3 grupos de referencia en el grado 5°, son: *Antonio Derka*, *La Candelaria* y *María de los Ángeles Cano*, lo que indica que los estudiantes de dichas instituciones, creen más en que otros miembros de la comunidad en que viven van a respetar las reglas y acuerdos básicos para el ejercicio integral de la ciudadanía, que los estudiantes de los grupos referidos para el análisis. Varias IE, de la zona, en cambio obtuvieron promedios muy bajos en el 5°.

GRADO 5°	Actitudes	Confianza	Acciones
INSTITUCIONES EDUCATIVAS	Promedio	Promedio	Promedio
COLOMBIA	6,06	5,77	5,99
ANTIOQUIA	6,08	5,81	6,05
MEDELLÍN	6,1	5,79	6,05
LA AVANZADA	6,2	5,8	5,8
ANTONIO DERKA	6,42	6,01	6,09
SAN PABLO	6	5,6	5,9
NUEVO HORIZONTE	6	5,8	5,8
FE Y ALEGRÍA POPULAR # 1	5,82	5,61	5,61
FE Y ALEGRIA GRANIZAL	6	5,6	5,6
ASIA IGNACIANA	5,9	5,6	5,7
FEDERICO CARRASQUILLA	5,8	5,7	5,9
LA CANDELARIA	6,03	5,9	6,1
REPÚBLICA DE HONDURAS	5,4	5,7	5,4
MARÍA DE LOS ÁNGELES CANO	6,12	5,89	6,15

Es destacable el promedio de las IE Antonio Derka y María de los Ángeles Cano que superan la media del país, Antioquia y de la ciudad en ambas dimensiones.

Finalmente, en la dimensión de acciones, se observa como las IE que superan las medias nacional, departamental y municipal en el grado 5º, son: Antonio Derka, La Candelaria y María de los Ángeles Cano, lo que indica que sus estudiantes realizan con frecuencia diversas acciones que favorecen la convivencia pacífica y la participación en procesos que afectan a las diversas comunidades de las cuales hacen parte y con la valoración y el respeto por la diferencia en los diferentes contextos de su vivencia.

Grado 9º:

En el grado 9º, es notorio que dentro de las 13 IE seleccionadas para el estudio, en la dimensión de actitudes, superan las medias nacional, departamental y municipal las instituciones educativas Santa Teresa y Fe y Alegría de Granizal; en tanto, las instituciones educativas Antonio Derka, Nuevo Horizonte y República de Honduras obtienen los menores resultados en esta dimensión.

En el caso de la dimensión de confianza, como se visualiza en la siguiente tabla, las instituciones educativas Federico Carrasquilla, Santa Teresa, Villa del Socorro y Fe y Alegría de Granizal, superan la media nacional, departamental y nacional; en tanto, las IE Nuevo Horizonte, Fe y Alegría Popular #1 y Asia Ignaciana, se ubican dentro de los promedios más bajos.

GRADO 9º	Actitudes	Confianza	Acciones
INSTITUCIONES	Promedio	Promedio	Promedio
COLOMBIA	5,9	5,48	6,28
ANTIOQUIA	5,89	5,53	6,44
MEDELLÍN	5,87	5,49	6,45
LA AVANZADA	5,74	5,45	6,13
ANTONIO DERKA	5,59	5,51	6,32
SAN PABLO	5,67	5,39	6,33
NUEVO HORIZONTE	5,58	5,32	6,37
FE Y ALEGRÍA POPULAR # 1	5,64	5,24	6,18
MARIA DE LOS ÁNGELES CANO	5,77	5,35	6,37
ASIA IGNACIANA	5,87	5,22	6,36
FEDERICO CARRASQUILLA	5,67	5,53	6,41
LA CANDELARIA	5,77	5,47	6,52
REPÚBLICA DE HONDURAS	5,61	5,37	6,19
SANTA TERESA	6,41	5,77	6,75
VILLA DEL SOCORRO	5,83	5,69	6,73
FE Y ALEGRÍA GRANIZAL	6,07	5,54	6,98

Finalmente, en la dimensión de acciones se encuentra que, las instituciones educativas La Candelaria, Santa Teresa, Villa del Socorro y Fe y Alegría de Granizal se ubican por encima de los resultados alcanzados por la nación, el departamento y el municipio; por otro lado, las instituciones educativas que obtienen los menores resultados en esta dimensión, son: La Avanzada, Fe y Alegría Popular # 1 y República de Honduras.

En Ambientes Democráticos

Se observa como en el grado 5°, es el ambiente familiar, donde la IE Antonio Derka es la única en superar las medias alcanzadas en la nación, el departamento y el municipio, lo que indica que, las familias pertenecientes a la comunidad educativa poseen características que favorecen en mayor grado el ejercicio de la ciudadanía. En contraste instituciones como Nuevo Horizonte, fe y Alegría Popular #1 y Fe y Alegría de Granizal, obtienen los menores promedios en relación con las 13 IE seleccionadas para este estudio. Respecto al ambiente de colegio, solo la IE Antonio Derka, supera la media nacional, departamental y municipal.

GRADO 5°	A. Familiar	A. Colegio	A. Barrio
INSTITUCIONES EDUCATIVAS	Promedio	Promedio	Promedio
667COLOMBIA	6,11	5,71	5,89
ANTIOQUIA	6,15	5,63	5,9
MEDELLÍN	6,16	5,64	5,84
LA AVANZADA	6,08	5,6	5,9
ANTONIO DERKA	6,24	5,73	6,06
SAN PABLO	5,9	5,4	5,7
NUEVO HORIZONTE	5,8	5,4	5,5
FE Y ALEGRÍA POPULAR # 1	5,89	5,32	5,64
FE Y ALEGRIA GRANIZAL	5,7	5,1	5,5
ASIA IGNACIANA	6	5,5	5,6
FEDERICO CARRASQUILLA	6,11	5,47	5,67
LA CANDELARIA	6,04	5,55	5,86
REPÚBLICA DE HONDURAS	5,96	5,44	5,5
MARÍA DE LOS ÁNGELES CANO	6,09	5,62	5,66

En la dimensión de ambiente de barrio, se observa que las instituciones educativas que superan la media nacional departamental y municipal son, Antonio Derka y la Avanzada.

Grado 9°:

se encuentra que en *la dimensión familiar de los ambientes democráticos*, las IE Santa Teresa y Fe y Alegría de Granizal superan los promedios alcanzados en los tres grupos de referencia; lo cual hace necesario revisar desde las diferentes IE, que pasa desde la escuela de padres de familia por ejemplo y procurar fortalecer estas competencias dados los resultados tan destacados en las anteriores dimensiones de las competencias.

En el *ambiente colegio*, se observa que las IE María de los Ángeles Cano, La Candelaria, Santa Teresa y Fe y Alegría de Granizal, develan mejores desempeños con respecto de los tres entidades de referencia, sin embargo en la mayoría, los promedios son inferiores, lo cual puede interpretarse como un indicador de la escasa participación de los estudiantes en las decisiones y dinámicas de la IE y el autoritarismo que puede reinar en la administración del currículo escolar. Situación que se convierte en una posibilidad para promover en los colegios y también en el barrio, estrategias que permeen nuevas formas de educación ciudadana desde actividades formativas donde la participación se vuelva una práctica cotidiana. Es una alerta, para los docentes y directivos, quienes podrán repensar lo que se

realiza en las aulas y en la relación con la comunidad, en aras de favorecer mayores aprendizajes ciudadanos.

