



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

**TRAS EL CONCEPTO DE CIUDADANÍA: DEL PLAN NACIONAL DE FORMACIÓN
PARA LA CIUDADANÍA A LAS MANIFESTACIONES CIUDADANAS DE LOS
ESTUDIANTES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA MONDEYAL DE ISNOS
(HUILA). 2010-2015.**

Por

JOSE ALFREDO COLLAZOS MOLINA

Trabajo de grado para optar al título de

POLITÓLOGO

Modalidad monografía

Asesora

MARÍA DOLLY CUARTAS HENAO

Filósofa, Licenciada en filosofía, Magíster en filosofía, Doctoranda en filosofía

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Derecho y Ciencias Políticas

Pregrado en Ciencia Política

Medellín

2017

DEDICATORIA

Al Príncipe de la Paz, por haberme guiado a escoger esta ciencia a pesar de mis dudas para acercarme más y mejor a las realidades de su pueblo. A mi familia por apoyar siempre las decisiones que tomo en mi vida y celebrar conmigo estos logros con ellos compartidos.

A la memoria de la profesora Emperatriz Hernández de Figueroa, por sus voces de aliento, su apoyo espiritual y material, y la carcajada sonora que acompañó mi formación hasta que partió a la Casa del Padre. A la memoria de Mons. Gustavo Cadena Sendoya, por haber puesto la primera semilla -la de la inquietud y la duda- para empezar a pensar este problema de investigación.

A mi departamento del Huila, tierra de promisión, y al municipio de Isnos; a la Institución Educativa Mondeyal por protagonizar este trabajo y abrirme sus puertas, de olor a caña de azúcar y magia ancestral, para hacerme partícipe de sus procesos de enseñanza, enseñándome, y ahora, enseñándole a toda la región surcolombiana.

AGRADECIMIENTOS

No alcanzarían las palabras, y habría que escribir libros para agradecer a todas las personas e instituciones que hicieron parte de este proceso formativo. Hablo de la formación en Ciencia Política, más que de la ejecución de este trabajo que no es más que el resultado de una pregunta transversal a todo mi pregrado y que se condensa en estas páginas. Pero sí quisiera insistir en la gratitud a mi familia: mi papá José Lizardo, mi mamá María Isabel, mis hermanas Andrea Jimena y Eliana Milena, mis sobrinas Sarita Isabella y María Victoria. Gracias, familia, por no dejarme solo nunca. Quizá nuestra cultura nos haya limitado a poner en palabras aquello que anhelamos: ese decir “Te amo” a quienes de verdad -y son los únicos que- lo merecen. que quede escrito en este texto. Los amo, los amo con toda mi alma.

Mi proyecto se partió en dos con la Universidad de Antioquia y la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de nuestra Alma Mater. Por eso, agradezco también a esta cuna de la ciencia, el arte y la cultura por haber -sin pensarlo- haber pasado por mi vida. Gracias a los administrativos, con quienes he adquirido experiencia de administrar lo público en un Estado Social de Derecho, a los docentes que compartieron sus saberes, a mis compañeros de clase y a aquellos que se convirtieron en compañeros de camino.

Finalmente, quiero agradecer a la Doctora María Dolly Cuartas Henao, mi asesora. Sin nunca compartido una clase, confió en mí y aceptó esta labor. Gracias, profesora, por recordarme que hoy, en medio de tantas diferencias de pensamiento, volver a los principios resulta ser lo más contrahegemónico y productivo en la búsqueda del saber.

No te hagas trampas, ni juegues más a la inocencia. Cada pelo de tu ser es responsable del destino del mundo. Tus actos son soberanos y tienen el poder infinito de elegir el mundo que sueñas, en el que anhelas vivir. Sólo de ti depende vivir en una tumba o en un templo, digno o envilecido. En tus manos está elegir tu destino y el de tu patria (Arango, 1964).

CONTENIDO

Introducción.....	6
Planteamiento del Problema	9
Objetivos.....	14
Objetivo General	14
Objetivos Específicos	14
Justificación.....	15
Estado de la Cuestión	17
Referentes teóricos y conceptuales.....	26
Diseño metodológico.....	39
Metodología.....	39
Fases de investigación	41
Consideraciones éticas.....	42
Ciudadanía y competencias ciudadanas: del Plan Nacional de Formación para la Ciudadanía al Proyecto Educativo Institucional de Mondeyal.	45
Normativa educacional para las competencias ciudadanas	45
Ciudadanos competentes	48
Un proyecto de participación educativa	53
El caso Mondeyal: poner a prueba las competencias ciudadanas.	60
¿Qué hay en Mondeyal?	61
La evaluación de las competencias ciudadanas.....	62
¿Y afuera de las aulas? Del ser y el deber ser de las manifestaciones ciudadanas.....	75
Formar en ciudadanía: el modelo educativo transversal para construir ciudadanos	78
Conclusiones.....	88
Bibliografía.....	91

INTRODUCCIÓN

El proyecto de formar la ciudadanía ha sido una de las apuestas encarnadas como responsabilidad del servicio público de la educación en los estados de derecho. Sumado a ello, las disciplinas que han influido en fortalecer planes de esta extensión concuerdan en que la formación ciudadana es un proceso continuo que inicia desde los primeros niveles de la educación formal, sin ser el único mecanismo, a fin de fortalecer los valores que se suponen son aprendidos en la familia para propiciar expresiones que resulten coherentes con los principios necesarios para el sostenimiento de los Estados.

Los niños y adolescentes, entonces, han mantenido una relación con la ciudadanía como un estatus al cual tienden, con la inclusión de un repertorio de características, valores, conocimientos y competencias necesarias para que, en la práctica, inicien un camino hacia el ejercicio pleno de la ciudadanía luego de cumplir los requisitos jurídicos que determinan los marcos constitucionales para adquirir tal atributo.

Para el caso colombiano, desde el año 2011, con la expedición del Plan Nacional de Formación para la Ciudadanía (en adelante, PNFC), que dota de herramientas a los Estándares Básicos de Competencias para la ciudadanía promulgados en 2003, se indica la necesidad de implementar reformas al sistema educativo, de modo que se hace efectivo el mandato del artículo 41 Superior que obliga el estudio de la Constitución Política y la enseñanza de los valores cívicos. Aunque la Ley General de Educación, expedida en 1994, propone la formación ciudadana como una tarea a cumplir en cada institución educativa, los Lineamientos Curriculares que el Ministerio de Educación Nacional (en adelante, MEN) proponía, no superaban el ámbito de los conocimientos ni capturaban el espíritu constitucional de formar ciudadanos para el respeto de lo público, el ejercicio de los derechos y la convivencia pacífica.

A partir de las prácticas ciudadanas de los estudiantes de las instituciones educativas, oficiales y privadas, que ofrecen los niveles de instrucción básica y media, comenzaron a adaptar sus Proyectos Educativos Institucionales para permitir el ejercicio cívico como un componente práctico que promueve en los estudiantes un sentido de pertenencia a la comunidad política que los rodea y en la cual se desarrollan relaciones de interdependencia social. Una de estas instituciones es la Institución Educativa Mondoyal (en adelante, I.E. Mondoyal), ubicada en el municipio de Isnos, al sur del departamento del Huila.

Junto a la programación curricular de las Ciencias Sociales, en primer lugar, y, luego, de la formación ciudadana y constitucional, como campo de estudio propiamente dicho, la institución educativa, oficial y rural, reconoció el contexto de sus estudiantes, para comprender que las dinámicas culturales, sociales, políticas y económicas de su comunidad educativa demandaban proyectos transversales que vincularan a los distintos actores de la misma, fortalecieran los valores políticos y permitieran el ejercicio de las competencias ciudadanas aprendidas en el aula.

El plan que propone el MEN, ha definido una serie de competencias que describen la necesidad para el Estado de formar ciudadanía en tanto concepto político. Sin embargo, la operacionalización de su plan de formación para la ciudadanía deja entrever que el ejercicio de la ciudadanía está supeditado a la adquisición de habilidades al servicio del mercado, pues pareciera comprenderse que un sujeto es competente en tanto sepa alinearse a las demandas del mercado, poniendo de lado el fortalecimiento de acciones que tiendan a la construcción de la convivencia y la paz; promover la participación y responsabilidad democrática y promover la pluralidad, identidad y valoración de las diferencias humanas, pretendidas como justificación del mismo proyecto educativo.

En este sentido, la evaluación de las competencias ha valorado la institucionalización que ha tenido el PNFC en todos los planteles educativos del país, y tras ello, ha calificado las competencias ciudadanas de los estudiantes, mostrando resultados poco alentadores en el sentido de que los estudiantes escasamente llegan al nivel mínimo, y, por tanto, genera cuestiones como las que alientan este trabajo de investigación.

En este documento se presentan los resultados del análisis de las manifestaciones ciudadanas de los estudiantes de la I.E. Mondeyal de Isnos - Huila dentro y fuera de las aulas, y la influencia que han tenido en ellas el PEI y el PNFC, considerando un margen temporal entre los años 2010 y 2015, se presentan los resultados de la indagación bibliográfica, que generó una nube de conceptos sobre los valores para el ejercicio político de los estudiantes y la manera como se adelantan acciones para formar a la ciudadanía.

En primer lugar se presenta de manera amplia el problema que motivó desarrollar este trabajo, las investigaciones previas realizadas sobre el tema, se describen los referentes teóricos, conceptuales y los procedimientos metodológicos a los que se tuvo lugar, y en segundo, se

presentan los resultados de la investigación, bibliográfica y de campo para, finalmente, anotar algunos encuentros y desencuentros de las formulaciones normativas, los planteamientos teóricos y los hallazgos investigativos que se proponen para comprender el fenómeno de la institucionalización de las competencias ciudadanas en la escuela como único referente de la construcción de ciudadanía.

Las distintas maneras como el asunto de la formación ciudadana y de los debates contemporáneos sobre la ciudadanía, han permitido enriquecer este trabajo, que entiende los niños y adolescentes, sus docentes y su contexto funcionan como agentes en los que de manera interdependiente se otorgan, en distintos niveles, algunos derechos, responsabilidades y oportunidades de participación. Sintetizando las descripciones de las investigaciones en temas de componentes de la ciudadanía con la teoría de la ciudadanía, es posible comprender que los estudiantes manifiestan las acciones encaminadas a identificar la formación para asumir su rol político, de modo que son capaces de reconocer el mismo en la existencia social, se muestran capaces de promover el bien común y de ejercer las libertades para lograr el reconocimiento y el respeto de sus derechos. Estas expresiones de su rol político transgreden los límites de los balances existentes de derechos, responsabilidades y estatus, a través del comportamiento, de manera que pueden ser interpretados como actos de ciudadanía aun cuando la categoría no haya sido reconocida por el Estado colombiano.

Es en estas actividades cotidianas donde la distinción entre manifestaciones ciudadanas y competencias ciudadanas puede ser borrosa, por lo que la heteroevaluación tiene el reto de reconocer aspectos de las prácticas de los estudiantes como muestra de la adquisición de competencias y reclama un nuevo modelo que amplíe la comprensión de la formación ciudadana desde la escuela, la participación de los estudiantes como miembros de la sociedad.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El MEN, por medio de su plan de acción para el año 2013, ha presentado uno de los proyectos que pretende ser el pilar de estudio de las Ciencias Sociales y de la educación: el de Formación para la ciudadanía. Este proyecto de aplicación nacional tiene por objetivo “*Formar mejores seres humanos, ciudadanos con valores éticos, respetuosos de lo público, que ejercen los derechos humanos y conviven en paz*” (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2013, pág. 4).

Una de las preocupaciones contemporáneas del Gobierno Nacional es la formación cívica y el compromiso ciudadano desde la educación básica, postulándose como un reto por el cual los administrativos de las instituciones tratarán de configurar un sistema adecuado a los lineamientos planteados, particularmente en el estudio de las Ciencias Sociales, con la implementación de programas y cursos que sean estrategias transversales y acertadas para lograr en las Instituciones Educativas, acciones en el marco del proyecto estratégico Formación para la Ciudadanía consignado como uno de los Indicadores del Sistema de Seguimiento a las metas del Gobierno¹.

Este proyecto estratégico se materializó en el año 2006, cuando el Ministerio orientó los Estándares básicos de competencias ciudadanas, mostrando de manera precisa las metas del gobierno para atender, desde la educación, a los niños y adolescentes² en el Plan decenal de educación 2006-2016 para Colombia. En este, el concepto de ciudadanía es entendido como la característica de vivir en sociedad, y, por tanto, se requiere de un diseño curricular estandarizado (Ministerio de Educación Nacional, 2006), pues desde el nacimiento los niños comienzan a aprender a interactuar y crear relaciones con otras personas de modo tal que entienden el significado de convivir en una sociedad. Estos estándares tienen por objeto: fomentar el desarrollo de conocimientos ciudadanos; promover el desarrollo de competencias comunicativas, cognitivas, emocionales e integradoras; fomentar el desarrollo moral; aportar a la construcción de la convivencia y la paz; promover la participación y responsabilidad democrática y promover la

¹ “Es una herramienta de gestión que organiza y orienta estratégicamente las acciones de la entidad y de sus entidades adscritas y vinculadas, para alcanzar objetivos acordes con su misión y con el Plan Nacional de Desarrollo, materializándose en unos indicadores que poseen metas cuatrienales y anuales y que son acordados por el sector” (Ministerio de Comercio)

² Entiéndase en todo el texto que cuando se refiera a “niños” no se está excluyendo el género femenino; se ha decidido emplear esta categoría para representar un rango de edad (0 a 12 años); y por adolescentes se entiende que son los menores de edad entre los 12 y 18 años, teniendo en cuenta lo establecido en el artículo 3 del Código de la Infancia y la Adolescencia (2006).

pluralidad, identidad y valoración de las diferencias humanas. De este modo, la formación ciudadana se convierte en el proceso integrador y promotor de valores en los distintos niveles de la educación básica y media. Insta el gobierno a los encargados de orientar el proceso de formación a realizar una evaluación rigurosa de los mismos pues *“pueden ser una herramienta útil para identificar fortalezas y debilidades”* (Ministerio de Educación Nacional, 2006, pág. 164) que permitan el diseño de planes para el mejoramiento más apropiados.

Estos estándares básicos de competencias ciudadanas se han integrado en el PEI de la I.E. Mondeyal del municipio de Isnos, Huila. El centro educativo fue constituido como institución educativa según decreto 1604 de 2002 y atiende las necesidades educativas de nueve veredas del sector oriental del municipio, a 6 kilómetros de la cabecera municipal; se encuentra ubicada en el Corregimiento Policarpa Salabarrieta y su sede principal en la vereda Bajo Mondeyal. La comunidad educativa que se conformó en 2016 alcanzó los 600 estudiantes, incluidos aquellos de las sedes escolares donde se ofrece el nivel de básica primaria. En la sede central de la I. E. Mondeyal, hay 136 estudiantes y se ofrece, desde el año 2015, todos los niveles de educación básica y media (Caso Pechené, 2016).

Atendiendo a las modificaciones que ha tenido su PEI, se ha delimitado temporalmente esta investigación. En el año 2007 se expide la primera versión de la Carta de navegación Institucional que fue modificada en el 2009 para incluir las competencias en Ciencias Sociales, y posteriormente, en el 2013, donde se adoptaron los estándares en formación ciudadana, orientados desde el Ministerio como nuevos retos para la nación, para que los contenidos tendientes al forjamiento de la ciudadanía como una identidad común compartida por todos los individuos independientemente de sus pertenencias grupales, se hicieran importantes y transversales en el acto educativo.

El PEI se ha diseñado a partir del reconocimiento de la realidad contextual que indica la multiculturalidad de sus habitantes. Esto se explica porque Isnos, enmarcado en los límites de los departamentos de Cauca y Nariño, está influenciado por las prácticas ancestrales de estas comunidades. El mestizaje colonizador no ha logrado su cometido de acabar la herencia indígena fuertemente marcada en este municipio, pues *“no comparte las tradiciones culturales con el Departamento del Huila; ejemplo de ello es la celebración de las fiestas típicas: el Sampedro es un evento poco pomposo, incomparable a las fiestas de San Lorenzo en agosto o el Carnaval de*

Blancos y Negros en enero propios de la cultura pastusa” (Notas de campo, julio 11 de 2014). El municipio de Isnos se encuentra situado en la parte suroeste de Colombia, en el Departamento del Huila, considerado un Núcleo Urbano Básico, con una población de 23.756 habitantes, según el último censo nacional (2005), cuenta con servicios de nivel primario como la educación básica primaria y bachillerato. En la actualidad cuenta con seis instituciones educativas oficiales. La población se concentra mayormente en el área rural, haciendo de la producción agrícola la principal fuente de ingresos en la economía local (Alcaldía de Isnos, 2006).

Aún con tendencias culturales ajenas, desde el departamento del Huila se le ha solicitado a las Instituciones Educativas que se implemente dentro de sus planes de formación en Ciencias Sociales, la Cátedra de la Huilensidad, *“un proceso pedagógico [...] con el ánimo de construir conocimiento crítico en torno a la realidad ambiental, social y económica del Huila y [...] a fin de promover la formación de un Huila más justo, más equitativo, más rico”* (Orozco Cortés, Salas Contreras, Velásquez, & Tique Perdomo, 2006, pág. 11), y que se orienta a desarrollarse en todos los niveles educativos.

Sumado a lo anterior, la institución educativa ha implementado el Proyecto de Formación Ciudadana, en el área de formación cívica y comunitaria, como un eje transversal y funcional a las materias básicas, para contrarrestar la problemática social y de orden público que es recurrente en el municipio. Las aspiraciones del proyecto educativo, por ello no sólo se limitan al campo escolar, sino que tienen en cuenta las realidades diversas y las actuaciones de los estudiantes como sujetos que hacen parte del tejido social, también cuando están afuera de las aulas de clase.

En las veredas de Isnos las familias residentes se sostienen del cultivo de caña de azúcar. Isnos es la Capital Panelera del Huila pues produce el 80% de lo consumido en el departamento³. Esta tradición ha significado el creciente número de menores de edad sin escolaridad y del aumento

³ “La actividad económica característica que desarrolla la comunidad del Municipio de Isnos es, ante todo, agrícola, referenciada en el cultivo de la caña de azúcar y el procesamiento de la panela, razón por la cual se le ha dado el calificativo de “Capital Panelera del Huila”. En el Municipio existen 754 establecimientos paneleros, ubicados en el área rural” (Orozco Cortés, Salas Contreras, Velásquez, & Tique Perdomo, 2006). Generalmente los ingenios son de empresas privadas o de asociaciones locales que unen trabajos para ofertar un producto reconocido internacionalmente y fitosanitariamente idóneo para su exportación. El resto de pequeños trapiches son microempresas familiares, donde tradicionalmente el jugo de la caña es procesado para el consumo propio y la venta al menor en los mercados locales.

de la deserción. Trabajar en lugar de estudiar es una opción razonable cuando las condiciones económicas de las familias son poco favorables y si se añade el factor del conflicto⁴, que, aunque ha menguado con la retirada de las FARC, aún permanece. Problemáticas como la “venganza a manos propias” y la delincuencia común hacen que estudiar sea una elección para población verdaderamente privilegiada. Sin embargo, la organización del servicio público de la Educación ha procurado, por medio de iniciativas como “Escuela Nueva”, acercar las instituciones a las familias, especialmente en el sector rural, convirtiéndose esto en otro reto para el Estado colombiano, sumado al diseño de estrategias que impacten en las diversas dimensiones del desarrollo humano de los estudiantes por medio de estándares en las áreas del saber, como las Ciencias Sociales y particularmente de la formación ciudadana (Bustamante Zamudio, Gaviria, & Oicatá, 2010).

En Colombia, este papel se confía a las instituciones educativas para, de cierta manera, unificar las estrategias para promover los valores ciudadanos, y es en este sentido que la ciudadanía —como concesión de libertades traducidas en derechos— no puede considerarse únicamente como aquellos privilegios-responsabilidades que se adquieren al cumplir la mayoría de edad, sino que, como lo explica Beloff (2012), desde temprana edad el Estado ha de promover la formación de valores cívicos para que el niño, desde su momento de desarrollo, se sienta partícipe de las dinámicas sociales de la comunidad política a la que pertenece.

La cuestión de análisis para la ciencia política radica en que, si bien existen los estándares curriculares propuestos por el Gobierno y se procura su implementación en los proyectos educativos, desde la concepción de Miguel García Sánchez (2000), una ciudadanía común ha sido un logro históricamente imposible y evidencia de ello es el permanente conflicto y la violencia estimulados por la existencia de diversas formas de ejercer las ciudadanías que se han hecho incompatibles, entre sí y respecto a los preceptos institucionales, y no han logrado generar una unidad ciudadana (García, 2000)⁵.

⁴ Como lo plantean Deicy Patricia Hurtado Galeano y Didier Álvarez Zapata (2006).

⁵ Los ejercicios de las ciudadanías narrados por el autor incluyen las surgidas en las confrontaciones partidistas de mediados del siglo XIX, la ciudadanía republicana de finales del mismo siglo, los movimientos sociales guerrilleros y de guerra, y las terceras fuerzas de finales del siglo XX.

La hipótesis de este trabajo es que los objetivos del MEN, en el desarrollo de las estrategias de mejoramiento de la calidad educativa y sus respectivas metas y contenidos no son concurrentes en la realidad que a diario se manifiesta en los contextos locales, cultural e históricamente, diferenciados. A pesar de los esfuerzos institucionales, la promoción de valores en la construcción de ciudadanía sigue siendo una utopía, que invita a la reflexión de todos los entes, nacionales y locales, sobre la efectividad que tiene este proyecto. Por tanto, siendo la ciudadanía —y los conflictos que en su construcción se enmarcan— objeto de estudio propicio para la Ciencia Política, es pertinente analizar aquella concurrencia entre lo establecido y su reflejo en la sociedad. Por medio del análisis normativo de lo propuesto por el MEN, lo dispuesto por la I.E. Mondeyal, lo evidenciado en la observación de campo, las entrevistas a los distintos actores de la vida educativa y la revisión del precedente bibliográfico respecto al tema, se podrá comprender que la educación puede reconocer los procesos de construcción de ciudadanos —y ciudadanía—, habilitados, desde sus manifestaciones libres (Wills Obregón, 2002), para desarrollarse “*con valores éticos, respetuosos de lo público, que ejercen los derechos humanos y conviven en paz*” (Gobierno de Colombia, 2010), reconociendo sus contextos, diversos, críticos y propositivos.