GRADO 9°	A. Familiar	A. Colegio	A. Barrio
INSTITUCIONES	Promedio	Promedio	Promedio
COLOMBIA	5,77	5,27	5,48
ANTIOQUIA	5,85	5,22	5,55
MEDELLÍN	5,83	5,16	5,46
LA AVANZADA	5,45	5,11	5,22
ANTONIO DERKA	5,36	5,06	5,33
SAN PABLO	5,49	5,08	5,2
NUEVO HORIZONTE	5,63	4,99	4,98
FE Y ALEGRÍA POPULAR # 1	5,39	4,74	4,99
MARÍA DE LOS ÁNGELES CANO	5,5	5,36	5,16
ASIA IGNACIANA	5,59	5	5,11
FEDERICO CARRASQUILLA	5,72	5,18	5,45
LA CANDELARIA	5,72	5,28	5,12
REPÚBLICA DE HONDURAS	5,72	5,12	5,35
SANTA TERESA	6,05	5,76	5,62
VILLA DEL SOCORRO	5,84	5,24	5,61
FE Y ALEGRÍA GRANIZAL	6,04	5,64	5,4

Respecto de la dimensión de ambiente de barrio, se visualiza que, las instituciones educativas Santa Teresa y Villa del Socorro, demuestran mejores desempeños que la nación, el departamento y el municipio; por otro lado, las instituciones educativas que alcanzan los menores promedios dentro de las 13 seleccionadas, son, Nuevo Horizonte, Fe y Alegría Popular #1 y Asia Ignaciana. Confirmándose así la tendencia en los resultados respecto al grado 5°.

En Competencias Emocionales

Grado 5°:

Se observa que en la dimensión *de empatía*, la única IE que supera la media nacional, departamental y municipal es Antonio Derka; y la IE Federico carrasquilla en el manejo de la rabia supera los promedios de referencia.

GRADO 5°	Empatía	Manejo-rabia
INSTITUCIONES	Promedio	Promedio
COLOMBIA	5,89	5,58
ANTIOQUIA	5,93	5,61
MEDELLÍN	5,95	5,63
LA AVANZADA	5,91	5,58
ANTONIO DERKA	6,33	5,98
SAN PABLO	5,89	5,53
NUEVO HORIZONTE	5,89	5,42
FE Y ALEGRÍA POPULAR # 1	5,73	5,46
FE Y ALEGRÍA GRANIZAL	5,84	5,4
ASIA IGNACIANA	5,82	5,51
FEDERICO CARRASQUILLA	5,83	5,63
LA CANDELARIA	5,94	5,59
REPÚBLICA DE HONDURAS	5,61	5,4
MARÍA DE LOS ÁNGELES CANO	5,77	5,63

En la dimensión de manejo de la rabia, se hace visible que los estudiantes de las IE Antonio Derka, Federico Carrasquilla y María de los Ángeles Cano, poseen un conjunto de habilidades que les permite reconocer, controlar y expresar sus sentimientos, superiores a las habilidades demostradas en el país, el departamento y el municipio; por otro lado, las instituciones educativas Nuevo Horizonte, Fe y Alegría de Granizal y República de Honduras, obtienen promedios que develan menores habilidades para el manejo de la rabia en relación a las 13 instituciones educativas contempladas en este estudio.

Grado 9°:

Es observable que en la dimensión de empatía de las competencias emocionales, las IE: La Avanzada, Antonio Derka y Santa Teresa, obtienen promedios superiores a los alcanzados en la nación, el departamento y el municipio. Lo cual se constituye en un factor positivo dadas las condiciones sociales difíciles que en el área de estudio se viven.

GRADO 9°	Empatía	Manejo-rabia
INSTITUCIONES	Promedio	Promedio
COLOMBIA	6,59	5,95
ANTIOQUIA	6,74	5,99
MEDELLÍN	6,7	5,99
LA AVANZADA	6,79	5,91
ANTONIO DERKA	6,74	5,9
SAN PABLO	6,49	5,78
NUEVO HORIZONTE	6,64	5,7
FE Y ALEGRÍA POPULAR # 1	6,48	5,71
MARÍA DE LOS ÁNGELES CANO	6,51	5,85
ASIA IGNACIANA	6,49	5,83
FEDERICO CARRASQUILLA	6,63	5,79
LA CANDELARIA	6,66	5,95
REPÚBLICA DE HONDURAS	6,57	5,93
SANTA TERESA	7,27	6,42
VILLA DEL SOCORRO	6,69	5,94
FE Y ALEGRÍA GRANIZAL	6,68	5,94

Respecto de la dimensión de manejo de la rabia, se visualiza que las instituciones educativas que obtienen promedios superiores a los tres grupos de referencia son, La Candelaria y Santa Teresa; y, las instituciones educativas que en relación a los puntajes obtenidos en las 13 seleccionadas para este análisis, se ubican en los menores desempeños, son, San Pablo, Nuevo Horizonte y Fe y Alegría Popular #1.

En Competencias Cognitivas

Como puede verse en el siguiente cuadro los puntajes son muy bajos comparados con los otros grupos de competencias ya revisadas.

GRADO 5°	Toma perspectiva	Interpretación de intenciones
INSTITUCIONES	Promedio	Promedio
COLOMBIA	4,75	4,88
ANTIOQUIA	4,8	4,83
MEDELLÍN	4,8	4,84
LA AVANZADA	4,81	4,83
ANTONIO DERKA	4,64	4,82
SAN PABLO	4,74	4,97
NUEVO HORIZONTE	4,73	4,66
FE Y ALEGRÍA POPULAR # 1	4,74	4,54
FE Y ALEGRIA GRANIZAL	4,84	4,19
ASIA IGNACIANA	4,75	4,85
FEDERICO CARRASQUILLA	4,74	4,78
LA CANDELARIA	4,71	4,93
REPÚBLICA DE HONDURAS	4,8	4,77
MARÍA DE LOS ÁNGELES CANO	4,81	4,49

Grado 5°:

En este grado, continúan la tendencia de mayores promedios en la IE María de los Ángeles Cano y la Avanzada, y surge la IE República de Honduras igualando los promedios nacionales, pero no son muy significativas las diferencias con respecto al resto de IE analizadas.

Grado 9°:

GRADO 9°	Toma perspectiva	Inter. De intenciones
INSTITUCIONES	Promedio	Promedio
COLOMBIA	4,95	4,56
ANTIOQUIA	5,05	4,66
MEDELLÍN	5,06	4,64
LA AVANZADA	5,01	4,22
ANTONIO DERKA	5,38	4,55
SAN PABLO	5,01	4,48
NUEVO HORIZONTE	5,1	4,18
FE Y ALEGRÍA POPULAR # 1	5,2	4,48
MARÍA DE LOS ÁNGELES CANO	5,08	4,53
ASIA IGNACIANA	4,97	4,53
FEDERICO CARRASQUILLA	4,82	4,53
LA CANDELARIA	5,31	4,63
REPÚBLICA DE HONDURAS	5,15	4,44
SANTA TERESA	5,09	5,87
VILLA DEL SOCORRO	5,1	4,84
FE Y ALEGRÍA GRANIZAL	5,31	4,37

Si bien para este grado se incrementan los promedios, aun no se muestran los niveles deseados en la prueba, sin embargo la mayoría de las IE de la zona superan el promedio

nacional, departamental y municipal, como la IE Antonio Derka, Fe y Alegría Granizal, Fe y Alegría Popular y demás. Significa que en el contexto nacional es necesario enseñar a pensar a los estudiantes, desarrollar esas habilidades que permitan tomar decisiones frente a situaciones concretas, cotidianas y ahí es donde volvemos a la importancia de los estudios del territorio con intencionalidad pedagógica, como oportunidad de lograr habilidades que nos lleven a tomar decisiones.

En Acciones contrarias a las competencias ciudadanas

Respecto a las IE seleccionadas en la muestra, es muy preocupante la aceptación o mejor a la actitud de tolerancia frente acciones como la piratería y la copia, por parte de los estudiantes.

Grado 5°:

Se obtienen puntajes no deseados en muchas de las IE, aquí los puntajes más altos son problemáticas, y los más bajos siguen siendo preocupantes puesto que buena parte de los estudiantes, consienten o están de acuerdo con estas dos acciones, las cuales van en contravía de una ciudadanía respetuosa de los bienes ajenos.