En este sentido, es importante preguntar: ¿Cuáles son las manifestaciones ciudadanas de los estudiantes de la I.E. Mondeyal de Isnos - Huila dentro y fuera de las aulas, y la influencia que han tenido en ellas el PEI y el PNFC, entre 2010 y 2015? Además de manera complementaria preguntar: ¿Cómo se reflejan los lineamientos y directrices características del Plan Nacional de Formación en Ciudadanía presentado por el Ministerio de Educación Nacional para los años 2010 y 2015, en el área de la formación cívica y comunitaria del PEI de Mondeyal?, ¿Cuáles son las manifestaciones de ciudadanía de los estudiantes de la I.E. Mondeyal en el campo escolar y extraescolar? y por último, ¿cuáles son los encuentros y desencuentros entre las manifestaciones ciudadanas de los estudiantes de la Institución y los Proyectos mediante los postulados teóricos de educación y ciudadanía?

OBJETIVOS

OBJETIVO GENERAL

Analizar las manifestaciones ciudadanas de los estudiantes de la Institución Educativa Mondeyal de Isnos - Huila en el aula de clase y fuera de ella, y la influencia que han tenido en ellas el Proyecto Educativo Institucional y el PNFC, entre 2010 y 2015.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Comparar los lineamientos y directrices características del Plan Nacional de Formación en Ciudadanía presentado por el Ministerio de Educación Nacional para los años 2010 y 2015, en el área de la formación cívica y comunitaria del Proyecto Educativo Institucional de Mondeyal.
2. Registrar las manifestaciones de ciudadanía de los estudiantes de la Institución Educativa Mondeyal en el campo escolar y extraescolar.
3. Identificar los encuentros y desencuentros entre las manifestaciones ciudadanas de los estudiantes de la Institución y los Proyectos mediante los postulados teóricos de educación y ciudadanía.

JUSTIFICACIÓN

Educar para ejercer la ciudadanía es un proyecto hermenéutico, una acción pedagógica para encausar narrativas, un modo de recuperar la memoria crítica y una aproximación a una tradición ética fundada en el ejercicio de reflexión sobre los momentos históricos y en los contextos sociales (Osorio Vargas, 2006). Al analizar las manifestaciones ciudadanas en los estudiantes que, por medio del PEI de Mondoyal, son protagonistas y principales destinatarios del PNFC de nuestro país, se posibilitará un acercamiento al Sur del Departamento del Huila como territorio de estudio de la Ciencia Política, toda vez que se ha identificado la ausencia de investigaciones que utilicen las herramientas teóricas y metodológicas de las Ciencias Sociales y Humanas, y en particular de la Ciencia Política para analizar la realidad educativa en el departamento y en la institución educativa, de modo tal que se abra camino a otros análisis que son necesarios para comprender las configuraciones sociales actuales.

La formación ciudadana y las manifestaciones ciudadanas son asuntos de análisis de la Ciencia Política, toda vez que la ciudadanía es una construcción socio-política ejercida por un actor político: el ciudadano y que, en teoría, no puede renunciar a la colectividad, imprime la necesidad de pensar el actuar de las instituciones que deben reconocer en el ciudadano un sujeto transformador. Es por ello que surge la necesidad de demandar el desarrollo de procesos educativos y sociales, que trasciendan del nivel de “norma” al nivel de preparación de los sujetos, en forma individual y colectiva para cumplir con el propósito real de la ciudadanía moderna: lograr la equidad y la justicia social (Díaz Moya, 2012). No es posible hablarse de estos dos conceptos si se prescinde de la inclusión de la diversidad y la diferencia, el reconocimiento del territorio y sus devenires y la concertación entre las relaciones de intereses individuales y colectivos.

Como señalan Ferro González y López Calichs (2013), se tiene la escuela como un espacio receptivo de los aciertos de la sociedad para el establecimiento de aspiraciones y prácticas democráticas; sin embargo, los planes educativos de formación ciudadana se caracterizan por ser espontáneos, empíricos y carentes de rigurosidad para contribuir a la resolución de conflictos, limitando así las posibilidades para favorecer el desarrollo integral de modos de actuación en la sociedad, incidiendo en su ineficiencia para transformar las formas de ejercer la ciudadanía en los contextos. Frente a esta problemática, la tendencia educativa está reorientando sus herramientas pedagógicas de modo tal que se permita no solo la conformación de una personalidad ética, sino

también el reconocimiento de aquellas manifestaciones que a simple vista parecieran estar contaminadas por el desacato a las normas, que sumen a la sociedad entera en una fractura de su civilidad (Guevara Niebla, 1999) como consecuencia de la corrupción, el cambio de centro político a lo económico, los limitados espacios para la deliberación participativa, los altos niveles de competitividad por el poder, la democracia como medio y no como fin, la represión a la oposición y la decadencia de referentes ideológicos.

En el campo de la formación de ciudadanía, el contexto educativo evidencia un modelo tradicional de enseñanza de las humanidades, arraigado en la corriente positivista (García Pérez, 2000), lo cual favorece el desinterés de los estudiantes en los procesos de aprendizaje, ya que los ven como un ejercicio académico exigente (Belandria Rondón, 2013), lejos de la reflexión que amerita el papel de la ciudadanía en la construcción de un proyecto político y social de Estado. Por ello, como lo señala Ospina (2008) es necesaria la comprensión de los nuevos escenarios para la examinar las formas de interacción de las distintas fuentes de conocimiento en torno a lo social, las prácticas de enseñanza y los procesos de aprendizaje, para construir un diálogo multidisciplinar, enriqueciendo los procesos con integralidad y transversalidad disciplinar. En esta reflexión, es posible la evaluación de proyectos educativos por indicadores a través de las características, problemáticas, contenidos, compromisos, deberes y derechos de la formación ciudadana en contexto. Por ello, resulta importante realizar esta investigación que aspira a reconocer lo que ocurre en la institución educativa y cuáles son las manifestaciones que están orientando tales prácticas ciudadanas (Kymlicka & Norman, 1997).

Partiendo del estudio de caso de la I.E. Mondeyal y de los análisis logrados en esta investigación, se podrán brindar elementos analíticos que puedan ser tenidos en cuenta para futuros procesos de reestructuración académica del área de formación para la ciudadanía en el PEI de Mondeyal, abriendo camino para que sea acogido por comunidades educativas que compartan características similares, descrita como “*con valores éticos, respetuosos de lo público, que ejercen los derechos humanos y conviven en paz*” (Gobierno de Colombia, 2010) y que requieran de una educación que eficazmente contribuya al ejercicio de la ciudadanía activa en la sociedad colombiana (García Sánchez, 2000).

ESTADO DE LA CUESTIÓN

La delimitación realizada para esta investigación apunta a un estudio de caso que no cuenta con un análisis académico y pedagógico previo de la cuestión. La Formación Ciudadana en Mondeyal no ha sido objeto más que de enunciación en la formulación de su PEI sin que éste cuente con referencias a otros modelos ya aplicados o trabajos investigativos previos para la elaboración del mismo. Por ello, se buscó profundizar en la temática en un sentido más amplio, a saber, la formación ciudadana, y se ha centrado la búsqueda de documentación en diferentes catálogos bibliográficos que se consideraron pertinentes para conocer el tema. Se buscó información sobre educación para la ciudadanía en el Departamento del Huila, y luego se amplió la búsqueda a territorialidades por fuera del departamento. Se analizaron entonces las bases de datos de la Universidad Surcolombiana y la Universidad Corhuila, ubicadas en Neiva, capital del departamento del Huila, y posteriormente en otros catálogos como el de la Universidad Nacional, la Universidad de Antioquia, y bases de datos internacionales de Ciencias Sociales como *Dialnet*, *J-Store* y las herramientas de *Google Scholar*. De estas se ha podido consultar a partir de parámetros de búsqueda (como Ciudadanía, Educación, Ciudadano, Formación) alrededor de dos docenas de textos que posteriormente se analizaron *a priori* a partir de los resúmenes ofrecidos en pocas ocasiones por los Catálogos.

En síntesis, se encuentran que aquellos textos que se refieren a la educación en ciudadanía en el Huila, están centrados en el análisis del papel de los docentes en la gestión de valores ciudadanos y otros en la huilensidad como categoría de idiosincrasia de los ciudadanos que viven en el departamento del Huila; y aquellas producciones que se refieren a la ciudadanía y la educación ciudadana alejadas del territorio del Huila, utilizan otros estudios de caso para dar a conocer sus reflexiones. En este gran núcleo temático de la ciudadanía se encontraron 36 textos donde es posible identificar distintos énfasis, en los cuales los investigadores que han preguntado por la formación y el ejercicio ciudadano desde grupos de estudiantes, otras investigaciones han ampliado la óptica de la construcción y formación de ciudadanías en contextos con fenómenos de violencia y producciones académicas que tienen en cuenta para sus análisis el espacio extraescolar

En las investigaciones locales del Huila, resultado de Tesis de posgrados, se aborda el papel de los docentes como agentes educativos y transmisores de valores ciudadanos en el municipio de Isnos (Patiño Rivas, Muñoz Ñañez, & Murcia Ordóñez, 1995). La labor del docente es resaltada a

partir de las experiencias personales de los mismos profesores e identifican que el crecimiento poblacional de los municipios y las nuevas influencias culturales y tecnológicas conducen a nuevos retos profesionales (Rincón Trujillo, Trujillo Pérez, Cardona Rodríguez, & Trujillo Perdomo, 2011) que comprometan la vocación docente con la gestación de nuevos paradigmas, escenarios, que estimulen a los estudiantes a la participación política activa. Estos ejercicios han destacado el papel del docente en la formación de valores ciudadanos (Rico & Lupiáñez, 2008), pero no han estimado con detalle las manifestaciones de los estudiantes como miembros de la sociedad huilense.

Otros autores han tratado de describir los elementos de la ciudadanía en el Huila, haciendo una revisión de los elementos históricos locales que han conducido a mostrar al huilense bajo ciertos estereotipos o imaginarios de opitas (Torres, 2001) e isnenses⁶ (Salas Contreras, Velásquez, Tique Perdomo, & Orozco Cortés, 2006). A pesar de lo historiográficas de las investigaciones las sitúan en el contexto, identifican la construcción de ciudadanos en un contexto de globalización, de modo que rescatan los retos para las nuevas generaciones en el aprovechamiento de potencialidades de la región para superar la imagen del somnoliento opita al innovador huilense.

Los énfasis temáticos de las producciones locales encontradas se encuentran en el papel de los docentes en la gestación de valores ciudadanos, como también lo señala Gorodokin (2005) y, por otro lado, en la huilensidad como categoría de idiosincrasia local que transforma imaginarios y responde a nuevos panoramas en contextos de globalización. Los investigadores ejercen como docentes en diferentes áreas de las humanidades, incluyendo la historia y la lingüística en Instituciones de educación básica y superior del departamento. La formación ciudadana resulta un elemento transversal en las investigaciones, el papel de la escuela como institución forjadora de valores, pero no se ha detenido a preguntarse por las manifestaciones de los estudiantes en el campo escolar, teniéndolos a ellos como sujetos de la investigación.

Otras investigaciones, alejadas del territorio en el que se enmarca esta investigación, han preguntado por las concepciones de ciudadanía, la formación y el ejercicio ciudadano desde grupos de estudiantes, teniendo como referentes las concepciones, convergencias y divergencias de

⁶ Gentilicio de los nacidos en el municipio de Isnos (Huila).

ciudadanía entre ellos. Los estudios de caso (Moreno Jaramillo & Ramírez Salazar, 2004) y la observación participante (Mosquera Reyes, 2013) han sido formas de acercamiento a los problemas de investigación. Los análisis de las prácticas para asumir el rol político en niños y adolescentes, como ciudadanos en potencia, han resultado importantes desde la manera multidisciplinar de abordarlos, para permitir una mirada amplia de las configuraciones de ciudadanía y al tiempo, se compara con la producción teórica en disciplinas como la Ciencia Política, las ciencias de la Educación, la psicología y la sociología (Ospina Cifuentes, 2008). Las conclusiones de estos trabajos se han dispuesto como insumos para pensar una reorganización normativa y curricular de los planes de formación, que permita la inclusión no solo de perspectivas institucionales sino construcción de políticas *botton-up* teniendo como fuente, las expectativas de los menores, que resultan invisibilizados por considerárseles sin criterios para la decisión.

Otras investigaciones han ampliado la óptica de la construcción y formación de ciudadanías en contextos con fenómenos de violencia (Derrida, 1989) y se han preguntado por la “cultura ciudadana” como una categoría de análisis en la que los sistemas educativos requerían de otras herramientas para asumir los retos del contexto social. En Medellín, por medio de la Universidad Nacional en alianza con la Escuela del Hábitat - Cehap⁷ y la Fundación Forhum⁸ (Moreno Jaramillo & Ramírez Salazar, 2004) se analizó el fenómeno de la violencia y la influencia en la cultura ciudadana; y en deliberaciones en el marco de los retos de la cultura ciudadana y los retos de la educación (Echavarría, y otros, 2003) se planteó la necesidad de construcción de Políticas Públicas a partir de la recolección de información “afuera del escritorio” para que el sistema educativo diera verdadera respuesta a las demandas de una nueva cultura ciudadana. Se emplearon las entrevistas semiestructuradas, los grupos focales y los talleres como medio de recolección de información, y las conclusiones fueron presentadas en eventos multidisciplinarios y académicos para facilitar insumos para nuevas políticas educativas.

⁷ Escuela adscrita a la Facultad de Arquitectura de la Universidad Nacional conformada por un equipo interdisciplinario de docentes adscritos, docentes especiales, docentes adjuntos, investigadores externos y estudiantes de diferentes áreas del conocimiento en posgrado y pregrado que realizan sus investigaciones en temas como Espacio y Territorio, Desarrollo y participación, y Tecnología y Hábitat entre otros **Fuente especificada no válida.**

⁸ Sigla de “Fundación para el fortalecimiento Humano”. Es una organización no gubernamental sin ánimo de lucro, que por medio de talleres preventivos y otras acciones formativas, capacita a niños, adolescentes, padres, docentes y comunidad en general para prevenir el uso indebido de sustancias psicoactivas, las bebidas alcohólicas, la violencia; promover el buen trato y fortalecer las habilidades para la vida.

La planeación institucional en las políticas educacionales es identificada como un elemento transversal en otras investigaciones y es identificada como una función del Estado, la cual no puede eludirse (Gómez, 2013) ni menospreciarse (Vega & García, 2005). El papel de las instituciones va más allá de aquel de impartir la ley y conservar un orden. Han identificado los autores que nociones como *gobernante*, *ciudadano*, *participación* y *poder* se convierten en modelos a seguir en los estudiantes. Para llegar a dichas conclusiones, se emplearon estrategias cualitativas de recolección de información, teniendo a niños vinculados a procesos de participación como base de estudio (Trilla Bernet & Novella Cámara, 2011), pero también a aquellos que no tenían ni siquiera afiliación a los sistemas educativos (Huerta, 2009). En estos textos es posible identificar que la producción académica no se ha preguntado solo por el rol de la escuela en las manifestaciones de ciudadanos, sino que también ha tenido en cuenta el espacio extracolar como agar⁹ para dichas manifestaciones, donde replicar las acciones de otros ciudadanos es también una forma de consolidar las acciones para asumir su rol político que caracterizan el futuro ejercicio de la ciudadanía (Easton & Denis, 1980).

En otros artículos de revistas especializadas en educación y ciudadanía se han preguntado por otros espacios para gestar el ejercicio de la ciudadanía (Fernández, 2004) donde se evidencian dos problemáticas centrales: la participación política generada a partir de los procesos comunitarios (Mogarro & Martins, 2010) y la era tecnológica como factor novedoso para el análisis multidisciplinar de la ciudadanía (Rodríguez, Ruiz León, & Guerra, 2007). Estas publicaciones han cobrado especial relevancia internacional por la novedad del análisis que realizan en cada uno de los contextos. Los autores han destacado que la globalización; la competencia económica (Almond & Verba, 1963); el relativismo y la diversidad (Díaz de Kóbila, 2003); las transformaciones en la manera como los individuos se relacionan; los cambios tecnológicos; y la incertidumbre del futuro, son algunos de los factores sociales que han cambiado y que imponen a las Ciencias Sociales y Humanas la necesidad de plantearse constantemente la pregunta de ¿cómo educar para la ciudadanía? (Bernal Chávez & Giraldo Aguirre, 2007), e inquietarse constantemente por la respuesta obtenida para reformulársela y reeditarla al ritmo que demandan los cambios sociales. Las ciudadanías en el mundo occidental, como lo reflejan los

⁹ En microbiología, es una sustancia que contiene un medio de cultivo (comúnmente agar para más nutrientes).

escritos de otras nacionalidades, permiten identificar falencias históricas en la formación política y ciudadana, como la influencia irracional de la religión, el adoctrinamiento capitalista y el desinterés de los ciudadanos —como consecuencia de los fenómenos de corrupción, el desplazamiento del centro político por el económico, las limitadas posibilidades de deliberación y participación efectiva, la competitividad por el poder, el clientelismo, la degeneración de la democracia como medio y no como fin, la falta de referentes ideológicos— que se hacen meros espectadores de los procesos decisorios (Guevara Niebla, 1999) y de fuerte impacto para la comunidad política a la que se pertenece.

La precisión conceptual de los autores consultados que han abordado las manifestaciones ciudadanas en los niños, y el respaldo de sus hipótesis en teorías de la ciudadanía, clásicas y modernas, generales y sustantivas, han permitido identificar en la educación para la ciudadanía diversos dilemas, que se han traducido en términos de pensamientos divergentes y propuestas alternas, como un acto democrático de la ciudadanía que participa (Fernández, 2004). Precisamente, en estas investigaciones, que se enmarcan en sistemas educativos diferentes, se ha reconocido al individuo como nuevo responsable de su propia vinculación al Estado y a las dinámicas sociales (Trilla Bernet & Novella Cámara, 2011), por lo que aprender a ejercer la ciudadanía va más allá de un acto educativo: los valores de un ciudadano deben reflejarse y ponerse en práctica en el contexto real y vigente en su entorno, en un proceso dinámico que consolida actitudes, y dota de destrezas y conocimientos para que luego, con la mayoría de edad¹⁰, pueda asumir una postura responsable y crítica frente a las decisiones políticas en las que puede influir en un modelo de democracia representativa.

Este contexto de dilemas en el modelo democrático, es el que finalmente contribuye a la formación de dos imaginarios de ciudadanía, más allá de los postulados por las instituciones; como lo señalan Mogarro y Martins (2010) y Huerta (2009): la construcción de imaginarios sobre ciudadanía está fuertemente relacionada con los de *conciencia cívica* y la *participación política*. Los autores —que han realizado sus estudios en Brasil y México respectivamente— concuerdan

¹⁰ Los ordenamientos jurídicos reconocen con esta categoría una edad luego del nacimiento en la que el sujeto cuenta con la experiencia para obrar con sus capacidades físicas y mentales, teniendo en cuenta sus responsabilidades legales (Adorno, Becker, & Jaramillo Vélez, 1994). En algunas naciones africanas, la mayoría de edad está establecida desde los 13 años. En general, la mayoría de edad se ha fijado entre los 18 y 21 años. Para el caso colombiano, está fijada en 18 años, de conformidad a lo promulgado en la Ley 27 de 1977.

en que la influencia de la escuela no es equiparable con la de aquellos espacios, más del ámbito privado, como la casa o los amigos, de modo tal que la socialización en temas que teóricamente se ubican entre los debates de la ciudadanía, contribuyen a la construcción de ideas sobre política en el largo plazo. Sin embargo, los estudios consultados denotan que aquello con lo que los menores de edad valoran como comportamientos de un “buen ciudadano” no determinan finalmente su comportamiento como ciudadanos (Ferro González & López Calichs, 2013).

Algunos de los autores consultados establecen algunas dimensiones para comprender el fenómeno de lo que llaman la ‘ciudadanía’ en los niños. Plantean que se han de tener en cuenta también otros factores, diferentes al académico, como los afectivo-motivacionales, los sociales y los de comportamiento (Rodríguez, Ruiz León, & Guerra, 2007). A la luz de esta comprensión ampliada de la construcción de ciudadanos desde la escuela, se propone la implementación de políticas educacionales de tipo constructivista que movilicen los dominios cognitivos a las manifestaciones de actuación en la sociedad. Teniendo en cuenta que la masificación del modelo escolar y la consolidación del sistema educativo público consagró a la escuela como un espacio privilegiado para la socialización de los niños y para la asimilación de valores fundamentales individuales o colectivos (Beloff, 2012), se proponen dimensiones ampliadas que los autores consideran importantes para poder hablar de formación de la ciudadanía.

Entre estas dimensiones no se prescinde de la formación ciudadana como proceso de adquisición de conocimientos, sino que se debe contar con otros lugares que también consolidan la multiplicidad de factores que intervienen en el ejercicio de la ciudadanía. Desde lo académico no pueden olvidarse las nociones de Estado nación, presentando aquellas leyes, principios, instituciones y organismos de control en los regímenes democráticos (Díaz Moya, 2012); tampoco las religiones en cuanto manifestación de la cultura y la espiritualidad popular (Castells, 2005); las relaciones del hombre con la naturaleza, sus recursos ambientales y la organización socioeconómica (Moreno Jaramillo & Ramírez Salazar, 2004); formar en la diversidad para que a partir del reconocimiento de la multiculturalidad se generen procesos de inclusión social (Vega & García, 2005); la familia y el género como estructura de poder y de control con el que se enfrentan los niños desde temprana edad y su papel en los procesos formativos (Quesada Rada, 2014); la salud y la calidad de vida, incluyendo, como lo apuntan los autores, aspectos como el deporte, la alimentación, la seguridad, la higiene y la sexualidad (Osorio Vargas, 2006); el civismo, la

convivencia ciudadana y las relaciones interpersonales, como atmósfera propicia para un ejercicio óptimo de la ciudadanía (Trilla Bernet & Novella Cámara, 2011); y las nuevas tecnologías de la informática y la comunicación, su uso seguro, ético y eficaz que permite la apertura al mundo y en la cual debe educarse en un mundo eminentemente globalizado, sistematizado (Mogarro & Martins, 2010).

Con este panorama multidisciplinar, que demanda la gestación de programas educativos aterrizados en el contexto, es posible ampliar las perspectivas que complementen aquellos supuestos teóricos y filosóficos de la educación para forjar ciudadanía, incluyendo las herramientas de la ciencia política, la sociología, la psicología, la pedagogía, y en suma, las Ciencias Sociales y humanas. La construcción de este ciudadano no será posible solamente desde los supuestos legales, los cuales en definitiva no delimitan ni predicen los comportamentales de los futuros ciudadanos, sino que solamente ayudan a enmarcar un proyecto educacional para los Estados (Guerra, 1999). Tampoco debe relegarse la tarea a los pedagogos, pues las lecturas independientes de los otros campos disciplinares no permiten desarrollar políticas públicas que integren y comprendan a los niños como partícipes de un proceso educativo particular y, en general, de la sociedad, que demanda el conocimiento de su estructura, y de allí en adelante, se consolide el interés de ellos hacia los asuntos públicos (Carreño, 1991).

Los autores que abordan las políticas educacionales como estrategias del Estado para fomentar un modelo de ciudadano, realizan una crítica a los alcances de estos proyectos educativos, y en particular resaltan la limitación del concepto de competencias ciudadanas (Martínez Clares & Echeverría Samanes, 2009) diseñado por los gobiernos para educación formal, en tanto resulta corta en su aplicación para otros niveles de la educación como para el ejercicio de la ciudadanía por fuera de la academia. En este sentido, las herramientas de la política comparada (Rodríguez, Ruiz León, & Guerra, 2007) permiten reconocer que en espacios donde se ha comprendido que las competencias van más allá de los conocimientos como operaciones mentales, es posible incentivar procesos complejos en los que pueda relacionarse, interpretarse, inferirse, tomar decisiones y proponer alternativas a soluciones problemáticas estimuladas por los saberes específicos. El tema entonces, vincula en ocasiones, la apelación al fomento de valores y principios morales, enmarcados en el campo del fortalecimiento ético, pues se constituye en el primer grado de desarrollo de otros principios para que los ciudadanos sean capaces de convivir en paz, respetar la

diferencia y que contribuyan al sostenimiento de ese orden anhelado (Observatorio de Realidades Sociales, 2014). Los procesos de evaluación de estas nuevas competencias, deben por tanto superar aquel orden positivista, tradicional y permitir que como parte del diseño de la política educacional se incluyan otros modos de evaluar el desarrollo de las nuevas competencias, atendiendo a las particularidades del contexto (Rossi Jiménez, 2003).

Con esto, se finaliza la consolidación de una propuesta común: la necesidad de una reforma curricular de competencias que hable de una formación ciudadana integral: competencia comunicativa, en la que el individuo debe formarse para interactuar con el otro por medio de diálogos argumentados (Belandria Rondón, 2013); la competencia cognitiva, donde se debe enseñar valores como la empatía; la competencia emocional para fomentar la comprensión de las realidades del otro; y la competencia integradora, que ha de promover la participación en procesos de organización y movilización ciudadana (Bernal Chávez & Giraldo Aguirre, 2007). Por ello, a partir de los estudios realizados en el tema de formación ciudadana, los esfuerzos institucionales deben tender a la gestación de condiciones en las que las personas reconozcan su papel individual y colectivo en medio de la sociedad, para aumentar su conciencia de derechos y sean capaces de consolidar sus posturas autónomas y argumentadas de aquello a lo que como ciudadanos enfrentan (Rodríguez, Ruiz León, & Guerra, 2007).

En la revisión de este estado de la cuestión, se pudieron encontrar 36 textos, no solamente relacionados con las políticas educacionales colombianas (García Sánchez, 2000) sino también con experiencias de construcción de ciudadanos desde las realidades contextuales de otros Estados. En ellos se ha analizado ampliamente la vigencia de la ciudadanía en las teorías educativas y sociales y sus nuevos imaginarios y retos (Kymlicka & Norman, 1997). El estudio de los casos por parte de los autores indica una necesidad de reconocer al sujeto (Morin, 1985) como una constelación que se entrelaza con otros para formar un universo de subjetividades, y por tanto no es posible concluir la pertinencia de un gran proyecto educativo que abarque a todos aquellos que solamente comparten un grupo de edad.

La pertinencia de esta investigación radica en que estas producciones académicas han surgido ampliamente de las Ciencias de la Educación, sin embargo, no se desconoce el manejo de conceptos de otras disciplinas como base explicativa para la comprensión de los fenómenos educativos. Para el caso colombiano, es importante destacar el papel de los historiadores, que han

recolectado información sobre las transformaciones del sistema educativo, teniendo en cuenta los factores externos como la violencia o las condiciones socioeconómicas de los involucrados. Para el sur del departamento del Huila, no se ha privilegiado el papel del estudiante en los procesos formativos, ni tampoco se ha centrado en el análisis de las manifestaciones de los mismos, como una evaluación de la eficiencia de los proyectos educativos en el tema de ciudadanía; ni se han preguntado por cómo las manifestaciones ciudadanas de los menores pueden indicar los caminos para que los esfuerzos institucionales de formación de ciudadanía resulten efectivos, ampliando su capacidad explicativa o incluso, de aplicabilidad de nuevas alternativas que permitan el reconocimiento del ciudadano, con sus debates actuales, en contexto y para el contexto.

REFERENTES TEÓRICOS Y CONCEPTUALES

En el marco de dar respuesta a la pregunta de investigación planteada por esta investigación, que busca indagar por la influencia ejercida por el PNFC del Gobierno nacional de Colombia, desarrollado en el Proyecto Educativo de la I.E. Mondeyal de Isnos Huila, en la construcción de ciudadanos, se han seleccionado algunos referentes teóricos que servirán como herramienta para el análisis del problema de investigación y serán el soporte teórico del problema de investigación.

A partir del tema seleccionado se resaltan tres categorías básicas de análisis para comprender el ordenamiento normativo en la construcción de ciudadanía en los niños y adolescentes: la *educación* como acto que influye en los sujetos, la *ciudadanía* como objeto de tal influencia y las *competencias* como estrategia pedagógica para que sea posible “formar para la ciudadanía”. En este apartado se presenta cada categoría, haciendo referencia a la descripción teórica de la categoría y a la operativización de cada una, para comprender el modo en que será posible la observación las mismas en el desarrollo de la investigación.

La *educación* como fenómeno social se consolida como una de las necesidades y a la vez empresas fundamentales del hombre, quien ha encontrado en ésta el “*medio más importante de perpetuar su presencia y perfeccionar su existencia. Es por ello que es un proceso que marcha paralelo a su desenvolvimiento y desarrollo*” (Rossi Jiménez, 2003, pág. 11). Para continuar lo propuesto en el artículo 67 de la Constitución Política de Colombia (1991) que apunta a que “*la educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social*”, el gobierno central y los entes territoriales participan en la orientación, sostenimiento y administración de los servicios educativos, en los términos que ha planteado la misma Constitución, como pautas generales que son materializadas por el Congreso de la República a través de la ley 115 (1994), que expide la Ley General de Educación, donde se señalan las disposiciones generales para regular el Servicio Público de la Educación de acuerdo a los intereses de los sujetos, de la familia y de la comunidad.

En Colombia, según lo enunciado por el MEN,

la educación es considerada como pilar fundamental para el desarrollo económico y social del país y principal factor de competitividad. Las exigencias que se presentan al sector productivo le generan nuevas demandas al sistema educativo para que el nuevo talento humano comprenda, apropie y aplique conocimientos, desarrolle habilidades, aptitudes y destrezas y actitudes, valores y

comportamientos requeridos para las condiciones propias de desarrollo económico y social y las realidades del mercado internacional (MEN, 2010).

La anterior clave de lectura¹¹ hace una referencia utilitarista de la educación. Para el Gobierno es claro que el sistema educativo se convierte en un instrumento de control social, de preparación para la producción económica y de formación de aptitudes al servicio del desarrollo. Sin embargo, para esta investigación se asume la educación como un proceso de preparación, motivado internamente y garantizado por un agente externo. Como lo expresa Consuelo Sánchez “*la educación es un proceso natural no artificial, es un desenvolvimiento que surge de dentro no algo que procede de afuera*” (Sánchez, 1964), es decir que se ejecuta como resultado de los intereses naturales más que como una imposición externa.

El carácter del hombre que nace libre, sin ataduras externas, no implica en sí la formación intelectual máxima a la cual un ciudadano tiende. Para el pedagogo y teórico político J.J Rousseau la educación viene a ser un proceso de continuación de la naturaleza del hombre, catalogando a éste como un ser perfectible y que por medio de la educación tenderá siempre a esa bondad connatural. En la escuela, superado el primer estadio de la educación —que es la casa materna— se deben ofrecer las garantías para protegerlo de las influencias “negativas” y que le son incompatibles con su naturaleza —libre y buena—, más allá de llenarlo de saberes que resultan inútiles en el ejercicio de su ciudadanía. Para Rousseau la *virtud* y la *verdad*, como los saberes acerca del cosmos, del hombre y de la naturaleza, no deben ser materia única de enseñanza en la escuela, sino que ha de convertirse en una institución donde debe preservarse de la degeneración a la cual se expone el hombre que nace y crece en una sociedad falta de valores, por tanto, además de enseñar las ciencias, “*preservar de vicios el corazón y de errores el ánimo*” (Rousseau, 1762) se convierte en parte de la misión del ordenamiento educativo.

La educación, es entonces más que una sumatoria de conocimientos adquiridos por el estudiante ya que, trascendiendo la acumulación de saberes se estructuran “*representaciones, identificaciones, métodos y actitudes e impacta en el sujeto en formación en el plano cognoscitivo,*

¹¹ Se hace mención del concepto del MEN, toda vez que a partir del mismo se justifica el diseño de estándares curriculares por competencias, inspirados en el modelo económico-capitalista. (Ministerio de Educación Nacional, 2006).

y en lo socio-afectivo, conformando cambios cualitativos más o menos profundos” (Díaz de Kóbila, 2003). Los cambios, descritos por Díaz vienen a ser la esperanza guardada en que el sistema educativo logre transformar al sujeto o por lo menos influya en él. Entonces el acto educativo constituye un proceso de intervención positiva en la persona, en el que la enseñanza (entendida como acción) materializada en la práctica docente, es una acción estratégica que pone en juego no solo lo que la escuela y el docente consideran como contenido necesario para el alumno (Gorodokin, 2005), sino que responde a las necesidades e intereses del Estado que hace de la educación toda una estrategia de influencia en el ciudadano, que responde a las necesidades y metas que el mismo Estado se plantea.

Frente a la educación se han seleccionado cuatro dimensiones a observar que responden a una panóptica del concepto. En primer lugar, central para el desarrollo de esta investigación, está un nivel *normativo*, el cual permitirá comprender el fenómeno de la educación como institución diseñada por el Estado¹². En este campo se observarán las disposiciones que se han emitido a nivel nacional y particular de la I.E. a saber: la Ley General de educación, el PNFC y el PEI de Mondeyal. Se centrará en los elementos que evocan la ciudadanía como objeto del acto educativo.

En segundo lugar, la dimensión *pedagógica*, entendida como las herramientas disponibles para facilitar el acto educativo. El diseño de escuela que desarrolla lo dispuesto en las normas, los modelos educativos aplicados en la Institución, el diseño de educación por niveles, los contenidos impartidos, la evaluación de los conocimientos y las herramientas empleadas para ello, son elementos que influyen en los procesos educativos y que tienen cercanía al estudiante durante su formación. María Clara Echavarría y otros (2003) señalan que el desarrollo integral de las personas arrojará elementos en los que se entrecrucen desde lo pedagógico hasta lo conceptual y lo comunicativo, llegando a tal nivel de trascendencia que se permita un encuentro con *el otro* político. Sólo luego de esto se podrá pensar una educación ciudadana que permita el progreso, la vida, la convivencia, el respeto, la justicia, la tolerancia, la participación, la inclusión como valores necesarios para la vida en comunidad permitiendo el desarrollo físico, intelectual y moral de los

¹² Esta dimensión ha sido destacada por los investigadores de la Universidad Nacional de Colombia, Sede Medellín en alianza con la Escuela del Hábitat - Cehap y la Fundación Forhum , en sus análisis y presentaron a la subsecretaría de educación ciudadana una base teórico-conceptual a partir de las herramientas de la política comparada y de las nociones de actores sociales significativos del contexto de la ciudad de Medellín acerca de las representaciones de “cultura ciudadana” en la sociedad (Moreno Jaramillo & Ramírez Salazar, 2004: 4).

miembros de la misma. En este mismo sentido, otro nivel es el *integrador*, que responde a la proyección y extensión de la escuela en ámbitos no escolares como la construcción de relaciones en la comunidad educativa y que trascienden a la relación formador-formando, la apropiación de saberes como parte del proyecto de vida, el compromiso social del estudiante tendiente a la transformación del medio que lo rodea.

Finalmente, la educación tiene una dimensión *preventiva*, en la que los procesos pedagógicos buscan alejar al sujeto de lo políticamente no deseable, de aquello que hablaba Rousseau, que resultan contrarios a lo institucional de la educación ciudadana. La deserción escolar como desvinculación del ordenamiento institucional, las garantías académicas para la continuidad de los estudiantes, la exposición del estudiante a actores violentos y la prevención de comportamientos “no bien vistos” serán objeto de observación en este nivel. Esta dimensión es considerada por Juan Enrique Huerta (2009), señalando que las actitudes respecto a la conciencia cívica y la participación política son factores que dotan de significado al concepto de ciudadanía para los niños y adolescentes. La influencia de la televisión y otros medios de comunicación y la exposición de los niños y adolescentes a sus contenidos (Huerta, 2009, pág. 141) ha de ser mediada por agentes de socialización como la familia o los docentes con el fin de prevenir comportamientos indeseables y que contribuyan a la construcción de sanas nociones sobre la política y la ciudadanía.

Por ello, es posible hablar de la formación de ciudadanos como una de las funciones del Estado pues *“la noción de ciudadanía es un elemento de la relación triádica compuesta por el Estado y la Nación. De hecho, la ciudadanía es el principal vehículo de legitimación del Estado Nación”* (Zapata-Barredo, 2003). Desde esta concepción, puede entenderse el papel del Estado en la consolidación de proyectos de ciudadanía, como una suerte de modelos filosóficos que permitan ejecutar proyectos de nación: una herencia que data en los albores de la civilización. Según José Rubio Carracedo (1990), las primeras nociones de ciudadanía vienen desde la antigüedad griega donde, si bien no es lo más importante de esta reflexión, la *polis* viene a ser el lugar no solo de residencia de los sujetos sino de ejercicio de las virtudes para el servicio de la comunidad política. La virtud como eje de la educación cívica en la ciudad viene a ser una de las claves fundamentales de la consolidación de la ciudadanía griega. Posteriormente en el ámbito del cosmopolitismo, la ciudad rompe aquellas fronteras conceptuales para abrirse al ciudadano del mundo que comparte una misma racionalidad connatural.

El ideal clásico de la Ciudadanía viene a ser descrito por Rubio Carracedo, quien presenta a través del análisis de las diferentes etapas de la ciudadanía en la antigüedad, las características propias de esta construcción histórica. La ciudadanía es el ejercicio de la palabra en el *ágora*. Solo los hombres pertenecientes a la aristocracia o a la clase noble estaban facultados para generar y participar en los debates públicos acerca de la *polis*. Este ciudadano cuenta con la *isegoria* (igualdad en el *ágora*) y la *isonomia* (igualdad ante la ley). Con estas dos condiciones del ciudadano se conforma un repertorio básico de derechos y a la vez de obligaciones, toda vez que la participación en los asuntos públicos y las responsabilidades adquiridas ante la sociedad griega, permite el ejercicio de la deliberación —trascendente del mero acto de nacimiento en el territorio— como una forma directa de participación en los asuntos políticos.

Este paradigma clásico se mantuvo, con matices, hasta finales del siglo XVIII, donde las dinámicas propias de la Revolución Francesa llevaron a una nueva noción de ciudadanía “*en la medida en que el Estado concedió a los individuos que lo integraban el derecho al disfrute de las libertades fundamentales*” (Castells, 2005, pág. 2), manifestadas en un repertorio de normas jurídicas y disposiciones políticas que las acreditaban.

La noción moderna de ciudadanía, en sentido estricto, es aquella en la cual se presenta a los individuos como sujetos que se revisten de derechos y deberes reconocidos por un Estado, y que actúan de conformidad a los principios de cohesión social derivados de un pacto constitucional al que son adheridos (Guerra, 1999, pág. 41). Sin embargo, según lo planteado por teóricos como Richard Zapata (2003), Sandro Mezzadra (2005), Eduardo Gudynas (2009) e Iker Barbero y Libardo Ariza (2010), se presenta una visión alterna a aquella, en la cual “*la ciudadanía es una identidad común compartida por todos los individuos independientemente de sus pertenencias grupales. [...] En consecuencia, una de las primeras obligaciones de la ciudadanía es participar en la sociedad civil*” (Kymlicka & Norman, 1997). Otros autores como Iris Marion Young (1996) y Saskia Sassen (2003) consideran que la idea de una ciudadanía diferenciada en función de identidades es un concepto antagónico a los términos del punto de vista ortodoxo. Para la visión liberal, consolidada en la mayoría de los países occidentales, la ciudadanía es, por definición, una manera de tratar a la gente como individuos dotados de derechos iguales ante la ley de un Estado que ha de responder a sus derechos, entre ellos, la educación (Adorno, Becker, & Jaramillo Vélez, 1994).

Para el caso colombiano, la ciudadanía es una condición jurídica, reconocida constitucionalmente por la Carta Política vigente (1991) en el capítulo segundo (De la ciudadanía) del título tercero (De los habitantes y del territorio). El texto constitucional colombiano es claro en asignar una primera categoría, la nacionalidad, definida en la jurisprudencia y la doctrina como el vínculo jurídico y político entre una persona y un Estado. Este vínculo viene a ser reforzado por la calidad de ciudadano, que se reconoce a partir de los dieciocho años y se convierte en “*condición previa e indispensable para ejercer el derecho de sufragio, para ser elegido y para desempeñar cargos públicos que lleven anexa autoridad o jurisdicción*” (Constitución Política de Colombia, 1991, Art. 99). En este sentido, la Carta Política reconoce que la “*participación busca generar el acercamiento del ciudadano a la esfera del interés público*” (Peralta Duque, 2010, pág. 256) en los escenarios que permiten el agendamiento de la política pública, los programas de desarrollo y la gestión pública.

Sin embargo, la pregunta por la participación de ciudadanos en asuntos públicos lleva a preguntarse por la manera como se ejerce esta ciudadanía y se ejecuta un repertorio de derechos y deberes de las personas y del Estado. Pero también, fenómenos más recientes como la globalización, la modernización y el modelo de mercado “*ofrecen nuevos conceptos de ciudadanía asignándole responsabilidad al menos en parte de los resultados de la política social*” (Serrano, 1998, pág. 30), lo que concede relevancia a los fenómenos de participación de los ciudadanos en la elaboración de políticas públicas.

En vista del debate de las ciudadanía alternas al concepto clásico, en esta investigación no puede obviarse el debate politológico que se genera por el concepto y las implicaciones que conlleva la formación de ciudadanía según lo “*deseable*” para el gobierno central, en el marco de un Estado social de Derecho que reconoce constitucionalmente las diversas construcciones identitarias que existen en el territorio. Es allí, en las teorías alternativas a la ciudadanía como concepto legal-formal que cabe la noción de la llamada “*ciudadanía en niños y adolescentes*”. Sin embargo, como se presenta a continuación, las mismas investigaciones emplean el término ciudadanía como sinónimo de “*manifestaciones ciudadanas*” o “*socialización política*”.

Finalizando la década del sesenta del siglo XX, el politólogo canadiense David Easton empleó la teoría de sistemas y las herramientas del estructural-funcionalismo para analizar la *socialización política* de los niños. Es así como presenta que

entre los 10 y 15 años empiezan a comprender las funciones políticas centrales del Gobierno, Parlamento y Poder Judicial. Pueden también entender la dinámica de los procesos políticos como las elecciones, algunos hechos del acontecer político cotidiano y las corrientes políticas que hay en su entorno. En este período se desarrollan y se reafirman las lealtades respecto de algún partido político y de las tendencias políticas (Quesada Rada, 2014).

A partir de los planteamientos de Easton, los orígenes de la legitimidad política se consolidan desde la infancia, pues estos “*no se vinculan de manera azarosa y desestructurada a su sistema político*” (Easton & Denis, 1980). De allí surge para el Estado una de las principales motivaciones a fortalecer la escuela de modo tal que los niños y adolescentes se integren al sistema político, pues su comportamiento político al interior de la sociedad, esto es su ejercicio ciudadano, no le es connatural, sino que, como el Estado, es un artificio al cual debe paulatinamente acercarse.

En este sentido, ha de reconocerse que, si bien Easton no señala a la escuela como único modo de inculcar aprecio por el sistema político, la educación ciudadana contribuye a que eficientemente se instituya la Cultura Política, “*formada por el conjunto de conocimientos, ideas, sentimientos y acciones que se desarrollan en forma individual o colectiva hacia el Sistema Político*” (López de la Roché, 2010, pág. 5). Este concepto, surge en la escuela conductista en el contexto de posguerra en el que se enfrentan los modelos democráticos y los autoritarios como manera de reconstruir no solo físicamente las ciudades devastadas por la segunda guerra mundial, sino también la credibilidad en la promesa moderna del Estado-Nación como respuesta a las demandas de una sociedad inconforme con la política decimonónica. Gabriel Almond y Sidney Verba (1963) señalan que es necesario un cambio cultural caracterizado por una participación más intensa de sus ciudadanos, en un contexto democrático, donde su sistema político sea congruente con la cultura política de la nación.