GRADO 5°	Piratería	Copia
INSTITUCIONES	Promedio	Promedio
COLOMBIA	5,76	5,59
ANTIOQUIA	5,8	5,71
MEDELLÍN	5,78	5,7
LA AVANZADA	6,16	5,51
ANTONIO DERKA	5,07	5,42
SAN PABLO	5,7	5,23
NUEVO HORIZONTE	5,7	5,38
FE Y ALEGRÍA POPULAR # 1	4,76	5,26
FE Y ALEGRIA GRANIZAL	6,16	4,81
ASIA IGNACIANA	5,77	5,39
FEDERICO CARRASQUILLA	5,25	5,72
LA CANDELARIA	5,31	5,9
REPÚBLICA DE HONDURAS	6,16	5,38
MARÍA DE LOS ÁNGELES CANO	6,16	5,27

Grado 9°:

Y en los adolescentes igualmente la tendencia es hacia la aceptación de estas acciones, además son promedios que superan la media nacional, situación doblemente preocupante, aunque en diálogo con los docentes argumentan factores asociados a la prueba, como las necesidades y apuros económicos vividas por la buena parte de la población en la zona.

GRADO 9°	Piratería	Copia
INSTITUCIONES	Promedio	Promedio
COLOMBIA	5,24	5,05
ANTIOQUIA	5,36	4,83
MEDELLÍN	5,32	4,81
LA AVANZADA	6,19	4,65
ANTONIO DERKA	4,75	4,99
SAN PABLO	6,19	4,58
NUEVO HORIZONTE	5,25	4,37
FE Y ALEGRÍA POPULAR # 1	5,25	4,16
MARÍA DE LOS ÁNGELES CANO	4,75	4,75
ASIA IGNACIANA	5,72	4,36
FEDERICO CARRASQUILLA	5,25	4,78
LA CANDELARIA	5,3	4,79
REPÚBLICA DE HONDURAS	6,19	4,82
SANTA TERESA	4,75	5,41
VILLA DEL SOCORRO	6,19	5,16
FE Y ALEGRÍA GRANIZAL	5,25	5,01

Como puede inferirse, la IE Antonio Derka Santo Domingo, se destaca positivamente en los resultados de la mayoría de las competencias ciudadanas, respecto a las demás IE de la zona y también, en algunas de las competencias, con respecto a las demás entidades de referencia.

Entre los factores que pueden considerarse explicativos de dichos resultados, está el que sea una Institución nueva, creada por resolución 04907 de mayo 6 del 2008, la cual recoge la historia de las IE Antonio Derka y Santo Domingo Savio con su sede Carpinelo Amapolita. Ésta no sólo cuenta con una infraestructura educativa moderna y con nuevos equipamientos en recursos y medios didácticos, sino que el equipo docente ha sido igualmente renovado, además participa en los diferentes procesos de formación y actualización docente.

Ahora, si estos resultados son asumidos como un insumo para la planeación y organización curricular en las diferentes instituciones, puede constituirse en una oportunidad para desarrollar competencias ciudadanas, entendidas estas desde la educación en derechos y deberes y, brindar desde ellas herramientas básicas para que cada persona pueda respetar, defender y promover los derechos fundamentales, relacionándolos con las situaciones de la vida cotidiana en las que éstos pueden ser vulnerados, tanto por las propias acciones, como por las acciones de otros. (MEN, 2004).

4.5. Reflexiones a modo de conclusión: *pertinencia social y teórica del estudio del territorio con intencionalidad pedagógica*

El espacio geográfico contemporáneo es por excelencia urbano, son las ciudades los territorios donde se concentran la mayoría de la población en el mundo, conocerlos de forma consciente e intencionada a través del proceso docente no solo es una necesidad sino la oportunidad de formar ciudadanos conocedores de su entorno, reflexivos de las dinámicas que en las ciudades se dan, críticos de los conflictos sociales que en ellas se presentan y propositivos desde la participación ciudadana.

Además de acuerdo con Bauman (2008), la ciudad ofrece la clase de entorno más propicio para la adquisición de habilidades, artes, capacidades y hábitos que pueden ser de enorme ayuda a la hora de confrontar, abordar y quizás hasta resolver esos problemas globales justo donde deberían ser tratados: en la escena global. Las ciudades son laboratorios en los que se desarrollan las formas y los medios para la convivencia humana pacífica y para el diálogo y el entendimiento transculturales”.... Es la ciudad, el lugar donde los extraños conviven permanentemente manteniendo sus diferencias y sin dejar de ser extraños unos para otros. (Pág. 29).

Recorrer los espacios habitados con el ánimo de entenderlos, de manera consciente por parte de las IE y de los docentes, permite hacer de la ciudad un laboratorio donde se pone en práctica y se desarrolla el arte de la convivencia diaria y pacífica con la diferencia, y como lo señala Bauman, conocimiento que “trasladado, transferido desde ahí, hacia el espacio planetario, ese arte y sus hábitos asociados podrían ayudar a desarrollar las habilidades que tan imperiosamente necesitamos para hallar un lenguaje común y emprender un diálogo entre distintas poblaciones, naciones, razas y civilizaciones del planeta. La tarea que se nos presenta podría dejar de parecer tan imponente y sobrecogedora: podría transformar paulatina, pero constantemente, en una finalidad realista cuya consecución esté a nuestro alcance. (pág, 37).

Por su parte, el reconocimiento de los *programas PUI-NOR, Medellín-Colombia y Favela-Bairro, Rio de Janeiro-Brasil*, entre muchos otros en Latinoamérica, son evidencias fácticas de *ciudades hechas a mano* (Andreatta, 2002), de nuevos paradigmas de urbanización de asentamientos urbanos informales o en proceso de consolidación urbanística (Andreatta, 2006), de *modelos de transformación de ciudad* (Alcaldía de Medellín, 2007), de auténticos *modelos de transformación de ciudad* (Hernández, 2008a), verdaderos *milagros sociales* (Hernández, 2008b) y una *nueva puerta de entrada de los pobres a las ciudades* (Abramo, 2009) latinoamericanas. No sólo evidencian y hacen visible, con total nitidez, la constitución de territorios sino que, adicionalmente, brindan desde ella misma, fuertes potencialidades que habrán de nutrir los incentivos, motivaciones y estímulos necesarios para gestar el ciudadano democrático que demanda la construcción, el fortalecimiento y la consolidación de la anhelada democracia, en especial, aquella dirigida a mejorar las condiciones de vida de la población, incrementar los niveles de desarrollo y contribuir a ser mejores humanos.

Los marcos contextuales y de actuación de ambos programas; la génesis y complejidad de los problemas urbanos que atendieron en sectores de ambas ciudades tradicional e

históricamente excluidos, marginados y de inadecuada consolidación urbanística; su concepción, orientación focalizada e integral, componentes y metodologías desplegadas; los actores que involucraron para hacer de las zonas de intervención, auténticos espacios banales; el respeto y consideración de la construcción material, social, cultural, política e histórica previa a la intervención; y, entre otras cosas, concebir la obra física, la transformación del espacio físico-geográfico, de la materialidad, como estrategia para fortalecer las dinámicas socioculturales de las personas y organizaciones de las áreas de influencia, ligadas a la generación de novedosas y múltiples semantizaciones, son apenas algunos de los elementos que caracterizan ambas experiencias en su condición de territorios constituidos y usados, además, potenciales escenarios para incentivar, motivar y estimular la gestación del ciudadano democrático aludido.

Las posibilidades de formación que brinda el estudio del territorio, realizado de manera sistémica y consciente, haciendo de las etapas seguidas en la ruta metodológica de la investigación, un proceso a seguir a imitar en el proceso docente, puede transformar la enseñanza que tradicionalmente se imparte en la escuela.

Estudiar el territorio con la intencionalidad de formar nuevos ciudadanos, puede dinamizar propuestas pedagógicas que hagan del currículo, un espacio de formación pertinente, contextualizado y flexible en la escuela; donde se haga lectura de la realidad territorial donde se esta se ubica, a través de inclusión de los diferentes problemas que en ella se dan, problemas complejos, por naturaleza globales y que se convierten en contenidos desde los proyectos de aula. Un reconocimiento territorial que promueve la integración curricular, el encuentro entre los docentes y las comunidades educativas en general.