Los ciudadanos configuran la democracia por medio de la cultura ciudadana que se construye incluso en el marco institucional que se ofrece —a saber: el andamiaje de un “ciudadano ideal” para los gobiernos, en teoría reúne y nombra las particularidades de sus ciudadanos—; por tanto, un diseño institucional sólido y democrático, incluirá eficientemente las particularidades de los sujetos que lo componen, asignando según sus identidades y sus competencias los propósitos y las metas hacia la prolongación de ese ciudadano esperado. Para el caso colombiano puede concluirse que los ciudadanos que aspira formar son aquellos “*con valores éticos, respetuosos de lo público,*

que ejercen los derechos humanos y conviven en paz” (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2013).

Respecto a la ciudadanía se han seleccionado, de conformidad a lo dispuesto en el Plan de formación para la ciudadanía (MEN, 2013), tres niveles en los cuales se desarrollan las competencias ciudadanas y los cuales abarcan dimensiones plurales del concepto que por sí mismo ya está problematizado. El primero de ellos es ***convivencia y paz***; por medio de este se podrá evaluar cómo el estudiante asimila la importancia de los valores de la convivencia ciudadana — como la solidaridad, el cuidado, el buen trato y el respeto por sí mismo y por los otros—, cómo los practica en su contexto cercano; si asume, de manera pacífica y constructiva, los conflictos cotidianos de la vida escolar y familiar y contribuye a la protección de los derechos de las niñas y los niños (Mir, Batle, & y Hernández, 2009); si contribuye, de manera constructiva, a la convivencia en su medio escolar y en su comunidad y, finalmente, cómo participa en iniciativas o proyectos en favor de la no-violencia en el nivel local o global.

El segundo nivel es el de ***participación y responsabilidad democrática*** que da cuenta de la participación del estudiante: en su contexto cercano en la construcción de acuerdos básicos sobre normas para el logro de metas comunes y cómo las asume, en procesos democráticos en su aula de clase y en el medio escolar; su comportamiento frente a las situaciones en las que se vulneran los derechos fundamentales; su vinculación a iniciativas democráticas de su medio escolar o en la comunidad, atendiendo con criterios como la justicia, solidaridad y equidad, y en defensa de los derechos civiles y políticos; y la utilización de los mecanismos constitucionales de participación que permiten expresar sus opiniones y participar en la toma de decisiones políticas tanto a nivel local como a nivel nacional.

El último nivel de observación es ***Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias***, atendiendo a lo descrito en el argumento de las ciudadanías alternativas a y diferenciadas de la fórmula legal-formal de ciudadanía. El reconocimiento de este nivel permitirá identificar la relación del estudiante respecto a las diferencias y semejanzas entre sí mismo y los demás, su postura frente a situaciones de exclusión o discriminación en su núcleo familiar y con las otras personas de su medio escolar, su comprensión de las posibles causas de estos fenómenos y las consecuencias que acarrearán para la sociedad; las expresiones frente a las formas de discriminación

o exclusión social y el uso de los mecanismos democráticos para el respeto a la diversidad y la superación de la discriminación.

Para tener claridad de lo pretendido en la normativa nacional, se hace necesario abordar el concepto de competencias, toda vez que se hace reiterativo el hecho de que se ha de educar para la competitividad, y tanto en las Ciencias Sociales como en la formación para la ciudadanía, ha sido fundamental el paradigma de la formación por competencias. El término competencia tiene múltiples definiciones y se empezó a estructurar en la década del setenta con base en los planteamientos de la lingüística de Chomsky en el emparejamiento competencia-desempeño; la sociolingüística de Dell Hymes con la competencia de uso e incluso la psicología conductual de Skinner.

Según Sergio Tobón, Julio Pimienta y Juan Antonio García (2010), en cuanto a los diversos enfoques desde donde se analiza el concepto de competencias existen algunas diferencias, que pueden enunciarse de la siguiente manera:

Tipo de enfoque	Énfasis en el concepto de competencias	Concepto de currículo	Epistemología	Países en los cuales predominan
Funcionalista	Actividades y tareas del contexto externo. Énfasis en la descripción formal de las competencias.	Se busca responder a los requerimientos externos. Se trabaja por módulos.	Funcionalista	Canadá, Inglaterra, Finlandia, México, Colombia.
Conductual	Articulación con las competencias organizacionales. Competencias clave en torno a las dinámicas organizacionales.	Se busca responder a competencias clave. Se trabaja por asignaturas y a veces por módulos de autoformación.	Empírico – analítica	Estados Unidos, Australia, Inglaterra.
Constructivista	Dinámica de los procesos en sus modos de relación y evolución. Se consideran disfuncionalidades en el contexto.	Se busca afrontar los retos de las dinámicas del entorno y las disfuncionalidades. El currículo es organizado con base en situaciones significativas.	Constructivista y social constructivista	Francia, Finlandia Brasil
Socio-formativo	Interpretación, argumentación y resolución de problemas del contexto externo. Formación en idoneidad y compromiso ético en todas las competencias.	Se busca afrontar los retos personales, institucionales y del contexto externo, actuales y futuros. El currículo se organiza por proyectos formativos.	Pensamiento sistémico y complejo	México, Bolivia, Venezuela, Chile, España.

Tabla 1. Diferencias entre los enfoques conductual, funcionalista y constructivista con el enfoque socio-formativo. Elaboración propia a partir de Tobón, Pimienta, & García (2010).

Para Pilar Martínez y Benito Echavarría (2009), la educación basada en competencias tuvo sus orígenes en Estados Unidos con David McClelland, profesor universitario de psicología, y concluyen que dicho término tuvo sus orígenes más por la necesidad económica, que por intereses educativos, debido a que se buscaba salvaguardar el sector industrial en una economía tan competitiva a nivel global. La anterior hipótesis pareciera estar en línea a lo descrito por el MEN:

Ser competente significa saber y saber hacer. La competencia implica poder usar el conocimiento en la realización de acciones o productos (ya sean abstractos o concretos). Tradicionalmente, se enseñaron contenidos y temas que se consideraba que todos los niños y niñas debían conocer. La Revolución Educativa, reflejada en la noción de competencia, propone que lo importante no es sólo conocer, sino también saber hacer. Se trata, entonces, de que las personas puedan usar sus capacidades de manera flexible para enfrentar problemas nuevos de la vida cotidiana (Ministerio de Educación Nacional, 2006, pág. 7).

Posterior a la creación de la Ley general de educación, el MEN en colaboración con los diferentes sectores educativos del país, diseñó y puso en marcha los *Lineamientos Curriculares* para cada una de las áreas del conocimiento, dando un tránsito importante en la educación. En el año 2006, se introducen los estándares básicos de competencia en ciudadanía, como producto de la investigación por más de tres décadas de la comunidad de educadores en Ciencias Sociales, para responder a las nuevas demandas globales y nacionales (Restrepo, 2006).

Las transformaciones en la manera como los individuos se relacionan; los cambios tecnológicos; y la incertidumbre del futuro, según Antoni Santisteban Fernández (2004), son algunos de los factores sociales que han cambiado a lo largo del tiempo y que imponen a la ciencia política y a las Ciencias Sociales y humanas, la necesidad de plantearse constantemente la pregunta de ¿cómo educar para la ciudadanía? e inquietarse constantemente por la respuesta obtenida para reformulársela y reeditarla al ritmo que demandan los cambios sociales. Sin prescindir del papel central del Estado, concluye proponiendo que “*un currículo para la formación de la ciudadanía debe reflejar las necesidades individuales y colectivas, culturales, intelectuales, científicas, prácticas y, también, las finalidades políticas*” (Santisteban Fernández, 2004, pág. 5) y presenta un modelo que tiene en cuenta las finalidades culturales, las científicas, las prácticas, las

intelectuales, las del desarrollo personal y las políticas. Las últimas pretenden “*desarrollar capacidades creativas para pensar futuros alternativos*” (Santistéban Fernández, 2004, pág. 6) y habilidades críticas para participación democrática y la acción social.

Estos indicadores generales de manifestación de la ciudadanía, en clave pedagógica e institucional, son desarrollados por las competencias en diversos tipos de ejercitación de la misma: competencias cognoscitivas, cognitivas, emocionales, comunicativas e integradoras. El análisis de Andrea Constanza Rodríguez, Sara Patricia Ruiz León y la doctora Yolanda M. Guerra (2007) ha presentado una aproximación a los tipos de competencia y la influencia en la formación de los estudiantes. Consideran las autoras que los esfuerzos institucionales deben “*crear condiciones en las cuales una persona sea capaz de mirar, escuchar y sentir al otro*” (Rodríguez, Ruiz & Guerra, 2007, pág. 149), enfocados en formar sujetos conscientes de sus propios derechos, capacitados para razonar, argumentar y enfrentar todas las situaciones.

En primer lugar, las **competencias cognoscitivas** hacen referencia a los conocimientos brindados a los estudiantes, es decir, la información que deben saber y comprender acerca del ejercicio de la ciudadanía. Si bien pareciera que, con la información explicada ampliamente fuera suficiente para formar a los ciudadanos, resulta esto en un nivel de interiorización similar al de otras áreas del saber, como la matemática o las ciencias naturales. Por eso, resulta importante la revisión de los contenidos de los cursos que deben apoyarse y desarrollarse en el resto de competencias. De este modo, el conocimiento influye en la ciudadanía pues “*las Ciencias Sociales brindan conocimientos y conceptos fundamentales para el ejercicio de la ciudadanía, tales como los mecanismos, las instancias y las dinámicas de participación democrática, la Filosofía y las enseñanzas de la Historia*” (Ministerio de Educación Nacional, 2006, pág. 164).

Es entonces cuando aparecen retos como los propuestos por las **competencias cognitivas**. Éstas hacen referencia a la capacidad para realizar varios procesos mentales, fundamentales en el ejercicio ciudadano (Mounoud, 2001). Por ejemplo, la destreza para señalar 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*” (Ministerio de Educación Nacional, 2006, pág. 12). Para Mogarro y Martins (2010) una estrategia de educación política ha de movilizar los dominios cognitivos a las manifestaciones de actuación en la sociedad. Teniendo en cuenta que “*la masificación del modelo escolar y la*

*consolidación del sistema educativo público consagró a la escuela como un espacio privilegiado para la socialización de los niños y de los jóvenes y para la asimilación de valores fundamentales individuales o colectivos*¹³ (Mogarro & Martins, 2010, pág. 188).

Por otro lado, están las **competencias emocionales** son las destrezas necesarias para identificar y responder constructivamente ante las emociones propias y las de los otros (Bello Dávila, Amor Díaz, & Estévez Pérez, 2010). Por ejemplo, la capacidad para reconocer las propias emociones y ponerse en el lugar del otro en distintas situaciones (Ministerio de Educación Nacional, 2006, pág. 13). Esta competencia es analizada por Liliana Mosquera (2013) quien plantea que su importancia política radica en que este mundo de relaciones es una realidad que está pendiente por “*descubrir, comprender e interpretar a través de las percepciones y significados construidos por las experiencias de los participantes en su contexto*” (Mosquera Reyes, 2013, pág. 69).

Las **competencias comunicativas** son aquellas habilidades que se requieren para establecer un diálogo constructivo con las otras personas. Inclusive, la capacidad para escuchar atentamente los argumentos ajenos y para comprenderlos, a pesar de no compartirlos; pone en el plano de tener al otro sujeto político como un interlocutor válido, teoría propuesta por el filósofo político Jaques Derrida, quien plantea que el “otro” en una relación ontológica, representa la voluntad de «dejar-ser» a quien está al otro lado del acto comunicativo, permitirle todas las formas posibles de manifestación, “*incluso a aquellas que, por esencia, no se dejan transformar en «objetos de comprensión»*” (Derrida, 1989, pág. 186), es decir permitir que el otro se exprese aun cuando ni él ni su *alter* sean capaces de sugestionarse.

Todo, finalmente, se articula en las **competencias integradoras**, que tienden a la promoción de acciones encaminadas a materializar lo que se ha aprendido-construido-reflexionado por medio de las anteriores. Puntualmente aquella capacidad de manejar conflictos, como una de las manifestaciones de un efectivo desarrollo de competencias, requiere de los conocimientos sobre las dinámicas de los mismos, “*de capacidades cognitivas como la habilidad para generar ideas y*

¹³ Traducción propia. “A generalização do modelo escolar e a consolidação do sistema escolar público consagrou a escola como o espaço privilegiado para a socialização das crianças e dos jovens e para a interiorização dos valores fundamentais, quer individuais, quer sociais” (Mogarro & Martins, 2010: 188).

opciones creativas ante una situación de conflicto, de competencias emocionales como la autorregulación de la rabia” (Ministerio de Educación Nacional, 2006, pág. 13) y de algunas competencias comunicativas como la capacidad para transmitir claramente los propios intereses y ponerlos a consideración de los otros. Un ejemplo de esta competencia es la descrita por Jaume Trilla Bernet y Ana María Novella Cámara (2011). Los autores presentan y sostienen que los Consejos infantiles¹⁴, son una estrategia en la que los niños vinculados al proceso “*aprenden a participar participando y desarrollan también otra serie de capacidades asociadas a la ciudadanía democrática*” (Trilla Bernet & Novella Cámara, 2011, pág 34). Aprender ciudadanía va más allá del acto educativo, pues incluso en éste los valores de un ciudadano deben ponerse en práctica reconociendo el contexto real y vigente en su ciudad, aportándole actitudes, destrezas y conocimientos para que luego, con la ciudadanía formal (la adquirida con la mayoría de edad), pueda asumir una postura responsable, crítica y objetiva frente a las decisiones políticas en las que puede influir en un modelo de democracia representativa.

Estos planteamientos, teóricos e institucionales conducirán el proyecto de investigación en una institución educativa rural, de un municipio en vía de desarrollo, multiétnico¹⁵ y multicultural¹⁶, con influencia de grupos armados ilegales y con constantes situaciones de perturbación al orden público. Más allá de lograr una idealización de la ciudadanía, se pretende observar cómo influye en los niños y adolescentes el modelo educativo institucional propuesto por el Gobierno y desarrollado por competencias en la I.E. Mondeyal de Isnos-Huila.

¹⁴ Propuesta de Francesco Tonucci que llevó a cabo en Fano, Italia. Es un proyecto sobre la Ciudad de los Niños, y que logró tanto éxito que se extendió por toda Europa y hoy llega incluso a regiones de Iberoamérica (Trilla & Novella, 2011: 23).

¹⁵ La multiétnicidad es una característica de América desde tiempos prehispánicos, que ha sido “entendida como sinónimo de pluriétnicidad; y la etnicidad, como equivalente a la presencia de poblaciones sometidas en el marco de la experiencia colonial (indígenas y afrodescendientes, específicamente)” (Rojas, 2011, pág. 178). En el territorio colombiano se ha reconocido, incluso constitucionalmente (Art. 7), que en Colombia se dista mucho de tener una suerte de uniformidad cultural, étnica y lingüística, antes bien, se reconoce la heterogeneidad derivada de la existencia de grupos indígenas con diferencias ancestrales entre unos y otros, y por tanto, la distinción permanece muy viva dentro de las organizaciones nativas fomentadas para la reivindicación los derechos las sus comunidades ante el Estado (Rojas Gaitán, 1998).

¹⁶ Sociedades en las que se “reconocen modos diversos de organización económica y representación política (...) con el que buscan satisfacer sus necesidades aprovechando sus recursos tradicionales y los de diferentes sociedades modernas” (García Canclini, 1995, págs. 152-171).

DISEÑO METODOLÓGICO

METODOLOGÍA

Thomas Kuhn en su texto “La estructura de las revoluciones científicas” (1962) ha definido que un paradigma es una perspectiva teórica común, reconocida por los científicos de una determinada disciplina, basada en los logros de la misma, de modo tal que se consolida como una pauta de lectura de los fenómenos que se estudian. En la Investigación social se han reconocido dos grandes paradigmas: el empirismo, denominado también objetivismo o positivismo; y el humanismo, conocido como subjetivismo o interpretativismo. En esencia, ambos paradigmas de investigación han tratado de contemplar el mundo social como un campo de fenómenos susceptibles de ser analizados, pero en los albores de las Ciencias Sociales y Humanas, han parecido enfrentarse en la búsqueda de respuestas a la pregunta ¿el mundo social es real y dicha realidad puede ser conocida? (Corbetta, 2007). En este trabajo de investigación se considera que la racionalidad de los fenómenos educativos y de las políticas educacionales, se constituye a través de la experiencia hermenéutica, de modo que es posible buscar el sentido y significado de la formación ciudadana dentro de una historicidad específica, interpretativa y comprensiva.

Por ello, el paradigma positivista resulta insuficiente pues de este modo la explicación científica se orientará a la formulación de leyes que relacionen fenómenos determinados con construcciones abstractas presentadas en forma de hipótesis causales. Tales explicaciones estarán sustentadas en la observación de los hechos y en la verificación experimental (Mejía Quitana, 2006) y aunque la materia prima para la investigación serán disposiciones normativas, la influencia de las mismas en la realidad de los sujetos, traducidas en manifestaciones ciudadanas, se convierten en nuevo objeto de conocimiento, que promueve la revalorización de la experiencia, desplazando el punto de vista centrado en el experto a la realidad, lo que lleva a optarse por el paradigma interpretativista de la investigación social.

En la búsqueda de repuestas a las preguntas de esta investigación se toman herramientas de la Ciencia Política como campo disciplinar, que no se limita al ámbito de un enfoque cualitativo o cuantitativo como si estuvieran en oposición. Siguiendo el análisis de Pablo Valenzuela (2014) es necesario establecer puentes entre los dos enfoques, obteniendo así un modelo mixto donde gracias a los métodos cualitativos se obtendrán conocimientos acabados y profundos del fenómeno a estudiar y al mismo tiempo la investigación cuantitativa permitirá reconocer patrones en los

procesos analizados (Galeano Marín & Hurtado Orozco, 2004). Por lo tanto, esta investigación no puede limitarse a estudios de casos sin ninguna conexión entre ellos y sin la posibilidad de generar o, al menos, esbozar, teorías explicativas más generales, probablemente mucho de ello no podrá ser generalizado a otros casos, pero sin lo cualitativo no podrá advertir el devenir estos fenómenos políticos desde distintos niveles que le pueden ser aplicables. Por tanto, un enfoque mixto permitirá un conocimiento de la particularidad de los fenómenos de la construcción de los ciudadanos formados en una determinada institución, evidenciados en las manifestaciones de los estudiantes, y con ello, al tiempo, será posible fortalecer las categorías teóricas con las que se ha intentado explicarlos (Valenzuela, 2014).

En esta modalidad mixta es posible optar por el Estudio de Caso como estrategia de investigación, que rescata la subjetividad como forma de conocimiento. Para Stake (1998) es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias concretas y permita formular generalizaciones. Es aquí donde la información obtenida “*es filtrada por el criterio del investigador, quien se convierte en el principal instrumento de investigación*” (Hurtado León & Toro Garrido, 2005, pág. 73). Se busca el conocimiento como resultado de la interacción con los otros en el marco de una acción comunicativa, de creencias justificadas, de desacuerdos productivos y de vitalidad conversacional donde fenómenos de persuasión y auto-consciencia forjan el conocimiento social, que se teje entre las reacciones y manifestaciones observables de los fenómenos.

De este modo, el caso ya seleccionado como caso único donde “*personas y programas se asemejan en cierta forma unos a otros, y en cierta manera son únicos también*” (Stake, 1998, pág. 15), y que más allá de ser representativo de otros resulta significativo por su particularidad, requiere de unas técnicas investigativas que ayudarán a obtener la información necesaria para dar respuesta a las preguntas de esta investigación. Se han seleccionado cuatro herramientas: la observación participante como método cualitativo de recolección de información y su registro en diario de campo; el Taller, como herramienta interactiva; la Encuesta, como medio de recolección de información cuantificable y la revisión bibliográfica como técnica de elaboración de síntesis y análisis de los datos obtenidos.

La observación participante, señala Kawulich citando a Marshall y Rossman, es “*la descripción sistemática de eventos, comportamientos y artefactos en el escenario social elegido*

para ser estudiado” (Kawulich, 2005). Por lo que las observaciones permiten al investigador describir situaciones existentes *“usando los cinco sentidos, proporcionando una "fotografía escrita" de la situación en estudio*” (Kawulich, 2005) y presentar una descripción detallada de aquello analizado.

El taller, es una técnica interactiva analítica, *“reconocido como un instrumento válido para la socialización, la transferencia, la apropiación y el desarrollo de conocimientos, actitudes y competencias de una manera participativa y acorde a las necesidades y cultura de los participantes”* (Velásquez, Quiroz Trujillo, García Chacón, & González, 2001, pág. 95). Es así como se convierte en una forma de recoger, analizar y construir conocimiento (Ghiso, *Acercamientos: el taller en procesos de investigación interactivos*, 1999).

La encuesta, se puede definir como *“una técnica que utiliza un conjunto de procedimientos estandarizados de investigación mediante los cuales se recoge y analiza una serie de datos de una muestra de casos representativa de una población o universo más amplio, del que se pretende explorar, describir, predecir y/o explicar una serie de características”* (García Ferrando, 1993, pág. 142).

La *revisión bibliográfica* es otra de las técnicas a utilizar y comprende las actividades relacionadas con la búsqueda de información escrita sobre el tema seleccionado preliminarmente y delimitado por la pregunta de investigación, y sobre el cual, se recopila y analiza críticamente, toda la información encontrada y utilizada. Es considerada *“como un estudio detallado, selectivo y crítico que integra la información esencial en una perspectiva unitaria y de conjunto”* (Guirao-Goris, Olmedo Salas, & Ferrer Ferrandis, 2008, pág. 3)

FASES DE INVESTIGACIÓN

1. Se realizará la revisión bibliográfica de los lineamientos y directrices características del Plan Nacional de Formación en Ciudadanía presentado por el Ministerio de Educación Nacional para los años 2010 y 2015, confrontándolo con lo descrito en el área de la formación cívica y comunitaria del PEI de Mondeyal. Se iniciará la búsqueda de bibliografía complementaria a los temas de políticas educacionales en procesos de formación ciudadana. Se diseñará, a la luz de los hallazgos de esta fase, las herramientas para la segunda fase de la investigación. Se realizará escritura del primer capítulo del Trabajo de grado.

2. Se realizará desplazamiento al municipio de Isnos, Huila, donde se hará registro de las manifestaciones ciudadanas de los estudiantes de la I.E. Mondeyal en el campo escolar y extraescolar. Para ello se realizará observación participante en la Sede principal, se realizará un taller sobre ciudadanía y se aplicará una encuesta diseñada en *Google Docs* a estudiantes de los cursos sexto a once en la institución educativa. Se realizará registro en diario de campo, análisis de datos cuantitativos y escritura de segundo capítulo de Trabajo de Grado.
3. Con base en los hallazgos de las dos primeras fases, a saber, los lineamientos de las regulaciones normativas, las teorías sobre política educacional para formación ciudadana y las manifestaciones ciudadanas de los estudiantes, se realizará un análisis centrado en la Identificación de los encuentros y desencuentros de estos elementos. Se realizará escritura de tercer capítulo de tesis.

Cronograma tentativo 2016

Meses Semanas	Agosto				Septiembre				Octubre				Noviembre			
	I	II	III	IV	I	II	III	IV	I	II	III	IV	I	II	III	IV
Presentación de proyecto de investigación	■	■														
Ejecución Fase 1			■	■	■											
Escritura capítulo I						■										
Ejecución Fase 2							■	■								
Escritura capítulo II									■							
Ejecución Fase 3										■	■					
Escritura Capítulo III												■				
Revisión asesor													■			
Devoluciones y Correcciones														■		
Entrega final de Tesis con correcciones															■	
Remisión a Jurado Evaluador y evaluación																■

CONSIDERACIONES ÉTICAS

La ética entendida como “*el estudio de los valores y sus relaciones con las pautas de conducta*” (Baca, 1996, pág. 39) exhorta también a la presente investigación, motivada principalmente por ser una práctica académica en la modalidad de Trabajo de Grado del programa en Ciencia Política de la Universidad de Antioquia, a contemplar algunos aspectos necesarios para

reconocer en los otros: académicos autores de textos, asesores, tutores y demás personas que de una u otra manera pasarán por el desarrollo de esta investigación. Como lo señala Galeano (2004) debe trascenderse “*la producción de conocimiento permitiendo el establecimiento de una relación ética con el problema que investiga y con los sujetos sociales con los que interactúa*” (Galeano Marín, 2004, pág. 70). Por esto, las acciones y decisiones tomadas en todas las fases de la investigación han de basarse en principios, valores e intereses que tiendan a la búsqueda del bien común, del reconocimiento de la comunidad estudiada y el fortalecimiento de la comunidad académica de la disciplina, teniendo en cuenta no solo los principios universales sino también aquellos profesados por la Constitución Colombiana y los dictados por la ética consolidada desde los valores familiares y hasta los aspirados por la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad de Antioquia, resumidos en su lema “Espíritu crítico y compromiso social”.

De este modo, la relación con los otros ha de basarse principalmente en el reconocimiento de la humanidad de sus semejantes y el repertorio de derechos que legítimamente les han sido reconocidos, e incluso, procurando la reivindicación de aquellos que, de tener procedencia, hayan sido vulnerados. Al no tener información mayor sobre procesos ciertos de reconstrucción de memoria histórica en un escenario que, es conocido, con antecedentes de violencia y de contextos socioeconómicos distintos, se procurará que toda la información recolectada en el campo, sea tratada con la confidencialidad que merece y que protegen las normas nacionales, como las contenidas en la Ley Estatutaria 1266 de 2008 (Habeas Data) y la Ley 23 de 1982 (Sobre derechos de autor). Es necesario reconocer, como ciudadano en ejercicio, que en uso de tal calidad se guardarán los preceptos constitucionales que tal condición demandan, y que como investigador que actúa a nombre propio e identificado como miembro de la Universidad de Antioquia, a asumir por entero los deberes consagrados en el Estatuto Universitario, el Reglamento Estudiantil de Pregrado de la Institución y demás disposiciones de la normativa Universitaria.

Finalmente, al insistir en que la Investigación también es motivada con el fin de iniciar a registrar las dinámicas políticas y las manifestaciones ciudadanas en el Departamento del Huila — donde nació—, la devolución de los resultados de la presente investigación consistirá en la entrega de dos copias, en medio magnético y físico, al Centro de Documentación de la I.E. Mondeyal, a fin de agradecer su contribución a la finalización de mi proceso formativo para optar al Título de

Politólogo, conservar memoria de este proceso de investigación, y sentar un precedente de investigación en Ciencia Política en la región surcolombiana.

CIUDADANÍA Y COMPETENCIAS CIUDADANAS: DEL PLAN NACIONAL DE FORMACIÓN PARA LA CIUDADANÍA AL PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL DE MONDEYAL.

En realidad, hoy cualquier labor de educación parece cada vez más ardua y precaria. Por eso, se habla de una gran "emergencia educativa", de la creciente dificultad que se encuentra para transmitir a las nuevas generaciones los valores fundamentales de la existencia y de un correcto comportamiento, dificultad que existe tanto en la escuela como en la familia, y se puede decir que en todos los demás organismos que tienen finalidades educativas (Ratzinger, 2007).

NORMATIVA EDUCACIONAL PARA LAS COMPETENCIAS CIUDADANAS

Desde que se promulgó la Constitución Política de Colombia en 1991, el mandato de incluir en el sistema educativo la enseñanza de “*prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación ciudadana*” (Constitución Política de Colombia, 1991, Art. 41), había sido una tarea pendiente en el tintero del MEN. Diferentes instituciones educativas y Secretarías de Educación habían intentado cumplir el mandato constitucional desde las propias experiencias educativas, pero sin tener el acompañamiento técnico, pedagógico y científico de los entes nacionales. Ejemplo de ello fue la Cátedra de la huilensidad, un intento para implementar dentro de los planes de formación en Ciencias Sociales de todos los niveles de educación del departamento del Huila “*un proceso pedagógico [...] con el ánimo de construir conocimiento crítico en torno a la realidad ambiental, social y económica del Huila y [...] a fin de promover la formación de un Huila más justo, más equitativo, más rico*” (Orozco Cortés, Salas Contreras, Velásquez, & Tique Perdomo, 2006, pág. 11), que debe promoverse en los niveles de educación formal, no formal e informal.

En el artículo 41, la Constitución propuso la obligatoriedad del estudio de la constitución política y de la instrucción cívica en las instituciones educativas, de modo que desde 1991, el Estado colombiano ha tenido por necesidad el fomento de prácticas (que para este trabajo se denominarán *manifestaciones*) que fortalecieran los principios y valores de la Carta Política. El servicio de la Educación en Colombia fue reglamentado con la Ley 115 del 8 de febrero de 1994, bajo el precepto de que “*la educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural*

y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes” (Ley General de Educación, 1994, art. 1). De este modo, la citada norma define que:

De conformidad con el artículo 67 de la Constitución Política, la educación se desarrollará atendiendo a los siguientes fines:

1. El pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás y el orden jurídico, dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos.
2. La formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad.
3. La formación para facilitar la participación de todos en las decisiones que los afectan en la vida económica, política, administrativa y cultural de la Nación.
4. La formación en el respeto a la autoridad legítima y a la ley, a la cultura nacional, a la historia colombiana y a los símbolos patrios.
5. La adquisición y generación de los conocimientos científicos y técnicos más avanzados, humanísticos, históricos, sociales, geográficos y estéticos, mediante la apropiación de hábitos intelectuales adecuados para el desarrollo del saber.
6. El estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del país, como fundamento de la unidad nacional y de su identidad (Ley General de Educación, 1994, Art. 5)

La misma Ley define como objetivos transversales a todos los niveles de educación, las acciones necesarias que tiendan a:

- a) Formar la personalidad y la capacidad de asumir con responsabilidad y autonomía sus derechos y deberes;
- b) Proporcionar una sólida formación ética y moral, y fomentar la práctica del respeto a los derechos humanos;

- c) Fomentar en la institución educativa, prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación y organización ciudadana y estimular la autonomía y la responsabilidad;
- d) Desarrollar una sana sexualidad que promueva el conocimiento de sí mismo y la autoestima, la construcción de la identidad sexual dentro del respeto por la equidad de los sexos, la afectividad, el respeto mutuo y prepararse para una vida familiar armónica y responsable; [...]
- e) Crear y fomentar una conciencia de solidaridad internacional;
- h) Fomentar el interés y el respeto por la identidad cultural de los grupos étnicos (Ley General de Educación, 1994, Art. 13)

Con miras al cumplimiento de estas propuestas, la Ley General de Educación afirma en el artículo 14 la obligatoriedad en la enseñanza de temas y actitudes encaminadas a la gestación de habilidades que preparen a los estudiantes para el ejercicio de su ciudadanía, a partir del reconocimiento de los derechos humanos como argamasa para la construcción de la democracia, la participación y la inclusión defendida por la Constitución. Esta meta “*se sintetiza en las asignaturas de Ética y Valores Humanos, y Constitución Política, así como en tres proyectos pedagógicos: a) educación para el ejercicio de los derechos humanos, b) educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía y c) educación ambiental*” (Ministerio de Educación Nacional, 2011, pág. 20).

Aunque la anterior disposición fue asunto de la Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación), y los Lineamientos curriculares fueron fijados en la Resolución 2343 de 1996¹⁷ entraron a las aulas de clase en forma de Lineamientos Curriculares (Restrepo, 2006). Para el año 2001, la Ley 715 de 2001, dictó normas orgánicas en materia de recursos y competencias y se dictaron otras disposiciones para organizar la prestación de los servicios de educación y otros, definiendo la autonomía de las instituciones educativas para disponer los indicadores de logros curriculares, teniendo en cuenta los lineamientos curriculares definidos por el MEN. En el año 2003 la formación ciudadana se convirtió en un imperativo: “*¡Formar para la ciudadanía es posible!*” se convirtió en uno de los retos para el nuevo milenio de la educación colombiana.

¹⁷ Expedida con base a las facultades concedidas en el numeral 1 del literal d) del artículo 148 de la Ley General de Educación y derogada por el artículo 113 de la Ley 715 de 2001.

Con la publicación de los *Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas: formar para la ciudadanía* de 2003, el sistema educativo contó con algunos presupuestos conceptuales para comprender a 12 años de la constitución lo que se quería construir en los estudiantes, quienes serían en el futuro los arquitectos de la ciudadanía colombiana. En muchas instituciones educativas, como lo muestra el análisis de Juan Cristobal Restrepo (2006), el debate versó en el asunto de considerar las formas de interpretar el concepto de ciudadanía y a su vez, de construir un ciudadano estandarizado y competente.

Es un tema que va más allá de lo académico y de lo institucional ya que involucra problemas vitales. La forma en que pensamos el ser ciudadano se vincula a una visión particular de lo que es la política, del tipo de sociedad que deseamos y de la comunidad política en la cual estamos interesados en vivir (Restrepo, 2006, págs. 138-139).

CIUDADANOS COMPETENTES

La formación ciudadana de la Constitución se convirtió en la forma oficial para estandarizar un modelo de ciudadanía y hacer del mismo modelo un imperativo funcional a las lógicas de la competencia. La educación se vio permeada no solo por el diseño de currículos sino por logros que iban más allá de competencias académicas. En este sentido, la realidad educativa se transformó —hablando de los Lineamientos Curriculares en general— en un proceso lineal e incluso, analizando los estándares de formación ciudadana en particular, operativo.

Vale destacar del PNFC, aparte de los ya mencionados, tres puntos fundamentales. En primer lugar, las competencias como un resultado de la demanda de un mundo productivo, lo que demuestra la utilidad economicista del sistema educativo colombiano, como lo señalan Pilar Martínez y Benito Echavarría (2009); en segundo, la baja eficiencia académica de los procesos formativos de la ciudadanía como proyecto político y filosófico, pues los mismos se convierten para los discentes en una tarea intelectual compleja y exigente (Belandria Rondón, 2013); y, finalmente, el retorno al debate de los valores culturales como elementos cohesionadores y diferenciadores de las comunidades educativas, convirtiéndose en una de las alternativas al problema de la unificación de las expresiones de ciudadanía en los contextos (Jaramillo Uribe, 1983).

Aunque en lo teórico, el PNFC describe la necesidad de un preparar “*mejores seres humanos, ciudadanos con valores democráticos, respetuosos de lo público, que ejercen los derechos*

humanos, cumplen sus responsabilidades sociales y conviven en paz” (Ministerio de Educación Nacional, 2010), el camino que se señala para lograrlo responde a un objetivo pragmático, casi utilitarista del servicio público de la educación, de modo que lo convierte en un instrumento para formar individuos competentes para el fortalecimiento de la calidad productiva del país y con ello, promover el desarrollo económico. Lo anterior, presenta el primer debate del uso de las competencias ciudadanas como mecanismo para preparar a los estudiantes, más que en valores democráticos que se materialicen en acciones para asumir su rol político, como individuos para el mercado y no para vivir en sociedad o comunidad. Más aún, las competencias laborales a las que tiende este primer punto de las competencias ciudadanas, tienden a concretar de igual manera la idoneidad o aptitud del futuro ciudadano para asumir las demandas del mercado. Como lo señala Francisco Xavier González y Ortiz (2008) citando a Ronald Barnett (2001), la “*competencia, la habilidad, el know how, el lograr que las cosas se hagan, la técnica, la eficacia, la operatividad: todo [lo cual] conforma una constelación de conceptos que marcan un discurso y un conjunto de intereses*” (González y Ortiz, 2008, pág. 234). En suma, podría invocarse que el mecanismo de las competencias ciudadanas es utilizado para la misma finalidad o la misma dimensión que en las capacidades laborales: servir a las dinámicas del mercado.

En esta clave de lectura, los saberes son también unos recursos susceptibles de ser aprovechados, generando, en clave de mercado, la mayor productividad de los mismos. En general el diseño por competencias de la educación colombiana, puede ser leído como un intento de institucionalizar dichas habilidades y, en suma, a perder el espíritu crítico, propositivo y analítico propio de los ámbitos académicos, para hacer de los estudiantes meros sujetos que replican un determinado patrón de características que abrirán las puertas al mercado laboral. El conocimiento, entonces, se convierte en primer lugar en recurso que se transfiere, en un acto instrumental, y al hacerlo, hace más eficiente el nivel del mercado, pasando por alto la gestación de “*capacidades y virtudes humanas generales que podrían promover una sociedad humana distinta, como la amistad, el altruismo, la preocupación ética, la generosidad y otras muchas*” (Barnett, 2001, pág. 65).

Frente a este hallazgo primario, suscitado del mero análisis del concepto *competencia*, el PNFC contempla otro grupo de aptitudes, más atinentes a las virtudes éticas que debe manifestar el ciudadano y, desde la escuela, el estudiante. La formación, y más aún, la formación para...

refleja la necesidad de procesos que enmarquen procesos cognitivos y reflexiones que puedan ser evaluados. Es en las prácticas pedagógicas, donde “*se valida la teoría educativa, se construye la didáctica y se incorpora la ciencia y la tecnología en el proceso de enseñanza-aprendizaje*” (Ministerio de Educación Nacional, 2011, pág. 29).

Aunque los cinco tipos de competencias ciudadanas¹⁸ propuestas por el MEN proponen una relación fuerte entre las mismas, son dos las que hacen referencia directa a este componente académico de las competencias: los conocimientos y las competencias cognitivas.

Los conocimientos, en términos del Plan,

se refieren a la información que los estudiantes deben saber y comprender acerca del ejercicio de la ciudadanía. Si bien esta información es importante, no es suficiente para el ejercicio de la ciudadanía y se necesitan las demás competencias (Ministerio de Educación Nacional, 2006, pág. 12).

Por su parte, las competencias cognitivas evocan

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 (Ministerio de Educación Nacional, 2006, pág. 12).

Como ya se enunciaba, el hecho de que la formación, en tanto proceso académico, haya sido desplazada por intereses laborales, ha limitado dicha naturaleza de la educación. El diseño de la escuela, como apunta María Clara Echavarría (2003) no debe olvidar el especial espacio pedagógico de este lugar-tiempo de formación, pues es desde lo conceptual que se permite trascender al encuentro con *el otro* político. Los conocimientos, y los procesos mentales de análisis que se generan sobre la formación ciudadana son el primer espacio de reconocimiento de los conceptos básicos de lo que representa ser ciudadano, como el progreso, la vida, la convivencia, el respeto, la justicia, la tolerancia, la participación, la inclusión y los demás valores necesarios para la vida en comunidad, partiendo del conocimiento de derechos y deberes que permitan el

¹⁸ Conocimientos, competencias cognitivas, competencias emocionales, competencias comunicativas y competencias integradoras (Ministerio de Educación Nacional, 2006).

desarrollo físico, intelectual y moral de los miembros de comunidad política a la que pertenecen y de la cual serán ciudadanos activos.

Los distintos fenómenos políticos, históricos, económicos y culturales que caracterizan las sociedades colombianas deben consolidarse como construcciones del saber, de modo que sirvan como base para los demás procesos educativos a los que tiende el plan. Podría suponerse que los conocimientos son la base necesaria para identificar las rutas que deben seguirse, no solo en lo académico o personal, sino en lo político y social para diferenciar el camino de la reproducción de los fenómenos sociales y la esfera propositiva y transformadora de la misma realidad social. Sin esta base teórica, los esfuerzos de institucionalizar las demás competencias del ciudadano se quedan sin el soporte requerido hacia una sociedad crítica, con capacidad de análisis y más consciente de la realidad. Con el supuesto académico, como reza el plan, no es suficiente para consolidar un repertorio de habilidades sociales, pero, en suma, son la piedra angular sobre la que descansan los demás intentos de formación integral.

En este aspecto, el plan ha procurado establecer la necesaria interdisciplinariedad de las competencias ciudadanas, pues no se es ciudadano en formación solamente mientras se está en unas horas de clase de educación cívica y constitucional, sino que el reto educativo establecido es que asuntos como la resolución de conflictos, el análisis crítico de las situaciones, el reconocimiento del otro como sujeto de derechos, o el manejo de hechos circunstanciales sean la oportunidad de poner a prueba las capacidades que aprende y desarrolla.

El tercer aspecto a tener en cuenta es el punto que pone a prueba el utilitarismo de las competencias ciudadanas para formar para el mundo laboral y lo pragmático de la educación como promotora de los postulados pedagógicos para el ejercicio cívico: los fenómenos culturales como campo donde se ponen a prueba los dos primeros.

En la revisión del estado de la cuestión de la temática de este trabajo, autores como William Torres (2001), César Augusto Orozco Cortés, Francy Hollminn Salas Contreras, Oscar Fabián Velásquez y María del Pilar Tique Perdomo (2006), han identificado la influencia de factores culturales del departamento del Huila y del municipio de Isnos en el ejercicio de la ciudadanía. Como ya se señalaba, la conceptualización de *ciudadanía* para este trabajo, resulta incompatible con la mirada de los investigadores, toda vez que el ejercicio ciudadano no puede equipararse a las

características de la idiosincrasia local, menos en el Estado colombiano que, por su diseño estructural, concibe una misma ciudadanía compartida por los mayores de 18 años y que representa el pleno ejercicio de derechos y deberes políticos. Sin embargo, la fuerte influencia incluso en el mismo diseño del PNFC, permite concebir un repertorio de competencias ciudadanas, las cuales parten de las nociones culturales y que se convierten en el modo de entender las manifestaciones de los colombianos en la esfera pública.

El objetivo de formar ciudadanos competentes para la convivencia pacífica y el reconocimiento de los derechos cobra sentido en los valores culturales de las comunidades políticas, pues *“las formas de organización social dependen de la capacidad que tengamos de respetar al otro, de entenderlo, de comprender cómo lo afectan nuestras acciones”* (Jaramillo, 2004, pág. 4). Es por lo anterior que la evaluación de las competencias ciudadanas, en clave de estándares curriculares,

permite orientar más acertadamente la inversión en recursos humanos y financieros para la realización de iniciativas pedagógicas cada vez más efectivas. **Las habilidades para conocernos, conocer a los demás y vivir juntos se ponen a prueba en todas las circunstancias de la vida, dentro y fuera del ámbito escolar**, y por eso suele creerse que no son susceptibles de evaluación. Sin embargo, el hecho de establecer unos criterios claros y públicos, como los estándares, facilita a cada institución hacer un seguimiento y observar, no sólo cómo van sus estudiantes, sino qué hace la comunidad educativa para contribuir a la formación ciudadana (Ministerio de Educación Nacional, 2006, pág. 164. Negrita por fuera del texto).

En este sentido, los conocimientos que se aprenden y lo que se debe hacer con lo aprendido se resumen en la promoción de la cultura como base; es decir, el repertorio de valores y capacidades de las personas trascienden las aulas para permear los demás espacios de la vida cotidiana, incluyendo las pragmáticas competencias para el trabajo, de modo tal que las *“virtudes humanas generales que podrían promover una sociedad humana distinta”* (Barnett, 2001, pág. 64) como la confianza, la generosidad, la preocupación ética, la justicia, entre otras.

Entonces, no es precisa (casi que ni necesaria), la descripción de ciudadanía múltiple¹⁹, cuando dentro de la jerarquía normativa el texto constitucional ya consagra la definición de

¹⁹ Como las descritas por Iris Marion Young (1996) y Saskia Sassen (2003).

ciudadanía. Basta con el reconocimiento, en la misma clave de lectura, que el Estado da a las manifestaciones culturales y étnicas, pues la diversidad cultural del país no resulta incompatible con la definición de ciudadanía, en tanto ejercicio en el que los sujetos, al cumplir la mayoría de edad, se revisten de derechos y deberes reconocidos por un Estado, y que actúan de conformidad a los principios de cohesión social derivados de un pacto constitucional al que son adheridos (Guerra, 1999, pág. 41). Más aún, este modo de entender las expresiones ciudadanas, como parte de un todo y con las particularidades de cada cultura, incluye incluso las manifestaciones ciudadanas de aquellos que se preparan desde las aulas para ejercer su ciudadanía.