El estudio del territorio como objeto de enseñanza permite visualizar la complejidad del mundo real, pone en evidencia la brecha existente entre los saberes sobre la naturaleza y la sociedad, saberes disociados, parcelados y al ser motivo de enseñanza siguen considerándose igualmente distantes; al leer el territorio para comprenderlo, esta condición cambia puesto que en él se encuentran situaciones problema que ameritan estudiarse y desde la escuela convocan a la interdisciplinariedad puesto que los problemas son cada vez más transversales, multidimensionales y pluridisciplinarios, en suma globales.

Es una manera de apostarle a cambiar el proceso docente, a recrear los encuentros: maestro –alumno – comunidad, donde el territorio se convierte en una excusa para dinamizar una formación ciudadana con sentido, y así lograr como lo afirma Sacristán, JG (2005), una educación que se constituya en un capital humano para la nueva sociedad, pero es un capital que no se apoya en una moneda fuerte, cabría decir, porque el capital útil cambia de valor con rapidez: *la educación tiene que dotar de capital a unos sujetos para reforzar y reconstruir una capacitación en ellos que se devalúa.*

Pero lo que resulta muy especial en esta investigación es el reconocimiento de de las transformaciones socio-espaciales generadas desde el PUI-NOR, esa nueva configuración territorial que las comunas 1 y 2 evidencian así como las dinámicas sociales que en este territorio se dan. Reconocimiento que si se tiene cuenta en los procesos formativos que desde las instituciones educativas se dan, podría promover otra cultura, una cultura con una *referencia territorial* donde las personas, a las que se suele considerar como *pertenecientes*

a esa cultura, se constituye en una comunidad social, una forma de pertenencia y unos vínculos con los demás.

En el estudio de territorio, en este caso el área geográfica influenciada por el PUI-NOR, permite incluir en el proceso docente la interdisciplinariedad como condición en la enseñanza de las ciencias sociales y a la globalización como una forma de mirar al mundo en el que estamos. Lo cual es una necesidad actual en la educación. Y como lo señalará Sacristán en su libro *la educación que aun es posible* (2005): es una necesidad otorgar en la enseñanza una mirada global al *mundo, leerlo en red*. Pero sin olvidar el espacio local, el espacio cotidiano de los ciudadanos, como lo señala Santos (1998); esto no es más que apostarle a una nueva forma de educar para la vida.

4.6 A MODO DE RECOMENDACIONES

Continuando con las reflexiones de cierre de esta investigación, vale aclarar de esta búsqueda acordada en el proyecto CODI (pero que sin duda es apenas el comienzo), se presentan algunas ideas en el ánimo de promover la discusión y apropiación por parte de los diferentes agentes educativos como lo son las secretarías de educación, y que pueden leerse como sugerencias que permitirán fortalecer los procesos de formación en competencias ciudadanas considerando como un componente esencial el reconocimiento del territorio; ese espacio donde las IE se ubican y donde los protagonistas del proceso docente: maestros y estudiantes, viven, padecen y disfrutan como una experiencia de cada día.

4.6.1 Claves para rehacer la finalidad de la educación

La lectura comprensiva del PUI-NOR, en clave del concepto territorio, con intencionalidad pedagógica, permite pensar en derivaciones educativas, como:

La construcción y desarrollo de nuevas propuestas de formación y actualización para los docentes de las IE que se hayan localizadas en el área de influencia de dicho proyecto, desde las cuales se ofrezca las nuevas lecturas logradas de su territorio, información que puede llevarse al aula en forma de contenidos específicos que promuevan entre otros: el conocimiento del entorno, el desarrollo de competencias ciudadanas y que permitan reforzar el papel cultural de la escuela en la sociedad.

El fomento del diálogo interinstitucional y entre docentes alrededor de la organización del currículo, donde tenga lugar la pregunta por la heterogeneidad de la cultura que se da en el contexto territorial del barrio, la comuna y el municipio en general.

La implementación de estrategias didácticas diversas que permitan el fomento del aprendizaje interdisciplinar necesario para fundamentar la "inteligencia general" como lo señala Morín (2007), capaz de comprender y actuar en el mundo complejo.

La actualización constante del conocimiento escolar mediante la investigación como base de la enseñanza (Stenhouse, 1998), así podrá avanzarse en la solución de problemas sociales como la violencia y la inequidad social. En este sentido, Tedesco, J.C. (2007:14), expresa como según la CEPAL y la Unesco, la educación y el conocimiento constituyen la variable clave sobre la cual es posible apoyar la estrategia de transformación productiva con equidad. Y desde estos organismos se propone reconocer que la educación es una de las pocas variables de intervención de política que impacta simultáneamente sobre la competitividad económica, la equidad social y el desempeño ciudadano.

Reconocimiento de las organizaciones sociales existentes en las comunidades, puesto que la educación, no sólo se alcanza desde el currículo formal, si es este una posibilidad de formar nuevos ciudadanos conocedores del contexto territorial donde viven, lo cual permitirá una formación del sentido de solidaridad, que está íntimamente asociada a la formación del sentido de pertenencia. Al respecto, Tedesco (2007), señala como el desafío educativo

implica desarrollar la capacidad de construir una identidad compleja, una identidad que contenga la pertenencia a múltiples ámbitos: local, nacional e internacional, político, religioso, artístico, económico, familiar, etc. Lo propio de la ciudadanía moderna es, precisamente, la pluralidad de ámbitos de desempeño y la construcción de la identidad a partir de esta pluralidad y no de un solo eje dominante y excluyente. Pág. 65. Una formación que implica dos tipos de objetivos: *de competencias y de capacidad*; ambos son ineludibles para la escuela (deberá gestionar estos aprendizajes), asegurar de manera sistematizada y organizada, un cierto número de saberes y saber –hacer, que sean adquiridos por todos.

El estudio del territorio con la finalidad de fortalecer la formación ciudadana, es en síntesis una invitación a las autoridades educativas a transformar las prácticas pedagógicas, es de cierta manera, provocar a los protagonistas del proceso docente: maestros y estudiantes a preguntarse por los espacios habitados. Es una necesidad poner a disposición del sujeto que aprende, el conocimiento que sobre los lugares se tiene; en este sentido, Gurevich (2005: 79), sugiere abordar en la enseñanza escolar, los significados que se adquieren de los territorios en la actualidad, los nuevos recortes de lugares y zonas, las nuevas fronteras, las relaciones de cercanía y lejanía, conformación de redes, regiones que abarcan territorios no necesariamente contiguos.

4.6.2 Hacia una gestión pública de la educación desde el territorio vivido: (Secretarías, Instituciones Educativas y Docentes)

✓ *Dar prioridad a la educación en las estrategias de desarrollo social* que se emprenden en la ciudad. Conectar más consciente y sistémicamente los proyectos urbanos integrales a la dinámica de las instituciones educativas del área intervenida.

✓ *Prever que el sistema educativo y en especial su dinámica curricular*, hace parte de la realidad social y cultural que a través de una obra como el PUI-NOR genera nuevas configuraciones al territorio, transformaciones que de manera consciente deben hacer parte de los procesos formativos que las IE lideran; por lo tanto, sensibilizar a los docentes y líderes sociales sobre la importancia de reconocerlos, a partir de la dinámica de sus organizaciones.

✓ *Lograr un mayor nivel de conciencia pública sobre los nuevos desafíos* que surgen luego de las transformaciones generadas en el territorio, lo cual puede leerse como crear mayores grados de adhesión al sentido de las transformaciones que se dan en el territorio, a través de mecanismos de gestión que permitan la coexistencia de secuencias diferentes; adaptadas a la heterogeneidad de situaciones: sociales, económicas, culturales y educativas, estas últimas a través de estrategias centradas en el cambio pedagógico y didáctico.

✓ *Problematizar el currículo de cara al territorio*, desde la investigación en el aula, hacer fácil su apropiación por parte de las comunidades en especial de los estudiantes.

✓ *Promover innovaciones en el campo de la formación docente*, mediante el estímulo de la formación posgraduada entre los docentes de la educación básica y media de la ciudad.

- ✓ Avanzar en la *construcción de abordajes didácticos* desde estudio del territorio que convoque el diálogo de los saberes escolares y los saberes cotidianos.
- ✓ Asumir como un reto de la educación básica y media la *formulación de currículos pertinentes y contextualizados*. Que en ellos, se asuma como compromiso comprender y explicar cómo se construyen y cómo funcionan los territorios de las sociedades contemporáneas.
- ✓ *Movilizar el pensamiento de los estudiantes y docentes* mediante la asunción de la investigación en el aula como una manera de alejarse de la inmovilidad de los significados que tradicionalmente se tiene en la escuela y, avanzar en la lectura de las transformaciones que constantemente vive el territorio.
- ✓ Aprovechar *el cúmulo de ideas, imágenes, significaciones e interrogantes* que se tienen sobre los territorios para desarrollar las clases de geografía y ciencias sociales, situándolos en un vasto espacio sociocultural que deberá ser leído y sobre el que se habrá de insistir una y otra vez. Mediante la lectura de paisajes, lectura de cartas y mapas, lectura de textos y estadísticas, lectura de testimonios, en fin, todas las lecturas de las que el manual y el diccionario no pueden dar cuenta de una vez y para siempre.
- ✓ Explorar la variedad de dinámicas sociales, económicas y culturales que tienen lugar en el territorio donde la escuela está, los múltiples cambios tecnológicos, el impacto diferencial de las formas de producción y de los circuitos de acumulación del capital en los territorios. Es decir hacer del territorio un medio que dinamice el aprendizaje con sentido.
- ✓ Incluir innovaciones pedagógicas y didácticas que permitan que los contenidos cobren todo su sentido y mejoren los aprendizajes, que estimulen la participación como condición de los encuentros de clase. Que inviten a los estudiantes a ser Ciudadanos libres y tolerantes en una sociedad democrática sin discriminaciones.
- ✓ Promover una enseñanza que capacite para el entendimiento del mundo actual, a partir de la aceptación de los problemas reales que se dan en los territorios y de un proceso docente que permita alcanzar posibilidades y alternativas de comprensión y solución de dichos problemas.

Epílogo

Estudiar el territorio con intencionalidad pedagógica se constituye en la oportunidad de cambiar la concepción de proceso docente y disponer a la comunidad educativa a aprender con sentido y construir un currículo pertinente; apostándole a una educación que aun es posible. Lo cual no es otra que arriesgarse a nuevos procesos de formación ciudadana, al desarrollo de una ciudadanía comprometida. Si la educación que se imparte en la ciudad, invita y provoca a los docentes, a los niños y jóvenes, el deseo y la necesidad de reconocer, explicar, sentir como suyo el territorio que habitan, hablar de él, participar en las decisiones que sobre este se toman; estaremos desarrollando las competencias requeridas para el desempeño exitoso de una ciudadanía democrática.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abramo, P. (Org.) (2009). *Favela e mercado informal: a nova porta de entrada dos pobres nas cidades brasileiras*. Porto Alegre, Brasil: ANTAC-Coleção Habitare, 10.

Alcaldía de Medellín (2006). *Programa Urbano Integral Nororiental*, Medellín, Colombia: Municipio de Medellín.

Alcaldía de Medellín (2010). *Medellín en cifras, N° 1*. Medellín, Colombia: Alcaldía de Medellín y Departamento Administrativo de Planeación.

Alcaldía de Medellín (2008). *Proyecto Urbano Integral Nororiental y Proyecto Urbano Integral Comuna 13*, Medellín, Colombia: Municipio de Medellín, Departamento Administrativo de Planeación, Unidad de Asentamientos, Unidad de Vías y EDU, Gerencia Auxiliar de Diseño Urbano.

Alcaldía de Medellín (2007). *Proyecto urbano integral en la zona nororiental de Medellín: un modelo de transformación de ciudad*. Medellín, Colombia: Dirección General de Comunicaciones.

Alcaldía de Medellín (2006). *Programa Urbano Integral Nororiental*, Medellín, Colombia: Municipio de Medellín.

Alcaldía de Medellín (2004). *Medellín, compromiso de toda la ciudadanía. Plan de Desarrollo de Medellín, 2004-2007*. Medellín, Colombia: Divegráficas, Ltda.

Álvarez de Zayas, C. (1999.). *La Escuela En La Vida* (Didáctica). La Habana: Pueblo y Educación.

Álvarez de Zayas, C. y González, E. (1998a). *Lecciones de didáctica general*. Medellín: Edinalco.

Álvarez de Zayas, Carlos Mario. (1998b). *Pedagogía como ciencia o epistemología de la educación*. La Habana, Cuba: Félix Varela.

Álvarez de Zayas, C. (1998c). *Pedagogía como ciencia*. La Habana: Editorial Félix Varela.

Andreatta, V. (2006). Favela-Bairro, un nuevo paradigma de urbanización para asentamientos informales. *Cuadernos internacionales de tecnología para el desarrollo humano. Servicios urbanos*, 1-8.

Andreatta, Verena. (2002) *Ciudades hechas a mano*. Barcelona, España: Instituto Juan de Herrera.

Arango, J.B. & Pulgarín, M.R. (2010). Los estudios del territorio y la educación Geográfica: Una mirada desde el PUI-NOR, Medellín-Colombia. *Revista Uni-pluri/versidad*, núm. 30, vol. 10, 125-132.

Araya Palacios F. (2006) Didáctica de la geografía para la sustentabilidad (2005-2014). En: *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*.

Araya, Palacios F. (2009). Geografía, educación geográfica y desarrollo sustentable: Una Integración necesaria. *Revista Electrónica de Geografía Austral*. (1).

Arcudi, Luigi & otros. (2005). Comprensiones sobre ciudadanía. Veintitrés expertos internacionales conversan sobre cómo construir y aprender a entenderse. Bogotá: Transversales Magisterio.

Aristos (1968). *Diccionario Ilustrado de la Lengua Española*. Barcelona, España: Editorial Ramón Sopena, S.A.

Ayuste, Ana. Coordinadora. (2006). *Educación, ciudadanía y democracia*. Barcelona: Octaedro. OEI.

Banco Interamericano de Desarrollo (2005). *Diálogo Regional de Política. Red de Educación para la ciudadanía y la democracia para un mundo globalizado: una perspectiva comparativa*. V. Espínola (Ed.), Washington D.C., EE.UU. En: <http://www.iadb.org/int/drp>

Bauman, Z. (2008). *Múltiples culturas, una sola humanidad*. Buenos Aires: Katz Editores.

Bogoya, D. (2000). *Una prueba de evaluación de competencias académicas como proyecto*. Colombia: Universidad Nacional de Colombia. Competencias y proyecto pedagógico. p.p. 7-29.

Boira, J., Reques, P., y Souto, J. (1994). *Espacio subjetivo y geografía. Orientación teórica y praxis didáctica*. Valencia: Nau Llibres.

Bolívar, Antonio (2007). *Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura*. Barcelona: Ediciones Grao.

Bolívar B, Wilson. Pulgarín S, Raquel. (2008). Concepciones y sentidos de ciudadanía en los docentes de las escuelas normales superiores -ENS- del departamento de Antioquia. *Revista Uni-pluri/versidad*; Vol. 8, N° 2. Medellín: Artes & Letras.

Bolívar, Antonio (2007). *Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura*. Barcelona: Ediciones Grao.

Borja, Jordi (2003). *La ciudad conquistada*. Alianza Editorial: Madrid.

Bozzano, H. (2004). *Territorios reales, territorios pensados, territorios posibles. Aportes para una teoría territorial del ambiente*. Buenos Aires: Editorial Espacio.

Bozzano (2009). *Territorios posibles, procesos, lugares y actores*. Ediciones Lumiere: Buenos Aires.