UN PROYECTO DE PARTICIPACIÓN EDUCATIVA

Las manifestaciones de la cultura marcan la diferencia de los distintos procesos educativos, sumado a que el carácter artificial de nación, impuesto luego de establecerse el Estado, permite conceptualizar sobre la base del carácter natural de las regiones (Jaramillo Uribe, 1983) a fin de delimitar los mecanismos para que las instituciones Educativas sean capaces de articular dinámicas pedagógicas al contexto propio de la comunidad educativa. Por ello, los Proyectos Educativos Institucionales se convierten en una apuesta que permite la participación de la comunidad educativa, haciendo uso de este proceso democrático, para contribuir a la toma de decisiones que influyen en la Institución. Este proyecto es entonces, más que un documento, un proceso de construcción colectiva entre los distintos actores de la comunidad educativa, con el objetivo de identificar metas y programas para el mismo ambiente escolar, de manera articulada a la política educacional del país. En términos generales,

se puede considerar que el enfoque estratégico para la planificación y la gestión social se propone como una alternativa a las metodologías de planificación y gestión sustentadas en los enfoques funcional-estructuralista y positivistas que conciben a la realidad desde una lógica sistémica, que suponen la posibilidad de un posicionamiento externo a la realidad por parte de los actores, que parten de un análisis ‘objetivo’ de la realidad social y que plantean la ‘homogeneidad’ de actores, procesos y modelos como premisas para el desarrollo metodológico de la gestión y de la planificación (Cháves Zaldumbide, 1995, pág. 18).

Al ser el PEI un proyecto pedagógico y social, se convierte en el espacio para poner en juego las motivaciones de los involucrados en el proceso educativo. Estudiantes, docentes, directivos, padres de familia participan del mismo, no solo en su construcción como un medio para acordar

las fuerzas compartidas traducidas en intereses, sino también que consideran la particularidad de cada comunidad educativa, para que luego de materializado en un texto, se busque alcanzar las metas definidas (Geiler, 1997).

Según el decreto 1860 de 1994, por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales, en su artículo 14, *“todo establecimiento educativo debe elaborar y poner en práctica con la participación de la comunidad educativa, un proyecto educativo institucional que exprese la forma como se ha decidido alcanzar los fines de la educación definidos por la ley”*, partiendo del reconocimiento de las condiciones sociales, económicas y culturales del contexto.

El Gobierno Nacional, aparte de reconocer que el proyecto ha de responder a las necesidades propias de cada medio²⁰, resalta que el mismo debe contener las acciones pedagógicas *“relacionadas con la educación para el ejercicio de la democracia, para la educación sexual, para el uso del tiempo libre, para el aprovechamiento y conservación del ambiente, y en general, para los valores humanos”* (Decreto 1860 de 1994, Art. 14, Núm. 6), incluso antes de haberse pensado el PNFC. La I.E. Mondeyal²¹ ha construido su proyecto educativo, y lo ha adaptado para su propio contexto.

Mondeyal en la construcción colectiva del conocimiento

Estudiados aspectos como el demográfico, político, geográfico, económico, social y educativo de las veredas que componen la comunidad educativa, se identificó el potencial de liderazgo en la misma, demarcando en su aspecto político gran significado sobre la gestión, fortaleciendo las demás fuentes promotoras del desarrollo sociocultural de la Institución. Postura que promueve y *“da pie coyunturalmente con el aspecto educativo en la contribución e incidencia*

²⁰ Ley 115 de 1994, Artículo 73, Parágrafo: “El Proyecto Educativo Institucional debe responder a situaciones y necesidades de los educandos, de la comunidad local, de la región y del país, ser concreto, factible y evaluable”

²¹ Constituida según Decreto 1604 del 26 de noviembre de 2002 de la Gobernación del Huila; creada mediante Decreto 706 de 2004 y Resolución 165 del 15 de febrero de 2007 de la Secretaría de Educación del Huila, aprobada mediante resolución 0957 de 2015. Fue organizada la institución educativa Mondeyal como producto de la fusión de la I.E. Mondeyal con los centros docentes: Alto Mondeyal, Ciénaga Chiquita, La Victoria, Cámbulos, Ciénaga Grande, Vega de Isnos, Bajo Magdalena, Villanueva y Pacha Mama del municipio de Isnos.

en la interacción sensibilizadora con el entorno y los demás” (Institución Educativa Mondeyal, 2012).

Según la información obtenida en el trabajo de campo, la construcción del PEI ha despertado interés en los distintos actores de la comunidad, de modo que desde el año 2007, cuando se expide la primera versión de la Carta de navegación Institucional, la comunidad educativa se hizo partícipe en la investigación previa a la redacción final, a través de los diferentes entes que conforman el gobierno escolar (Personero, consejo directivo, consejo académico, consejo estudiantil, consejo de padres, directiva asociación y comisiones de evaluación y promoción) quienes socializaron los aspectos inherentes a la investigación por medio de algunos debates y reuniones de padres de familia realizadas durante el año lectivo.

La primera versión del PEI de Mondeyal, presentado en el año 2007, contiene de manera esquemática los requerimientos legales definidos por la Ley General de Educación y sus decretos reglamentarios. Para tratar los temas de formación ciudadana, el PEI incluía para todos los niveles (de primero a noveno), cuatro horas de clases de Ciencias Sociales, una hora de Ética y Valores Humanos y un Proyecto Transversal de democracia. En el año 2009 fue modificado para incluir las competencias en Ciencias Sociales, consolidando este nivel de formación en dos objetivos:

Desarrollar en el estudiante actitudes de convivencia con una capacidad de ser un individuo con valores integrales demostrándolos dentro de la comunidad donde se desarrolla para ser un ciudadano integro. (...) Formar ciudadanos con criterios reflexivos que apliquen las competencias básicas de interpretación, argumentación y proposición, permitiendo que el educando consolide sus argumentos con el fin de que maneje el sentido crítico frente a la problemática que plantea nuestra sociedad (Institución Educativa Mondeyal, 2009, págs. 58-59).

Posteriormente, en el año 2012, se adoptaron los estándares en formación ciudadana, orientados desde el Ministerio como nuevos retos para la nación, para que los contenidos tendientes a la construcción de ciudadanía, como una identidad común compartida por todos los individuos independientemente de sus pertenencias grupales, se hicieran importantes y transversales en el acto educativo. Los contenidos curriculares adoptados, presentaron la *educación cívica y urbanidad* como uno de los componentes de la formación en Ciencias Sociales para todos los grados (de primero a noveno), teniendo en cuenta “*elementos provenientes del diagnóstico que realiza la investigación en el contexto del sur del Huila, los elementos que le dan*

idoneidad a la formación de maestros estipulados desde el componente teleológico del Proyecto Educativo Institucional, los lineamientos que surgen de la política educativa enmarcada en los estándares de competencia” (Institución Educativa Mondeyal, 2013, pág. 91). Sumado a lo anterior, la institución definió tres proyectos transversales sobre el tema de ciudadanía: Educación sexual y construcción de ciudadanía, Democracia, y Huilensidad. Para el año 2014, la institución educativa fue autorizada para ofrecer aparte de la educación básica primaria (de preescolar a quinto) y de la básica secundaria (de sexto a noveno), la educación media (grados décimo y undécimo), por lo que requirió adaptar su marco institucional a estas nuevas realidades educativas de su comunidad.

En el año 2015, de la institución educativa egresaría a la primera promoción de bachilleres académicos y reconoció que la estructura de sus planes de estudios no podía *“quedar únicamente en el campo de las informaciones cognitivas, sino que deben trascender al plano de los aprendizajes propuestos por la UNESCO en los cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir”* (Institución Educativa Mondeyal, 2015, pág. 99). Los estándares curriculares se complementaron con la formación por competencias, de modo que los fundamentos aportados por los saberes, contribuyeran a la formación de los estudiantes para alcanzar lo propuesto en la misión de la institución²², en un contexto rural, multicultural y con cicatrices invisibilizadas del conflicto armado interno colombiano²³.

En este sentido, la Institución reconoció que la colonización por inmigrantes de los departamentos vecinos como Cauca, Caquetá y Nariño, transmitió las tradiciones y costumbres a las nuevas generaciones, lo que condujo a que se observara y estudiara esta variedad cultural para

²²La I.E. Mondeyal, tiene la misión de formar un educando integral, responsable y comprometido, capaz de generar cambios a partir de sus propios conocimientos, teniendo siempre en cuenta el desarrollo sociocultural de su entorno y el respeto mutuo por la dignidad humana, además poseer un espíritu científico y unos valores éticos que le permitan afrontar los desafíos del nuevo milenio, apoyados en una planta de personal docente idónea en las diferentes áreas del saber, una planta física acorde a nuestras necesidades, materiales didácticos y suficientes para avanzar paralelos a la tecnología y los avances de la globalización, por ello la institución educativa es de carácter inclusivo, ya que se propone atender a todo tipo de población entre ellos a los que se encuentran en condiciones de vulnerabilidad tales como; víctimas [sic] del conflicto, niños y niñas con necesidades educativas especiales, población indígena y negritudes (Institución Educativa Mondeyal, 2015).

²³ Se habla de invisibilizado toda vez que hasta la fecha no se ha realizado procesos de reconstrucción de memoria histórica. Señalan las directivas del plantel que el Centro Nacional de Memoria Histórica realizó visita a la institución en 2015, sin realizar acercamientos a la comunidad, sino que entregó copia de las guías para maestros sobre la masacre de El Salado (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2015), el cual se empezó a trabajar como parte de los proyectos de derechos humanos en la educación media desde 2016.

el aprovechamiento de la enseñanza y aprendizaje de la comunidad educativa. Por esta tendencia cultural, identifica el PEI, se han presentado problemas de índole familiar, social, cultural, económico e incluso ambiental. Los docentes, quienes se convierten en el puente entre familias y proceso educativo (Patiño Rivas, Muñoz Ñañez, & Murcia Ordóñez, 1995), identifican que, como consecuencia de este particular contexto, los núcleos familiares terminan siendo numerosos y, según la estratificación realizada por el SISBEN (y las narrativas con las que deben encontrarse en la jornada académica), con escasos recursos económicos. La ubicación topográfica de la institución pone en la escena el agro, caracterizado por los minifundios (resultado de la fragmentación de las parcelas cuando los padres reparten la herencia a sus hijos) y por el monocultivo (principalmente de caña de azúcar o café), con poca especialización en el tratamiento de los suelos y expansión hacia bosques nativos, deteriorando así las fuentes hídricas y alejando más a los niños y adolescentes de los centros educativos.

En este contexto socioeconómico, las familias de las veredas donde se ubica la institución educativa, requieren del trabajo para suplir las necesidades básicas de los hogares, influyendo en el campo educativo por la deserción o repetidas ausencias de los educandos, por lo que los procesos de educación formal, ya afectados por las dificultades locativas del plantel, se suspenden o resultan intermitentes. Así, el potencial de los estudiantes en tanto seres humanos, sujetos sociales, futuros ciudadanos, resulta “*íntimamente asociados con la cantidad, calidad y pertinencia de la educación que reciben*” (Institución Educativa Mondeyal, 2015, pág. 20). De este modo, los administrativos y docentes, en atención al contexto, han implementado como parte del PEI diversas estrategias transversales como los proyectos para el beneficio de la comunidad educativa y la promoción social de los estudiantes y sus familias.

El PEI entendió que las guías son una escala de saberes conceptuales que, si bien son evaluables en tanto supuestos cognitivos, deben trascender hasta las actitudes y los comportamientos de los estudiantes, dentro y fuera de las aulas. Aunque el PNFC haya establecido indicadores que resultan medianamente alcanzables por las dificultades contextuales, la Institución se convierte en un eje articulador de la comunidad educativa para que aquellos que pasen por sus aulas asuman “*actitudes cívicas, como la conciliación de intereses encontrados, la convivencia ciudadana, orientación hacia el bien común, impulso de iniciativas e intereses personales y*

sociales con la participación activa” (Institución Educativa Mondeyal, 2015, pág. 49), sumado al conocimiento de los derechos humanos, para que los respeten y vivencien.

Estos proyectos pedagógicos y transversales reconocen temas de interés general para la comunidad educativa, de modo que involucren sin excepción a los miembros de la Institución para responder a problemáticas concretas de la institución educativa sobre la cual trabajan con el fin de impactar positivamente en ella. Estos han sido adoptados formalmente en el PEI, y entre las actividades se cuenta la orientación a estudiantes²⁴, se promueve para los niveles décimo y once el servicio social obligatorio, se incluye la cátedra de educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía, educación para la democracia y derechos humanos y la cátedra de la huilensidad.

De este modo, los contenidos conceptuales se traducen a una estrategia pedagógica para materializar en actitudes lo que supone el PNFC, en busca de fortalecer los valores, que se suponen cimentados desde la escuela doméstica, y rescatar el proceder del buen ciudadano desde comunidades escolares, pues son los ellos en quienes se confía la esperanza de convertirse en el futuro de la región y en quienes descansará el Estado (Puentes Zúñiga, 2012).

La educación cívica y la formación ciudadana en la institución, han entendido que desde los conceptos teóricos aportados por las Ciencias Políticas y el Derecho, se inicia la preparación de los sujetos de modo que se fomenten procesos encarnados en un régimen democrático, que demanda la participación activa de los miembros de la comunidad política (Sartori, 1994). Por ello, el conocimiento, en primera instancia, de conceptos políticos y legales se pueden traducir en luces que permitan crear una ciudadanía informada, interpretar los conflictos cotidianos y proponer soluciones a los problemas que surgen en el país y que son suma de otras problemáticas más pequeñas (pero no menos importantes) y que son vivenciadas en los contextos en los que los estudiantes conviven, incluso cuando el ideal de competencia, como habilidad para el ejercicio de profesiones liberales, no se cuenten incluso en la mayoría de los proyectos de vida de los mismos.

Entonces, la formación ciudadana se convierte en un proceso de construcción, colectivo y práctico, de seres humanos responsables de sus derechos y deberes, respetuosos de lo público,

²⁴ Similar a lo que en Instituciones Educativas que tienen capacidad de hacerlo llaman psico-orientación.

capacitados para la participación activa en la democracia, y que son capaces de, poniendo en práctica la convivencia, hacer de la escuela un semillero para la paz.

EL CASO MONDEYAL: PONER A PRUEBA LAS COMPETENCIAS CIUDADANAS.

Una historia que tendría por función recoger, en una totalidad bien cerrada sobre sí misma, la diversidad al fin reducida del tiempo; una historia que nos permitiría reconocernos en todas partes y dar a todos los desplazamientos pasados la forma de la reconciliación; una historia que lanzará sobre todo lo que está detrás de ella una mirada de fin del mundo (Foucault, 1979, pág. 18).

La institucionalización de las competencias ciudadanas tiene por supuesto que “las Ciencias Sociales brindan conocimientos y conceptos fundamentales para el ejercicio de la ciudadanía, tales como los mecanismos, las instancias y las dinámicas de participación democrática, la Filosofía y las enseñanzas de la Historia” (Ministerio de Educación Nacional, 2006, pág. 164). Es así como el MEN deja entrever la confianza que depositan en la educación como proceso integrador y promotor de valores, realizando así, con la ayuda de profesionales: pedagogos, sociólogos, historiadores, filósofos, politólogos, unos estándares divididos por niveles de formación desde primero hasta undécimo, de donde se extrae un listado de estándares específicos a modo de logros, que el estudiante debe alcanzar. Estos logros demandan de los distintos agentes educativos a realizar una evaluación rigurosa de los mismos pues “pueden ser una herramienta útil para identificar fortalezas y debilidades que permitan diseñar planes de mejoramiento más acertados” (Ministerio de Educación Nacional, 2006, pág. 164).

Entonces, la institucionalización de las competencias se operacionalizan a través de la evaluación, de modo que no se deja la transversalidad de la formación ciudadana como una sombra expectante, sino que se permite la gestación de dinámicas educativas que permitan reconocer el avance del PNFC en el desarrollo de conocimientos cívicos, la promoción de competencias comunicativas, cognitivas, emocionales e integradoras y el fomento del desarrollo moral para aportar a la construcción de la convivencia y la paz; promover la participación y responsabilidad democrática y suscitar entre los estudiantes la pluralidad, identidad y valoración de las diferencias humanas.

En este capítulo se presentan los hallazgos de la investigación en campo, en cuanto a la descripción de la conformación de la Institución, los resultados de la evaluación de las competencias ciudadanas en las Pruebas SABER, y la autoevaluación diseñada para que los

estudiantes reconozcan sus propias capacidades y manifestaciones ciudadanas , alentadas por la familia, la escuela y su entorno social.

¿QUÉ HAY EN MONDEYAL?

A 7km del casco urbano del municipio de Isnos, por una carretera sin pavimentar, y entre los paisajes de la caña de azúcar, el café y la vegetación endémica de la región, se encuentra ubicada el corazón de la I.E. Mondeyal: el plantel donde se ofrece la educación básica secundaria y la educación media, junto a una sede que ofrece los niveles de preescolar y básica primaria. A las 7:30 de la mañana empiezan a llegar los docentes, casi todos en motocicleta y, otros pocos que viven cerca de la institución educativa, a pie. Junto a ellos, empiezan a llegar los 136 estudiantes, que de lunes a viernes se acercan, algunos luego de varios kilómetros de caminata, a aprender las ciencias y a compartir con los demás.

Dejan por unas horas sus hogares, el trabajo en el campo y la otra parte de sus familias para fortalecer los saberes que las diversas asignaturas día a día les presentan. Entre cada bloque de clases, los estudiantes tienen un descanso para que, en tiempo en el que el Programa de restaurantes escolares está funcionando, tomen los alimentos, o adelanten trabajos de las materias siguientes o, como fue en estos días, sencillamente pidan permiso para ir a una tienda afuera de la malla de la sede a comprar algún confite. Mientras tanto, cuando no se dictan clase, desde la escuela anexa se escucha la algarabía de los estudiantes del bachillerato: Es hora del fútbol de los niños en la cancha polideportiva que marca el centro de la sede, de algunas niñas que se maquillan afuera de los salones en la sombra de los andenes, o de algunos otros que revisan las novedades tecnológicas de los teléfonos inteligentes que empiezan a llegar a la institución.

Cuando suena el timbre, muchos corren a sus aulas de clase para esperar de pie al docente que llega cargado con algunas guías y los demás materiales para dictar las clases. Otros se quedan afuera del salón, prolongando el recreo, porque saben que alguno de los profesores, con el que les toca clase, no llegó ese día a la institución.

Son pocos los niños de las sedes escolares que ahora están haciendo la secundaria; la caminata desde algunos lugares del territorio de la institución educativa representa para muchos, hasta cuatro horas diarias.

Ponerse de pie mientras aquel que figura como autoridad se encuentra presente, fue una de las posturas que se observaron desde el primer acercamiento a la institución educativa. Hasta que aquel, ya sea el profesor o algún compañero de la Institución que ha llegado a dar algún aviso, no da orden de sentarse, los estudiantes, casi todos, permanecen de pie, en silencio, como en una postura de las que usan los militares cuando el superior habla.

Ya tomado asiento, se inician las actividades académicas y se despliega en ese lugar apartado de la geografía colombiana, a conversar sobre los temas que las diferentes ciencias y disciplinas del mundo han pensado. El saber científico llega a los estudiantes gracias a la Escuela y a diferencia de muchos de sus padres de familia, que sólo conocen de lo que en la cotidianidad del campo han aprendido empíricamente, se han iniciado en la educación formal, y con muchas motivaciones, que no son objeto de esta investigación, permanecen y se esfuerzan no sólo por aprender las ciencias sino fortalecer los valores que desde la escuela doméstica han aprendido.

Como estudiantes no pueden obviar dichos valores aprendidos en casa, y dentro y fuera de la escuela, en las clases o en los recesos, ponen a prueba las llamadas competencias ciudadanas sin realizar un proceso racional y riguroso. El PNFC, como se mostraba en el capítulo anterior, pensó en múltiples dimensiones en las cuales podía operacionalizarse los componentes de la construcción de la ciudadanía, que no se agotaba en el plano cognoscitivo o reflexivo, sino que se materializaba en las competencias comunicativas, y como señala el PEI, en lo vivencial.

Así, la formación ciudadana, como ya se señaló, se convierte en un proceso de construcción, colectivo y práctico, que no se puede concluir con la evaluación escrita de saberes, pues el ser ciudadano implica, en primer lugar, reconocer la humanidad compartida con sus derechos y deberes, el reconocimiento de lo público para respetarlo, la participación activa en las distintas esferas de la vida diaria, y que se proyectan en un ambiente marcado por el respeto y la convivencia pacífica (Ministerio de Educación Nacional, 2011).

LA EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS CIUDADANAS

Desde su implementación en 2003, las competencias ciudadanas han retado la manera como se cuantifican. Precisamente, a finales del mismo año, las pruebas de Estado (actualmente conocidas como pruebas SABER), evaluaron a los estudiantes de los grados quinto y noveno en

las competencias ciudadanas²⁵. Por primera vez el Estado colombiano buscó conocer el desarrollo de la educación por competencias de modo que pudiera presentar los distintos niveles de formación en dichos estándares (cognitivos, emocionales, comunicativos, relaciones interpersonales y prácticas de convivencia) en aspectos observables como los imaginarios políticos, los conocimientos sobre la organización del Estado y el régimen político. El análisis porcentual de dichos resultados permitió valorar la calidad de los resultados en cada institución educativa por medio de la evaluación.

Así, el concepto *evaluación* se tradujo a parámetros capaces de cuantificar la eficacia del proyecto de formar para la ciudadanía, y de cómo las transformaciones normativas permeaban en las escuelas para afirmar la obligación de la instrucción en los valores ciudadanos y los principios constitucionales. En otras palabras, la evaluación cuantitativa diseñada para estandarizar los resultados de la formación ciudadana no se alejó de los métodos tradicionales de evaluar otras áreas del saber, de modo que lograr o no lograr el proyecto posible de formar para la ciudadanía se mostró ligado a la manera como indicadores, fines, metas, destrezas, habilidades, y, en suma, competencias, reconocían el discurso prediseñado oficialmente. El proyecto de formar ciudadanos para el ejercicio en una sociedad heterogénea (como lo reconoce la Constitución), resultó incongruente con la manera homogénea como se trataban las distintas expresiones de la ciudadanía, e incluso los distintos contextos donde la educación formal llegaba.