Bozzano, H. (2008). *Territorios reales, vividos, pensados, posibles. Procesos, lugares y actores. Teoría, método y aplicaciones*. Buenos Aires: Lumiere Editorial.

Bozzano, H. (2000). *Territorios reales, territorios pensados, territorios posibles. Aportes para una teoría territorial del ambiente*. Buenos Aires: Editorial Espacio. 1ª Edición.

Bustamante, S. (2002). *La gestión del desarrollo en el territorio*. En: *Planeación, participación y desarrollo*. Medellín, Colombia: Corporación Región, posgrado en Planeación Urbano Regional y Fundación Social.

Camps, V., y Giner, S. (1998). *Manual de Civismo*. Barcelona. Ariel, S.A.

Cárdenas, Manuel, Parra Luis & Picón Juan, Pineda Héctor & Rojas Rodrigo. (2007). *las representaciones sociales de la política y la democracia*. En *Última Década* N°26, CIDPA: Valparaíso, PP. 53-78.

Cárdenas, A.L. (2006). *Proyecto Urbano Integral Nororiental*. Medellín, Colombia: Alcaldía de Medellín, Banco Interamericano de Desarrollo.

Cely, A. Y Moreno, N (2008 Compiladores.). *Cotidianidad y enseñanza geográfica*. Bogotá: Editorial Códice, Ltda.

Centro de Pensamiento Social-CPS (2011). *Banco de prácticas sociales: Favela-Bairro*. Bogotá, Colombia: CPS.

Coli Silva, L. (2006). *Programa favela-bairro e as políticas Habitacionais do banco interamericano de Desenvolvimento*. Rio de Janeiro, Brasil: Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Concejo de Medellín. (2004, Mayo). *Acuerdo Municipal No. 03 de 2004: Por medio del cual se adopta el Plan de Desarrollo 2004-2007 "Medellín compromiso de toda la ciudadanía"*. Recuperado el 12 de junio de 2007, del sitio Web del Concejo de Medellín: <http://www.concejodemedellin.gov.co>

Congreso de la República de Colombia (1994). *Ley 115, Por la cual se expide la ley general de educación*, Febrero 8. Bogotá, Colombia: Diario Oficial No. 41.214

Cortina, A. (2005). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid. Alianza Editorial.

Dagonet Francois (2003). *Una epistemología del espacio concreto*. Neogeografía. Medellín: Universidad Nacional, Facultad de Ciencias Humanas y Económicas.

Delors, Jacques (1994) Los cuatro pilares de la educación. En *La educación encierra un tesoro*. El Correo de la UNESCO, pp. 91-103.

Departamento Nacional de Planeación-DNP, Alcaldía de Medellín y Empresa de Desarrollo Urbano-EDU (2008). Evaluación Ejecutiva-E2 de SINERGIA, *Programa Urbano Integral Nororiental*, Medellín, Colombia: DNP.

Durán, Diana (2004). *Educación Geográfica, cambios y continuidades*. Buenos Aires: Lugar.

Echeverri, A., Zuluaga, O., Martínez, A., Quiceno, H., y Álvarez, A. (2003). *Pedagogía y Epistemología*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Echeverría, María Clara & Rincón, Análida. (2000). *Ciudad de territorialidades: polémicas de Medellín*. Medellín, Colombia: CEHAP, Universidad Nacional de Colombia, sede Medellín.

Empresa de Desarrollo Urbano-EDU (2006). *Metodología urbana y arquitectónica, Proyectos Urbanos Integrales-PUI*. Medellín, Colombia: EDU.

Espínola, Viola. (2005). *Educación para la ciudadanía y la democracia para un mundo globalizado: una perspectiva comparativa*. Washington D.C.: BID.

Fernández Gómez H. G. (2006). Guía para el análisis, la interpretación y el uso de los resultados con fines de mejoramiento de la calidad en las instituciones educativas. Bogotá. Documento de trabajo.

Fernández, Caso, M.V. & Gurevich, R. Coordinadoras. (2007). *Geografía: Nuevos temas. Nuevas preguntas. Un temario para su enseñanza*. Buenos Aires: Editorial Biblios.

Flórez Ochoa, Rafael. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Santa Fé de Bogotá: McGraw Hill.

Flórez Ochoa, R. Vivas García, M. (2007). La formación como principio y fin de la acción pedagógica. *Revista Educación y Pedagogía*, Vol XIX, núm. 47, enero – abril. pp: 165-173. Medellín: Universidad de Antioquia.

Forero R, Fanny. Y otros. (1999). Educabilidad y enseñabilidad. En: *Pedagogía y Educación: Reflexiones sobre el Decreto 272 de 1998, para la Acreditación previa de programas en educación*.

Foro Nacional por Colombia (2004). *Globalización neoliberal vs la agenda ciudadana mundial*. Bogotá, Colombia: Ediciones Foro nacional por Colombia, número 51.

Fourez, Gérard. (2000). *La Construcción del Conocimiento Científico*. Madrid: Narcea, S.A,

Franco, L. M. (2005). *La planeación participativa como relación de poderes: caso zona nororiental de Medellín 1991-2000*. Trabajo de Grado para optar al título de Magíster en Planeación Urbana, no publicada. Medellín: Universidad Nacional de Colombia, Medellín, Colombia.

Freire, P. (2008). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Gadamer, Hans - Georg. (1993). *Verdad y Método I. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Salamanca: Ediciones Sígueme. Quinta edición.

Geraiges de Lemos, Amalia. Silveira María Laura & Arroyo Mónica. (2006). *Questoes territoriais na América Latina*. Buenos Aires: CLACSO Livros.

Ghiso, A. (1998). Investigación comunitaria, desafíos y alternativas en escenarios de alta conflictividad. En: *Primer encuentro de talentos, experiencias y esperanzas en investigaciones comunitarias*. Santa Fe de Bogotá, Colombia: REDINCO

Giménez, G. (2005). "Territorio e identidad. Breve introducción a la geografía cultural". *Trayectorias (Revista de ciencias sociales de la Universidad Autónoma de Nuevo León)*, Año VII, núm. 17, Enero-abril, pp. 8-24.

Giroux, H. (2006). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. Buenos Aires: Siglo XXI editores. 4ª edición.

González, E. (2006). *Modelos pedagógicos: aspectos conceptuales básicos*. En: *Diseño curricular por competencias. Programa para la formación de docentes*. Medellín: Biblioteca Jurídica. Dike.

Gurevich, Raquel. (2005). *Sociedades y territorios en tiempos contemporáneos*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, S. A.

Gutiérrez, A.L. (2008). Formación ciudadana para fortalecer la democracia. *Revista Uni-Pluri/Versidad*, vol. 8, núm. 3, diciembre, 7-14.

Gurevich, R. (2005). *Sociedades y territorios en tiempos contemporáneos: una introducción a la enseñanza de la geografía*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Gutiérrez, A. & Pulgarín, R. (2009). *Formación ciudadana: utopía posible!* *Revista Educación y Pedagogía*, núm. 53, volumen 21, 33-48.

Gutiérrez, A.L. (2009a). *Educación y formación ciudadana: reflexiones para el debate latinoamericano*. *Revista Uni-pluri/versidad*, vol. 9, núm. 3, diciembre, 35-44.

Gutiérrez, A.L. (2009b). *Ciudadanía y territorio: Escenario para la formación ciudadana*. Revista Palabra: palabra que obra, núm. 10, agosto, 109-127.

Gutiérrez, A.L. (2008a). *Formación ciudadana para fortalecer la democracia*. Revista Uni-Pluri/Versidad, vol. 8, núm. 3, diciembre, 7-14.

Gutiérrez, A.L. (2008b). *Formación ciudadana en perspectiva de los estudios del territorio como estrategia pedagógica. Caso: PUI-NOR Medellín, Colombia*, proyecto de tesis doctoral en Educación, línea Formación Ciudadana, avalado por el Comité de Doctorado en Educación, Febrero de 2009, Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia-Colombia

Gutiérrez, A. & Sánchez, L. (2009) *Planeación para el desarrollo del territorio: perspectiva contemporánea*. Medellín, Colombia: Editorial Universidad de Antioquia

Gutiérrez, A. & Sánchez, L. (2008). *Planeación, ambiente y territorio: Actualidad, retos y perspectivas*. Medellín, Colombia: Imprenta Universidad de Antioquia.

Gutiérrez, A. (2010). *El ciudadano territorial: propósito de la formación ciudadana*. En: Revista Uni-pluri/versidad, N° 30, Vol. 10. Medellín: Artes y Letras.

Haesbaert, Rogério (2007). *O mito da Desterritorializacáo. Do fim dos territórios la Multiterritorialidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil Ltda:

Harvey, David (2007). *Espacios del capital: hacia una geografía crítica*. Madrid: Akal.

Harvey, D (2008). *La condición de la posmodernidad. Investigación sobre los orígenes del cambio cultural*. Amorrortu Editores: Madrid.

Hermelin, M. (2006). *Geografía de Antioquia*. Medellín, Colombia: Fondo Editorial Universidad EAFIT.

Hernández, C. (2008a). *Proyecto urbano integral en la zona nororiental de Medellín: Un modelo de transformación de ciudad*. En A. Gutiérrez & L. Sánchez (Eds.). *Planeación, ambiente y territorio: Actualidad, retos y perspectivas* (pp. 89-95). Medellín, Colombia: Imprenta Universidad de Antioquia

Hernández, C. (2008b). *El Proyecto Urbano Integral de la Nororiental. Un Verdadero Milagro Social*, Medellín, Colombia: Municipio de Medellín-Empresa de Desarrollo Urbano.

Hernández, Cesar. (2008). *Proyecto urbano integral en la zona nororiental de Medellín: Un modelo de transformación de ciudad*. En A. Gutiérrez & L. Sánchez (Eds.). *Planeación, ambiente y territorio: Actualidad, retos y perspectivas* (pp. 89-95). Medellín, Colombia: Imprenta Universidad de Antioquia.

Jaramillo, R. Cox, C., & Reimers, F. (2005). *Educación para la ciudadanía y la democracia en las Américas*. Banco Interamericano de Desarrollo. La Experiencia de Chile.

Jaramillo Franco Rosario. (2008) *Educación cívica y ciudadana como respuesta a la violencia en Colombia*. En Revista Educando para la ciudadanía N° 4. 2008. Editorial Santillana.

Jordi, Muset Margarita, Pla María, Puig Josep, Rodriguez José, Solá Pere, Tort Antoni, Vila Ignasi. (2007). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Graö.

Magendzo, A. Editor. (2004a). *De Miradas y mensajes a la educación en derechos humanos*. Santiago de Chile: LOM ediciones.

Magendzo, Abraham. (2004b). *Cultura democrática. Formación ciudadana*. Bogotá: Editorial Transversales-Magisterio.

Meirieu Philippe. (2002). *Aprender si, pero como?* Barcelona: Ediciones Octaedro.

Merina, J.A. & Bernabeau, R. (2007). *Competencia social y ciudadana*. Madrid: Alianza Editorial.

Ministerio de Educación Nacional –MEN- (2006). Evaluación de competencias básicas pruebas saber 2005-2006. Bogotá: Taller de análisis e interpretación de los resultados..

Ministerio de Educación Nacional. (1994). Bogotá: Ley General de Educación.

Ministerio de Educación Nacional. (2004a). *Planes de mejoramiento. Y ahora ¿cómo mejoramos?* Bogotá: Serie Guías 5.

Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2004b). *Estándares básicos en competencias ciudadanas. Formar para la ciudadanía: ¡si es posible! Lo que necesitamos saber y saber hacer*, Serie Guías No. 6. Bogotá, Colombia: MEN-Imprenta Nacional de Colombia.

Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2004c). *Estándares básicos de competencias en ciencias naturales y ciencias sociales. Formar en ciencias un desafío*. Bogotá: Serie Guía, 7.

Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2006). *Articulación de la educación con el mundo productivo. Competencias laborales generales*, Bogotá: Serie Guías 21

Ministerio de Educación Nacional. Sistema Nacional de Acreditación Consejo Nacional de Acreditación –CNA (2006) Guía para la evaluación externa con fines de acreditación de programas académicos de pregrado. Guía de procedimiento -CNA 03- Bogotá: Corcas Editores LTDA

Ministerio de Educación Nacional-MEN (2002). *Lineamientos curriculares para el área de ciencias sociales*. Bogotá, Colombia: MEN-Imprenta Nacional de Colombia.

Morín E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.

Morín, Edgar. (2001). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento. Bases para una reforma educativa*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

Naval. C. (1995). *Educación ciudadana: la polémica liberal comunitarista en educación*. Navarra: Eunsa.

Ocampo M. (2005). De lo regional a lo territorial. En Memorias del VI Encuentro de Postgrados Latinoamericanos sobre desarrollo y políticas territoriales construyendo espacios para la colaboración regional. Toluca, México.

Oraisón, M., y Pérez, A. (2006). *Escuela y participación: el difícil camino de la construcción de ciudadanía*. Revista iberoamericana de educación. 42,15-29

Ortiz, Renato (1998). *Otro territorio*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.

Orellana, Miguel. (2004). *Pluralismo, escepticismo y derechos humanos*. En: De Miradas y mensajes a la educación en derechos humanos. Santiago de Chile: LOM ediciones:

Perrenoud, Philippe. (2006). *Construir competencias desde la Escuela*. Santiago: Ediciones Noreste. J. C. Sáez Editor.

Pimienta, L.E., Pulgarín, R. & Villegas L. (2009). *Lineamientos para la Cátedra Antioquia*. Medellín, Colombia: Editorial Artes y Letras.

Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro/Secretaria Municipal de Habitação, José Candido Sampaio de Lacerda Jr. (coord.) (2004). *Plano de Desenvolvimento Urbanístico do Complexo do Morro do Alemão*. Rio de Janeiro, Brasil: Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro.

Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro (1999a). *Programa Favela-Bairro*. Rio de Janeiro, Brasil: Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro y CNPq.

Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, Secretaria Municipal de Habitação (1999b). *Cidade Inteira: A política habitacional da cidade do Rio de Janeiro* (incluem os programas Favela-Bairro, Bairrozinho y Grandes Favelas. Prefeito Luiz Paulo Conde e Secretario de Habitação Sergio Magalhães). Rio de Janeiro, Brasil: Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro.

Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, IPLANRIO (1982). *Cadastro das Favelas do Município do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, Brasil: Imprensa da Cidade.

Pulgarín, R. (2002), El estudio del espacio geográfico, ¿posibilita la integración de las ciencias sociales que se enseñan?, *Revista Educación y Pedagogía*, XIV, (34), 180-194. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación.

Pulgarín, R. (2008). *Hacia el desarrollo de una actitud científica en la escuela desde la enseñanza de las ciencias*. Medellín: Artes y Letras Ltda.

Pulgarín, R. (2006), La enseñanza de las ciencias sociales y la urgencia de replantear su organización curricular a la luz de los estándares en ciencias, *Alternativa Pedagógica*, 4, (4), 17-23.

Pulgarín, R., Vélez, V., Parada, D., Quintero, D. y Gómez, A. (2008). *Estrategias que invitan a la integración curricular*. Medellín: Intempo.

Ramírez, Gloria (2004). Los caminos de la educación superior en derechos humanos en México. Hacia una política pública. En: *De Miradas y mensajes a la educación en derechos humanos*. Santiago de Chile: LOM ediciones:

Randolph, R. (2001). *Determinações estratégicas e potencialidades de transformação do Programa favela-bairro*. Rio de Janeiro, Brasil: Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Rodríguez, E. A. (2000). *Geografía conceptual*. Bogotá. D.C.: Tercer Mundo editores.