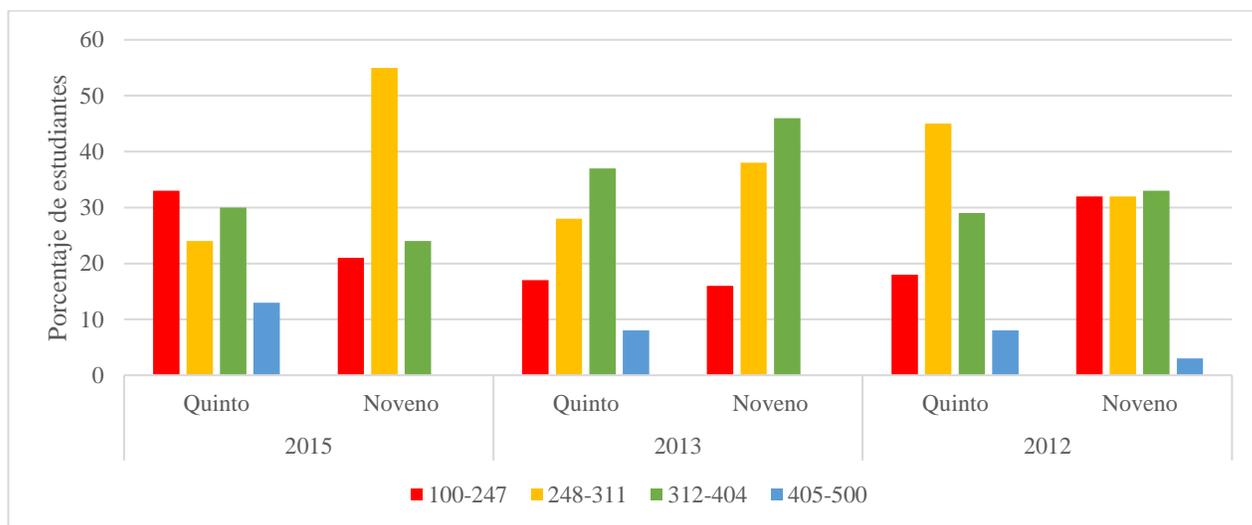
Sin embargo, y aunque como se ha planteado observando el concepto de ciudadanía, el modelo de evaluación más reciente ha comprendido la necesidad de gestar modelos de evaluación más asertivos a las condiciones de los estudiantes, comprendiendo que, regidos por criterios generales, los mismos, miembros de la comunidad política colombiana, son capaces de manifestar la adhesión a dichos principios de manera diferente, pues la *“calificación como tasación de acciones (...) se incrusta en el difícil, vaporoso y emergente terreno en las prácticas, instituciones, discursos y dominios de lo ciudadano”* (Restrepo, 2006, pág. 160).

²⁵ Como lo señala Juan Restrepo (2006), *“1.034.049 estudiantes, de 31.335 colegios públicos y privados del país, de grados 5° (629.683) y 9° (404.366), presentaron la prueba de competencias ciudadanas. Fue una experiencia que buscó determinar los alcances que se estaban logrando en la formación ciudadana al interior de la escuela”* (Pág. 159).

Precisamente, es allí donde la evaluación de las competencias ciudadanas pone en reto no solo a las disciplinas que tradicionalmente se han encargado del diseño de las políticas educacionales, sus contenidos programáticos y sus estándares curriculares (como las ciencias de la educación o la psicología), pues esta práctica se convierte en un proceso gradual (Patiño Garzón & Rojas Bentacur, 2009) que tiene lugar en la interacción de docentes y estudiantes. En este sentido, el vínculo educativo se construye a partir de los aportes de cada actor, no solo en conocimientos, sino también en valores, creencias y perspectivas del mundo (López Vargas & Basto Torrado, 2010). La evaluación, entonces va más allá de la reproducción de saberes, sino que demanda la construcción didáctica del conocimiento, en un ambiente reflexivo, que permita no solo la *heteroevaluación* (Ministerio de Educación Nacional, 2011) sino también la autoevaluación, pues, como ya se ha insistido, en el acto educativo convergen múltiples factores y actores que contribuyen a la promoción de saberes y el desarrollo de prácticas que trascienden al campo escolar.

Resultados de las Pruebas SABER: evaluar desde los instrumentos institucionales.

La información secundaria de esta investigación tomó por fuente los resultados de las últimas pruebas SABER, aplicadas a la institución educativa (2012, 2013, 2015)²⁶. Se pudo realizar la siguiente gráfica:



²⁶ En el año 2014 no fue evaluada la I.E. en esta área.

Ilustración 1. Reporte histórico de comparación entre los años 2012 - 2013 - 2015. I.E. Mondeyal. Resultados de área de Pensamiento ciudadano. Elaboración propia a partir de los datos obtenidos del ICFES y facilitados por la I.E.

Sumado a lo anterior, se recuperó la siguiente información:

Curso	Quinto			Noveno		
Año	2012	2013	2015	2012	2013	2015
Puntaje promedio	303	309	300	261	274	246
Desviación Estándar	64	64	82	86	66	52

*Tabla 2. Puntaje promedio de los estudiantes en cada periodo en el área de pensamiento ciudadano.
Elaboración propia a partir de los datos del ICFES, obtenidos de la I.E.*

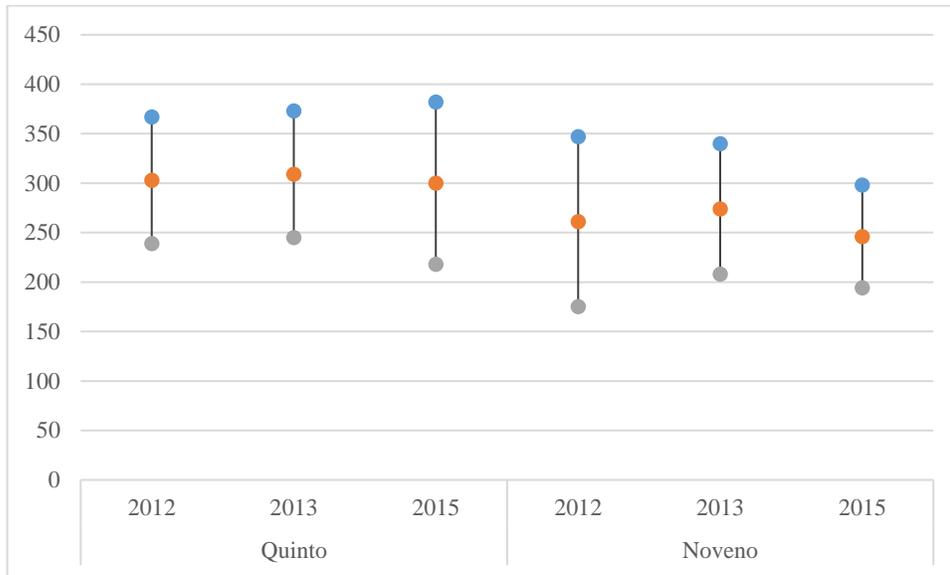


Ilustración 2. Comparación de la desviación estándar del puntaje promedio de la institución educativa por año en Pensamiento ciudadano, quinto y noveno grado. Elaboración propia a partir de los datos del ICFES, obtenidos de la I.E

Los resultados obtenidos en el área de Pensamiento ciudadano, durante los años 2012, 2013 y 2015, en la tasación realizada por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) por medio de las pruebas SABER, muestran que el promedio de los estudiantes de los dos niveles se encuentra en el nivel mínimo (248-311, en una escala de 100 a 500), es decir, que la mayoría de los estudiantes (entre el 52% y 86%) obtiene resultados entre 175 y 382 durante el periodo evaluado.

Aunque existen diferencias entre los años y los cursos evaluados, la Institución se diferencia del promedio de las demás instituciones, para el año 2015, de la siguiente manera:

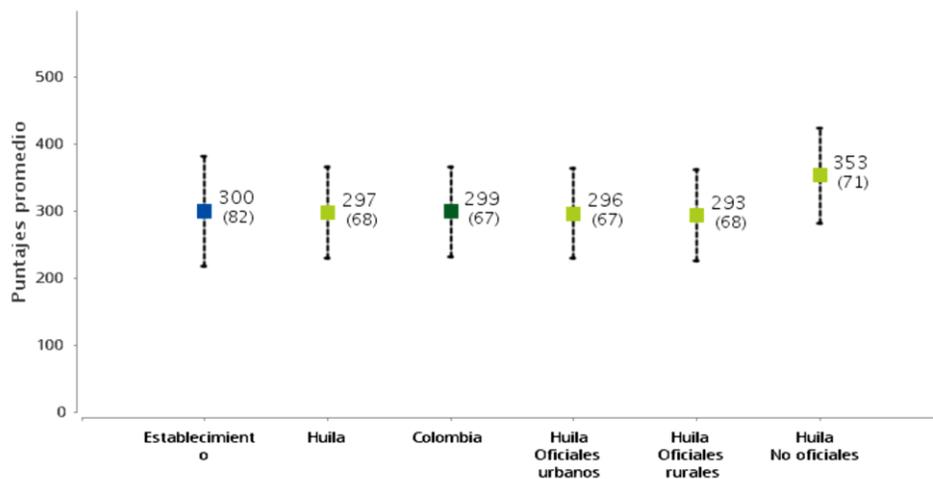


Ilustración 3. Puntaje promedio y desviación estándar de la institución educativa, la entidad territorial certificada a la que pertenece, el país y los tipos de establecimientos de dicha entidad territorial.

Pensamiento ciudadano - grado quinto, 2015. Tomado de ICFES.

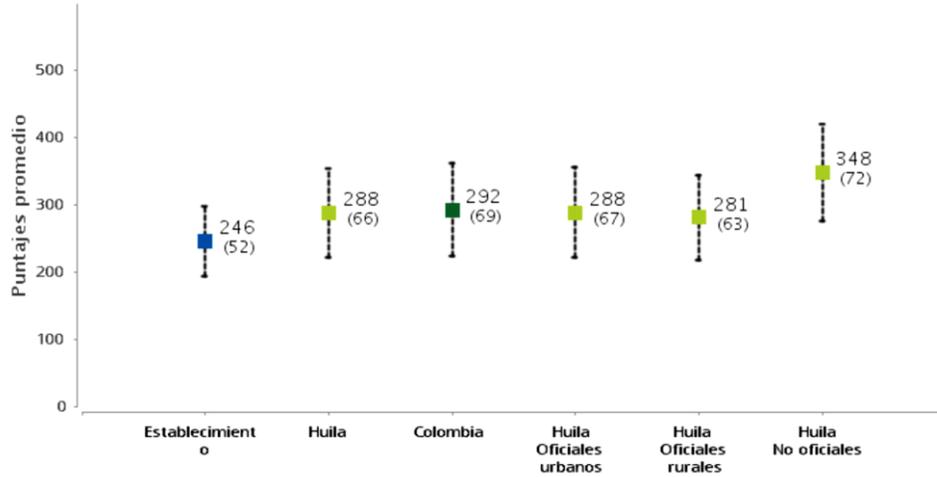


Ilustración 4. Puntaje promedio y desviación estándar de la institución educativa, la entidad territorial certificada a la que pertenece, el país y los tipos de establecimientos de dicha entidad territorial. Pensamiento ciudadano - noveno grado, 2015. Tomado de Informe ICFES.

Los anteriores datos permiten concluir que la evaluación del ICFES en la formación básica primaria tiene un puntaje promedio más alto que el de la formación básica secundaria, por lo cual, a pesar del nivel mínimo que conservan, las estrategias pedagógicas deben fortalecerse no solo en la I.E. Mondeyal, sino, en general, en todas las instituciones educativas del país. Lo anterior, cabe resaltar, indica que las estrategias del Gobierno para que el discurso oficial sea traducido en las habilidades, destrezas o indicadores de logro de las dimensiones cognitiva, emocional, comunicativa, de relaciones interpersonales y prácticas de convivencia a una década de implementadas las competencias ciudadanas, no han logrado que la calificación de *competente* o de idóneo aparezca como una evaluación cualitativa, resultado de un megaproyecto pedagógico y político para preparar ciudadanos respetuosos de lo público, que ejercen sus derechos y conviven en paz. Estos datos no solamente apuntan a la existencia de falencias en el modelo de formación ciudadana actual en Colombia, lo que indica un déficit en esta manera de *instruir sujetos*, sino que la institucionalización de políticas educacionales en forma de estructuras rígidas y ejercicios que resultan derivados de tradiciones pedagógicas conservadoras y hegemónicas, lejos de preservar la idiosincrasia de los contextos culturales, responden a las demandas hegemónicas del Establecimiento y del mercado, inhabilitando las experiencias de formación ciudadana en un sentido dinámico.

Hallazgos de una suerte de autoevaluación: una revisión de la cotidianidad de las cifras

Siguiendo a los estudios realizados por Mogarro y Martins (2010) y Huerta (2009), donde concluyen que la construcción de imaginarios sobre ciudadanía está fuertemente relacionada con los de *conciencia cívica y participación política*, se ha querido preguntar a una muestra de estudiantes por sus percepciones sobre el PNFC y las manifestaciones ciudadanas que reconocen, en sus mismos términos, dentro de su ambiente escolar y extraescolar.

Para ello, de los 136 estudiantes de bachillerato, se seleccionaron 20 estudiantes²⁷, los cuales de manera anónima respondieron un sondeo de opinión, diseñado en la plataforma de Google Docs. La plantilla²⁸ incluía cinco módulos que correspondían a lo siguiente:

1. Introducción: con presentación del sondeo y toma de datos filtro (escolaridad, nivel educativo, género, grupo de edad)
2. Sobre la Educación Formal para la ciudadanía en Colombia: preguntas cerradas sobre el conocimiento sistema educativo colombiano y las competencias ciudadanas.
3. Conocimientos aplicados: correspondía a una autoevaluación de los conocimientos estandarizados del PNFC.
4. Preguntas rápidas: selección múltiple con única respuesta donde identificaba los conocimientos genéricos de los estudiantes sobre temas de política, derechos, ciudadanía, participación.
5. Preguntas abiertas: con cuestionamientos sobre las experiencias y percepciones del sistema de formación para la ciudadanía.

Posteriormente se recopilaron los datos de las respuestas obtenidas.

De los estudiantes que participaron en el sondeo de opinión, 5% dijo tener más de 18 años, 35% tienen entre 15 y 18 años, mientras que el 60% están entre los 11 y 14 años de edad. El 45% son mujeres. Ninguno de los estudiantes que dijeron tener más de 18 años participó en las elecciones para autoridades locales del 25 de octubre de 2015. El 50% dice haber escuchado de la Ley General de Educación, el 55% dice haber escuchado del PNFC. El 95% de los estudiantes dijo

²⁷ Empleando la fórmula $n = \frac{N \cdot Z^2 \cdot P \cdot (1-p)}{(N-1) \cdot e^2 + Z^2 \cdot P \cdot (1-p)}$, en donde N corresponde al tamaño de la población, (136 estudiantes de secundaria de la IEM), Z es la desviación del valor medio que se acepta para lograr el nivel de confianza deseado. En función del nivel de confianza que se busca, se usó un valor determinado, que viene dado por la forma que tiene la distribución de Gauss, con un Nivel de confianza de 95% (Z=1,96), e, corresponde al margen de error máximo admitido (18%), y p es la proporción que se espera encontrar (75%). Se tomó un margen de error superior al 5% recomendado, toda vez que el número de estudiantes al ser tan bajo, implicaba un n muestral más alto y la Institución no contaba con los recursos tecnológicos (sala de sistemas, conexión a internet) para ampliar la muestra. Como se indicó en el diseño metodológico, esta aproximación corresponde a fines significativos y no representativos. Finalmente, para el cálculo estadístico se empleó la herramienta ofimática de Nicequest (2013) y el concepto de Carlos Ochoa (2013).

²⁸ Con la tecnología de Google Forms, creado en el dominio de Google Apps para la Universidad de Antioquia (Collazos Molina, 2016).

conocer o haber escuchado sobre el reglamento de la Institución (Manual de convivencia) mientras que uno de los estudiantes dijo no recordarlo.

Respecto a la autoevaluación de las competencias ciudadanas, se les presentó una escala de valoración, de modo que, describiéndoles lo planteado en los tipos de competencias propuestos por el Ministerio, de manera cuantitativa asignaran una calificación a sus aptitudes. Según el Plan *Formar para la ciudadanía ¡Sí es Posible!* (Ministerio de Educación Nacional, 2006), existen cinco tipos de competencias ciudadanas: conocimientos, cognitivas, emocionales, comunicativas, e integradoras. Éstas últimas

articulan, en la acción misma, todas las demás. Por ejemplo la capacidad para manejar conflictos pacífica y constructivamente, que es una competencia integradora, requiere de ciertos conocimientos sobre las dinámicas de los conflictos, de algunas capacidades cognitivas como la habilidad para generar ideas y opciones creativas ante una situación de conflicto, de competencias emocionales como la autorregulación de la rabia, y de ciertas competencias comunicativas como la capacidad para transmitir asertivamente los propios intereses (Ministerio de Educación Nacional, 2006).

La anterior tipología discriminó los núcleos temáticos de los estándares curriculares del PNFC (Ministerio de Educación Nacional, 2006), que resume los indicadores de logro en todos los niveles de formación básica y media en: Convivencia y Paz, Participación y Responsabilidad Democrática, y Pluralidad, Identidad y valoración de las diferencias. Finalmente, se sumaron las respuestas de cada competencia y núcleo temático y se expresó en términos porcentuales la recurrencia de las valoraciones de los estudiantes, obteniendo los siguientes resultados:

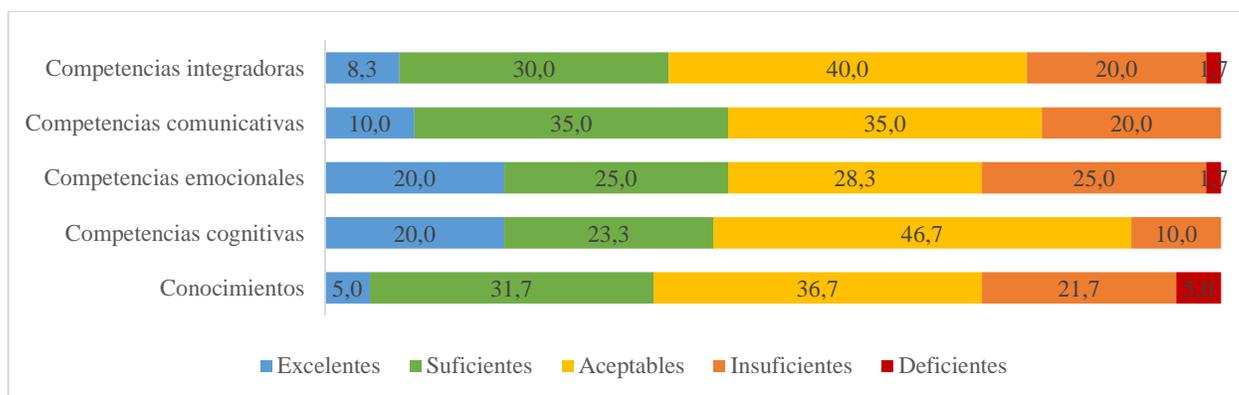


Ilustración 5. Valoración de las competencias ciudadanas por estudiantes de la I. E. Mondeyal en resultados porcentuales. Elaboración propia.

Se nota, para todas las competencias, que la mayoría de los estudiantes consideran que sus habilidades, destrezas y saberes respecto a la formación ciudadana, son excelentes, suficientes o aceptables. Solo un máximo de 26,7% de los mismos (Para el caso de las competencias emocionales y los conocimientos) se consideran insuficientemente o deficientemente competentes para asumir los indicadores propuestos por el Ministerio.

En paralelo a lo anterior, se consideró la clasificación presentada por los estándares curriculares para cada competencia. Cada grupo de cursos (primero a tercero, cuarto y quinto, sexto y séptimo, octavo y noveno, y décimo y undécimo) está encabezado por un estándar de competencia ciudadana general que precede a los estándares de competencias básicas, atendiendo a los tres grupos de estándares enunciados. Así, son en total quince estándares generales, establecidos de la siguiente manera:

	Convivencia y paz	Participación y Responsabilidad Democrática	Pluralidad, Identidad y valoración de las diferencias
Primero a tercero	1. Comprendo la importancia de valores básicos de la convivencia ciudadana como la solidaridad, el cuidado, el buen trato y el respeto por mí mismo y por los demás, y los practico en mi contexto cercano	2. Participo, en mi contexto cercano en la construcción de acuerdos básicos sobre normas para el logro de metas comunes y las cumplo.	3. Identifico y respeto las diferencias y semejanzas entre los demás y yo, y rechazo situaciones de exclusión o discriminación en mi familia, con mis amigas y amigos y en mi salón.
Cuarto y quinto	4. Asumo, de manera pacífica y constructiva, los conflictos cotidianos en mi vida escolar y familiar y contribuyo a la protección de los derechos de los otros	5. Participo constructivamente en procesos democráticos de mi medio	6. Reconozco y rechazo las situaciones de exclusión o discriminación en mi medio
Sexto y séptimo	7. Contribuyo, de manera constructiva, a la convivencia en mi comunidad	8. Identifico y rechazo las situaciones en las que se vulneran los derechos fundamentales y utilizo formas y mecanismos de participación democrática en mi medio	9. Identifico y rechazo las diversas formas de discriminación en mi medio y en mi comunidad, y analizo críticamente las razones que pueden favorecer estas discriminaciones
Octavo y noveno	10. Construyo relaciones pacíficas que contribuyen a la convivencia cotidiana en mi comunidad y municipio	11. Participo o lidero iniciativas democráticas en mi comunidad, con criterios de justicia, solidaridad y equidad, y en defensa de los derechos civiles y políticos	12. Rechazo las situaciones de discriminación y exclusión social en el país; comprendo sus posibles causas y las consecuencias negativas para la sociedad

Décimo y undécimo	13. Participo constructivamente en iniciativas o proyectos a favor de la no-violencia en el nivel local o global	14. Conozco y sé usar los mecanismos constitucionales de participación que permiten expresar mis opiniones y participar en la toma de decisiones políticas tanto a nivel local como a nivel nacional	15. Expreso rechazo ante toda forma de discriminación o exclusión social y hago uso de los mecanismos democráticos para la superación de la discriminación y el respeto a la diversidad
--------------------------	--	--	---

Tabla 3. Esquema general de las competencias ciudadanas. Paso a paso de los Estándares curriculares de formación ciudadana. Elaboración propia.