Rodríguez de M. Elsa Amanda. *Geografía Conceptual. Enseñanza y aprendizaje de la geografía en la Educación Básica Primaria*, Bogotá, Tercer Mundo Editores, 2000, 137 págs.

Ruiz, Miguel Ángel (2008). Formación de la actitud científica. En: *Hacia el desarrollo de la actitud científica en la escuela desde la enseñanza de las ciencias*. Medellín: Editorial Artes y Letras.

Ruiz, Silva Alexander. (2007). *¿Ciudadanía por defecto? Relatos de la civilidad en América latina*. En *Ciudadanía para Armar*. Buenos Aires: Editorial AIQUE.

Sacristán, José Gimeno. (2005). *La educación que aún es posible*. Madrid: Ediciones Morata, S. L.,

Sacristán, G. (2005). *La educación que aún es posible*. Madrid: Morata.

Santaella Y, Ramón. (2005). *Geografía: Diálogo entre sociedad e historia*. Caracas: Imprenta Universitaria de la Universidad Central de Venezuela.

Santos Milton (1996a). *Metamorfosis del espacio habitado*. Barcelona: Oikos Tau.

Santos Milton (1996b). *De la totalidad al lugar*. Barcelona: Oikos Tau:

Santos M. (2000). *La naturaleza del espacio. Técnica y tiempo. Razón y emoción*. Barcelona: Ariel editores.

Santos, Milton (1987). *O Espaço do Cidadão*. Sao Paulo: Editorial Nobel, 4ª. Edición.

Santos Milton (1996a). *Metamorfosis del espacio habitado* Barcelona: Oikos Tau.

Santos, Milton. Silveira María Laura (2006). *O Brasil: território e sociedade no início do Século XXI*. Sao Paulo: Editora Record.

_____ (2009). *Territorio e Sociedade. Entrevista com Milton Santos*. 4ª Reimpresión. Sao Paulo: Editora Fundacao Perseu Abramo.

Schujman, G. Siede, Isabelino A. Compiladores. (2007) *Ciudadanía para armar. Aportes para la formación ética y política*. Buenos Aires: Editorial AIQUE.

Silveira, M.L (2006). *Espejismos y horizontes de la geografía contemporánea*. En: "Párrafos Geográficos", Volumen 5 (1), 54 -73

Silveira, M. L. (2003). *Por una epistemología geográfica. En procesos territoriales en Argentina y Brasil*. Buenos Aires: Instituto de Filosofía. UBA. Págs 13-26

Silveira, M. (2008). *Globalización y territorio usado: imperativos y solidaridades*. *Cuaderno del Cendes*, 25, 1-19

Stenhouse, L. (1998). *La Investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.

Tedesco, J.C (2007). *Educación en la Sociedad del Conocimiento*. Buenos Aires: Fondo de la Cultura Económica.

Tobón, Sergio; Montoya, J.B; Ospina, B; González, E. & Domínguez, E. (2006). *Diseño curricular por competencias. Programa para la formación de maestros*. Medellín: Biblioteca Jurídica Diké.

Tovar, Ramón A. (1996). *Enfoque Geohistórico*. Valencia, Venezuela: Talleres gráficas del Centro, C.A.

Trepart, C. Comes, P. (1998). *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*. Barcelona: Editorial Grao.

Trilla, Jaume, Cano Elena, Carretero Mario, Escofet Ana, Fairstein Gabriela, Fernández José Antonio, González José Gros Begoña, Imbernón Francisco, Lorenzo Núria, Monés

Tsarbopoulos, G. (2009). *Desde los Cerros-From the Hills-: Medellín 2003-2009*. Medellín, Colombia: Centro Colombo Americano

Tuan, Yi Fu. (2007). *Space and Place: The Perspective of Experience*. London: University of Minnesota.

Vásquez, V.H & Serrano M. (2009). *Las áreas naturales protegidas de Colombia*. Bogotá, Colombia: Conservación Internacional.

Walzer, Michael. (1997). *Las esferas de la justicia*, México: F.C.E.

CIBERGRAFÍA:

Aceves González Francisco de Jesús (1997). La territorialidad Punto nodal en la intersección espacio urbano-procesos de comunicación-movimiento social. En: http://www.publicaciones.cucsh.udg.mx/ppperiod/comsoc/pdf/30_1997/275-301.pdf

Álvarez Zapata, Didier. (2003). Capítulo seis: Conexiones entre cultura política, formación ciudadana y lectura. *En publicación: Exploración de las relaciones entre lectura, formación ciudadana y cultura política : una aplicación a las propuestas de formación ciudadana de la Escuela de Animación Juvenil (Medellín)*. Tesis (Maestría en Ciencia Política). Colombia: IEP UDEA, Instituto de Estudios Políticos, Universidad Antioquia. [Citado: 13/6/2011]. Disponible en: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/colombia/iep/tesis/didier_alvarez/didier_alvarez.pdf

Banco Interamericano de Desarrollo. Diálogo Regional de Política. (2005). *Red de Educación para la ciudadanía y la democracia para un mundo globalizado: una perspectiva comparativa*. Viola Espínola, Editora: Washington D.C. En: <http://www.iadb.org/int/drp>

Bogoya, M. Daniel (2006). Evaluación Educativa en Colombia. ICFES – Colombia: Memorias Seminario Internacional de Evaluación. Cartagena de Indias, 16 y 17 de febrero. En: <http://w3.icfes.gov.co:8080/seminariointernacional/ktmlite/files/uploads/>.

Díaz, A (2005). Desarrollo humano, socialización Política y formación de ciudadanía desde el preescolar. En: <http://www.umanizales.edu.co/publicaciones/campos/sociales/perspectivapsicologia/html/revistascontenido/revista6/Desarrollo%20humano>

Díaz Mario (2009). Desarrollo humano y ética para la vida. En: <http://www.google.com.co/search?hl=es&rlz=1W1WZPG es&biw=1259&bih=780&q=Mario+Diaz+desarrollo+humano&oq=Mario+Diaz>

González A. Elvia María (2008). Acerca de los conceptos que un profesional dedicado a la docencia universitaria podría saber. En: Aula Humanos. Universidad Latinoamericana. Medellín. En: http://www.aulahumanos.com/index.php?option=com_content&view=article&id=118:modelos-pedagogicos&catid

Herrera, M. C. & Díaz C. J. (compiladores) (2001). *Educación y Cultura Política: Una mirada multidisciplinaria*. Bogotá, Coedición Universidad Pedagógica Nacional, Plaza y Janes editores.

Jaramillo Rosario. (2005) Programa de competencias ciudadanas. En: <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/docentes/1596/article-58616.html>

Marron Gaité. M.J. Carrasco, Salom. Souto G, Julia. Souto G. Jose Manuel. Editores. (2007). Las competencias geográficas para la Educación ciudadana. Universidad de Valencia. En: http://age.ieg.csic.es/didactica/docs/Publicaciones/2007_comp_ecogeo.pdf

Ocampo Marín, L.F (2005). *De lo regional a lo territorial*. En: <http://www.territorioscentroamericanos.org/redesar/Sociedades%20Rurales/Regiones%20y%20territorios.pdf>

Philippe Perrenoud. (2001). Formación de docentes en el siglo XXI. En: <http://www.profordems.cfie.ipn.mx/profordems3ra/modulos/mod2/pdf/>

Rogers, Alisdair, (2001). Los espacios del multiculturalismo y de la ciudadanía. En: <http://www.unesco.org/issj/rics156/rogerspa.html#artle>.

Silveira M. L. (2004). Globalización y circuitos de la economía urbana en ciudades brasileñas. En: *Cuadernos del Cendes*, año 21. N° 57. En: <http://www.cendes-ucv.edu.ve/pdfs/57cuaderno%201-22.pdf>

UNESCO (2005). Educación para la ciudadanía. Tema desarrollado durante la 3ª semana (19 – 25/09/2005) del 60 aniversario de la UNESCO. Visitada en enero de 2011. En: http://www.unesco.org/bpi/pdf/memobpi03_citizenship_es.pdf