Los anteriores indicadores se presentaron de modo que pudieran evaluar qué tan de acuerdo o en desacuerdo estaban con cada afirmación, aplicando a todos los estudiantes el mismo cuestionario. Se pidió valoraran entre seis opciones: Totalmente de acuerdo, de acuerdo, algo de acuerdo, algo en desacuerdo, en desacuerdo y totalmente en desacuerdo. Posteriormente se sumaron las tres primeras y se agruparon en la categoría *De acuerdo*, y las tres últimas agrupándolas en la categoría *En desacuerdo*. Los resultados obtenidos corresponden a lo siguiente:

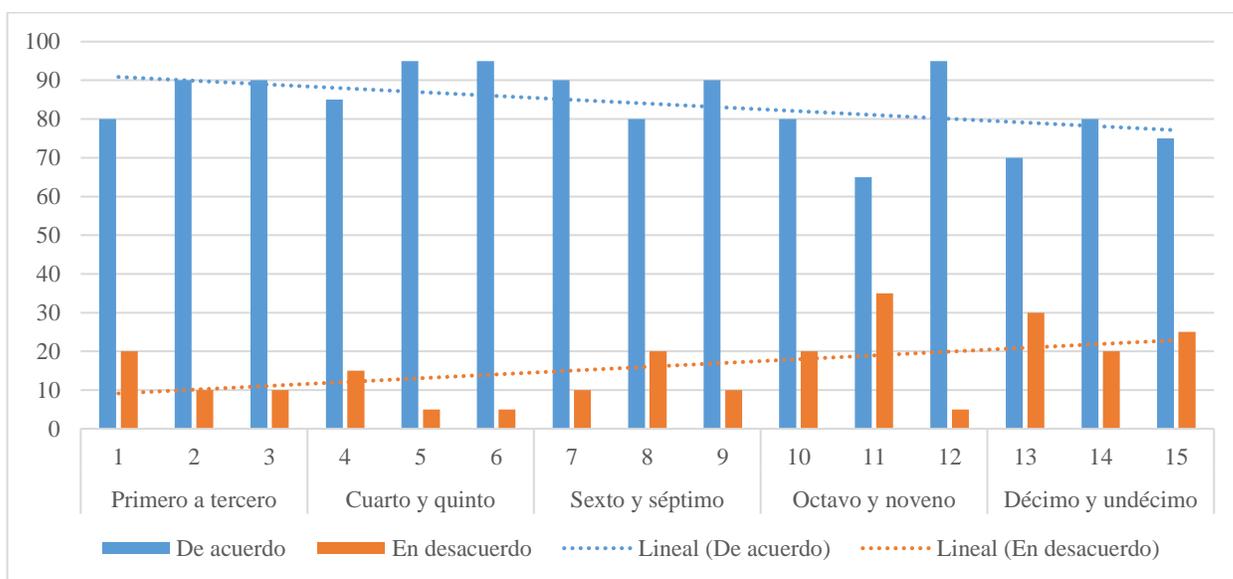


Ilustración 6. Porcentaje de estudiantes que están de acuerdo o en desacuerdo con los quince estándares generales de formación ciudadana. Elaboración propia.

El gráfico anterior demuestra que los estudiantes se sienten identificados en los logros propuestos por el Ministerio, y descritos en los Lineamientos curriculares de formación ciudadana, mostrando en las líneas de tendencia, un aumento progresivo de los estudiantes que no se sienten identificados con los indicadores conforme va avanzando el nivel al que corresponde el indicador, es decir, que aunque la muestra es mixta (de estudiantes pertenecientes a diferentes grados de educación básica y media) y se evalúan a todos con los indicadores que corresponden a todos los niveles, no se separa este hallazgo de los planteados por el ICFES en los resultados de las pruebas SABER, donde mostraban que los estudiantes de educación básica primaria tenían una calificación superior a la de los estudiantes de básica secundaria y media.

¿Y AFUERA DE LAS AULAS? DEL SER Y EL DEBER SER DE LAS MANIFESTACIONES CIUDADANAS

La comunidad educativa de Mondeyal reconoce no solamente a los estudiantes y sus docentes, sino que vincula en el proceso de formación al núcleo familiar de los estudiantes y a los habitantes de la zona donde se encuentra cada una de las sedes escolares. Es así como la educación no se queda en las aulas, sino que trasciende al plano de lo vivencial, lo práctico de los saberes que se aprenden desde la escuela. Esta pedagogía promueve la vinculación de diversos actores, toda vez que, aunque parte de cada jornada el menor pase en las aulas de clase, es en la cotidianidad donde pone a reto sus saberes, sus competencias. En este sentido, *“individuo algunas prioridades en el ámbito de la pedagogía preventiva exigidas por la cultura actual, se podría enfocar la atención hacia tres pistas: la ética consistente en la orientación de los valores, la familiar, y el énfasis en lo «positivo»”* (Gaspar Ramos, 2004, pág. 2).

Precisamente, como lo señala Pietro Braido (2003), es a partir del núcleo familiar donde se consolidan los valores que posteriormente se racionalizan en la escuela, pues la familia se convierte en el primer sistema educativo para los educandos. Es allí donde se evidencia que

la educación privada se ordena a la pública, y ésta, perfecciona a la privada; y ninguna cosa puede ser de más utilidad a una república que estar de tal modo ordenada, que la buena educación doméstica que ha recibido el jovencito, la practique en la pública, y acreciente, siendo como es razonable, que el bien público sea mayor y más perfecto que el privado (Braido, 2003, págs. 52-53).

Aunque la presente investigación no permitió hacer un análisis profundo de las prácticas educativas en tanto dinámica privado-familiar y público-escolar, sí se pudo evidenciar que más allá del ordenamiento político-legal del servicio público de la educación se promueve la imperante necesidad de que habilidades para la construcción de ciudadanía en la escuela toman por base la conducta cotidiana, que viene desde y se dirige hacia el núcleo social en el que conviven los menores. Precisamente, las diversas responsabilidades que transversalizan el PEI deja entrever que la promoción de ambientes educativos de convivencia que incluyen, el objetivo general del PNFC, a saber, el respeto mutuo de la escuela y sus símbolos (bandera, escudo), de modo que, como lo describe Inés Dussel (2005), desde el núcleo escolar se asocia el comportamiento de los estudiantes a aquel que deben conservar en la sociedad, pues la formación no se queda en las aulas.

Con la expedición de la Ley 1620 (Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, Sexuales y Reproductivos y la Prevención y la Mitigación de la Violencia Escolar, 2013) la formación de ciudadanía activa fue estimulada no solo en las aulas sino también fuera de las mismas. Con este Sistema de Convivencia escolar se busca promover y fortalecer las estrategias de formación ciudadana y el ejercicio de los derechos de los estudiantes y miembros de la comunidad escolar, no solamente en la promoción de conductas que vayan en contravía de la convivencia, sino también la prevención y atención de las mismas. Es así como la escuela se convierte en un escenario que permite la construcción de ciudadanía activa y promueve rúters de implementación de nuevas estrategias pedagógicas, más participativas, contextualizadas y capaces de ser adaptadas a las necesidades educativas de cada institución y de los actores que la componen.

Precisamente, los proyectos transversales descritos por el PEI de Mondeyal y la reglamentación interna del Plantel, como el manual de convivencia, tienden a ir más allá de la repetición de los saberes para permitir que los comportamientos sociales de los estudiantes, influidos por la institución educativa y todos sus estamentos, se manifiesten no solo en las competencias laborales; o matemáticas y lingüísticas entre otras competencias de la cognición (Institución Educativa Mondeyal, 2012), sino que con su comportamiento, dictado por los valores éticos y morales aprendidos en la casa y afianzados en la escuela, contribuyan en la construcción de una sociedad transformadora de las realidades y capacitada, en primer lugar, para convivir en el respeto por los derechos del otro, y así convertir a cada estudiante en un constructor de paz y

promotor de la solidaridad, al mismo tiempo que la institución mejora sus estrategias pedagógicas y educativas para fortalecer con nuevos proyectos (como el de Derechos Humanos y de Reconstrucción de Memoria Histórica) los valores ciudadanos éticos, democráticos y participativos.

FORMAR EN CIUDADANÍA: EL MODELO EDUCATIVO TRANSVERSAL PARA CONSTRUIR CIUDADANOS

El alma huilense estudiada a la luz de la ciencia, sin prejuicios, sin preocupaciones de tartufos y aspavientos indígenas, tiene como nota dominante, característica, la franqueza, la sana alegría, el trato decente y jovial con propios y extraños. En el conjunto de su existencia descubrimos la belleza armónica que tanto reclamara Chamberlain para los cultos europeos. ¿Qué extraño se atreverá a negar la hospitalidad, la cultura, la noble franqueza y espontáneo comedimiento de los huilenses de pura sangre? (Torres, 2001, pág. 321).

La delimitación realizada para esta investigación ha apuntado a un estudio de caso que demanda, por los múltiples conceptos que entreteje, confrontar los hallazgos de la misma con la teoría de la educación para la ciudadanía. Como se identificó en el estado de la cuestión, la formación ciudadana en Mondeyal no ha sido analizada desde ningún campo disciplinar, y al confrontar los resultados de las mediciones heteroevaluativas de este Plan (las pruebas SABER), se comprueba que la pertinencia del caso radica en la representación de realidades educativas con las que conviven las instituciones educativas, y que, en suma, materializan la débil institucionalización del PNFC.

Cuando Segundo Patiño Rivas (1995) presentó el análisis multidimensional de los factores que intervenían en el proceso educativo de la I.E. José Eustacio Rivera, la más grande del municipio de Isnos y única del casco urbano, concluyó que la responsabilidad de cualquier proceso educativo y de sus indicadores, radicaba en los docentes y los padres de familia. En el campo local, la formación en valores que preparan a los estudiantes para asumir su condición de ciudadanos comprometidos con el progreso y el desarrollo va más allá de los saberes aprendidos, de modo que las prácticas pedagógicas y el reconocimiento de la realidad sociocultural de los mismos, por medio de la comunicación entre los agentes educativos y el niño, cree dinámicas de lo que se considera público, y transforme las del ámbito privado, pues es *“involucrándolo como pieza fundamental en la vida del colegio, que él podrá ser eje de las relaciones públicas y contribuir para que se conozca la realidad institucional, es más, ayudará a neutralizar la desconfianza y apatía hacia el maestro”* (Patiño Rivas, Muñoz Ñañez, & Murcia Ordóñez, 1995, pág. 58). Así el estudiante, su familia, sus docentes, los otros estudiantes y todos aquellos con los que interactúa dentro y fuera de las aulas se convierten en sus pares de formación en saberes y valores.

Las transformaciones del contexto, que pueden resultar vertiginosas, han de llamar la atención para adaptar los modelos educativos en función de las necesidades de las nuevas generaciones. En Colombia, más allá de los debates de la educación por competencias en tanto capacidades laborales, es necesario pensar en modelos pedagógicos y educativos que permitan a las personas asumir los diversos retos sociales que contribuyan a la transformación de las comunidades, reconociendo los contextos que demandan la sostenibilidad agropecuaria y tecnificada para concluir en procesos económicos más eficientes y en general para presentarse ante la sociedad como ciudadanos de bien, alejados del conflicto armado que se mantiene silencioso entre las selvas de la región y que vinculen paulatinamente a todos los miembros de la sociedad en el ejercicio político activo, como un modo de empoderamiento de las herramientas que de la democracia participativa como “*un sistema de organización social del poder*” (Puerta, 2010, pág. 85).

Para lograr esta vinculación de la sociedad en la vida en democracia, son necesarios los conocimientos que dotan de capacidades para intervenir en los procesos que a dicho modelo de conducción política son inherentes, como el reconocimiento de las libertades, el ejercicio de la soberanía y la participación electoral. En ello, el modelo educativo propicia la cultura participativa a partir de los supuestos de la responsabilidad, el compromiso y el respeto. Precisamente, en una de las actividades desarrolladas de captura de información, consistente en talleres reflexivos sobre temas vinculados a la formación ciudadana²⁹, se pidió a los estudiantes que vincularan la temática abordada con una palabra, encontrando que *respeto*, *compromiso* y *responsabilidad*, fueron las más recurrentes. Esta forja de saberes y la claridad conceptual con la que los temas del ejercicio de ciudadanía muestran el papel de los docentes en convertir las aulas de clase en ágoras para la construcción de saberes, con la esperanza de que los estudiantes sean capaces de ampliar su visión del mundo, apuntando a que a pesar de la deserción escolar y las pocas oportunidades para continuar con la educación formal, puedan reconocerse como miembros de la sociedad y que en ellos recaea la responsabilidad de renovar y conducir los destinos de su localidad (Rincón Trujillo, Trujillo Pérez, Cardona Rodríguez, & Trujillo Perdomo, 2011).

La influencia del docente en la consolidación de manifestaciones ciudadanas del estudiante no está marcada solamente por el ejercicio de poder que su condición le permite conservar, sino que la incidencia

²⁹ Se desarrollaron cinco talleres con los estudiantes de grados séptimo a undécimo, donde se abordaron temáticas como el concepto de ciudadanía, las características del ciudadano, los derechos fundamentales y mecanismos de participación, las nociones sobre Estado y Gobierno, y el papel de las Ciencias Sociales en la formación ciudadana y constitucional.

del docente es el de subsidiar (y en casos reemplazar) otros referentes educativos del menor, como los padres, quienes por las obligaciones laborales no pueden dedicarles tiempo, o los hermanos, que en ocasiones desde temprana edad se marchan de la casa para formar otra familia. Es precisamente a partir del nuevo papel que ha debido asumir el docente donde el mismo se convierte en el referente del ejercicio en ciudadanía, donde se propone la formación ciudadana no solo como un ejercicio transversal, sino que demanda la formación permanente, incluso para los docentes, de modo que el ejercicio de su propia ciudadanía trascienda aquellos límites del cumplimiento de sus competencias laborales al verdadero ejercicio vocacional de la pedagogía. Y es que, en mucho los estudiantes, como pudo constatarse en el plantel, en sus manifestaciones ciudadanas reflejan la misma ciudadanía que les trasmite el referente de aquel que tienen varias horas en la semana al frente de sus conocimientos (Rincón Trujillo, Trujillo Pérez, Cardona Rodríguez, & Trujillo Perdomo, 2011).

En este contexto educativo donde ya es claro suponer que la educación es un acto natural orientado por disposiciones vinculantes, como los diseños curriculares orientados por el MEN, y la experiencia del docente como referente en la formación, es necesario identificar la formación ciudadana en un ambiente de globalización (Pimienta Betancur, El lugar de la ciudadanía y la formación ciudadana, 2009). En este sentido, como se ha planteado William Torres, la disertación debe responder: “¿qué tipos de sujetos llegar a ser para, por un lado, actuar ante la globalización de la economía y la cultura y, por otro, para asumir críticamente las culturas de las que procedemos?” (Torres, 2001, pág. 291). Desde finales de los 80, la masificación de los medios de comunicación y la optimización del transporte rompieron la barrera que impedía el ingreso de otras manifestaciones de ciudadanía a aquellas orientadas por la cultura heredada de los ancestros. “Esta cultura audiovisual electrónica/digital contribuyó, pues, a que los jóvenes emergieran como nuevos actores sociales, ya que fueron ellos quienes aprendieron de manera acelerada a manejar las nuevas lógicas, tempoespacios, formas de expresión, cuerpos y miradas” (Torres, 2001, pág. 328). Inicia así un proceso de inclusión de otros referentes que consolidan una imagen más amplia del ciudadano que vive su territorio, que, sumadas a las condiciones históricas, conduce a que la manera de comprender los microconflictos —que son más cotidianos el conflicto colombiano— propicien espacios para “construir unas identidades que les garanticen a sus habitantes la seguridad necesaria para dialogar con los otros en condiciones de igualdad” (Torres, 2001, pág. 333).

La particularidad de estos retos se enmarca en el campo institucional desde el año 2003 en los Estándares Básicos de Competencias ciudadanas y continúa vigente en el marco del plan decenal de educación 2006-2016 para Colombia. El Gobierno reconoce, a partir de análisis realizados por diversas organizaciones, que el concepto de ciudadanía, entendido como la característica de vivir en sociedad, se hace importante en el diseño curricular de la educación colombiana, pues *“las relaciones humanas son necesarias para sobrevivir y para darle sentido a la existencia”* (Ministerio de Educación Nacional, 2006, pág. 149). Desde el nacimiento los niños comienzan a aprender a interactuar y crear relaciones con otras personas de modo tal que entienden el significado de convivir en una sociedad. Este proceso dura toda la vida y por tanto la propuesta de formación ciudadana debe trascender de los estándares curriculares a la particularidad y complejidad de cada sujeto y su contexto.

Como lo señala Liliana Mosquera (2013), citando la propuesta cualitativa de Roberto Hernández Sampieri, analizar el asunto de las manifestaciones ciudadanas supone que no solamente debe describirse lo que en los sujetos se observa, sino que *“se parte de una realidad por descubrir, comprender e interpretar a través de las percepciones y significados construidos por las experiencias de los participantes en su contexto”* (Mosquera Reyes, 2013, pág. 69). De este modo es posible identificar en los estudiantes algunos referentes que convergen con los planteamientos del PNFC: *identidad y pertenencia a una comunidad* donde el estudiante se reconoce como miembro de una sociedad por su nacimiento y es capaz de discernir los comportamientos aceptables y los que no lo son en su comunidad política; por otro lado el *conocimiento y cumplimiento de la normativa* es otro atributo en el que el niño reconoce las figuras de autoridad y las dinámicas de poder al interior de la comunidad a la que pertenece para hacer un *reconocimiento de las diferentes formas de interacción desde una actitud ciudadana deseable* reconociendo las capacidades con las que desde su edad y grado de desarrollo contribuye a la construcción de una sociedad más pacífica.

Los estándares curriculares, haciendo referencia a las competencias ciudadanas apuntadas, son un tema de política pública (Pimienta Betancur, 2008), en una dinámica educativa que da mucha relevancia a los conceptos y predica la importancia de la práctica de dichas competencias en la cotidianidad; sin embargo, la operacionalización de dichas competencias y la evaluación de las mismas dista de estimar las prácticas cotidianas, pues la clave de la ciudadanía pareciera centrarse en lo cognitivo y en los saberes y no en los demás aspectos, que se describen pero no se desarrollan, como por ejemplo, la apropiación de las competencias emocionales que se dinamizan en la escuela como escenario político. Pero el paradigma

de la educación para la ciudadanía demanda que el comportamiento en sociedad no sea tampoco el único indicador de la institucionalización del Plan Nacional, sino que, desde el reconocimiento y la pertenencia como miembro de una comunidad política, debe dar lugar a otros aspectos del ejercicio cívico como la formación en derechos y deberes en el marco de una organización normativa que regula la vida en sociedad y que debe ser conocida y cumplida.

El marco normativo ha sido objeto de análisis por los entes administrativos y gubernamentales que se encargan de trazar los lineamientos de la educación por vía de políticas públicas que alcancen no solo aquellos que se encuentran dentro del sistema educativo sino a todos los miembros de la sociedad por medio de un efecto dominó. De este modo, la educación para el ejercicio de la ciudadanía desarrolla un repertorio de prácticas que se definen como cultura ciudadana, definida como “*un conjunto de regulaciones, comportamientos, actitudes y valores, que organiza la convivencia de las personas (ciudadanos) en el ámbito público*” (Moreno Jaramillo & Ramírez Salazar, 2004, pág. 4). Es por ello que el repertorio de normas generales no implica la definición del ejercicio de la ciudadanía único, sino que el diseño de políticas públicas de cultura ciudadana refleja los esfuerzos en un verdadero compromiso de reconocimiento de los ciudadanos en su contexto para respetar lo público y convivir en paz.

Es por ello que la cultura ciudadana “*debe aspirar a ser un conjunto de prácticas sociales significantes, por medio de las cuales los habitantes (...) se entiendan sobre ella*” (Moreno Jaramillo & Ramírez Salazar, 2004, pág. 6), en otras palabras, que permita a los ciudadanos (re)conocer el territorio, comunicarse armónicamente con los demás, teniendo al otro como interlocutor válido y promoviendo comportamientos compatibles con el sentido de pertenencia y de identidad ya reconocido, en un marco de acuerdos ciudadanos que le sean familiares a las circunstancias propias “*generando así compromisos que llevan a establecer un orden de interacción social*” (Moreno Jaramillo & Ramírez Salazar, 2004, pág. 6).

Podría entonces plantearse que, al ser la educación formal, la de la escuela, solo uno de los agentes de formación de las expresiones para asumir su rol político, existe una ruptura entre el sistema educativo y el ejercicio de la ciudadanía, pues a pesar de los esfuerzos institucionales “*no se ha avanzado de la filosofía política a la práctica pues la educación no ha respondido a las demandas culturales de la sociedad*” (Echavarría, y otros, 2003, pág. 86). Por un lado, pareciera encontrarse los fines, ideales y propósitos de las leyes como meros enunciados de lo que es deseable, y, por caminos completamente opuestos, las prácticas evidenciables en la realidad que contradicen dichos preceptos. Por ello es indispensable proponer un debate sobre los parámetros de calidad de la educación ciudadana frente a la

educación ciudadana de calidad. No puede resumirse un proyecto educativo de formación para la ciudadanía al cumplimiento de metas y estándares, se insiste, que no trascienden al plano de las prácticas para asumir su rol político en la sociedad. Por ello, el desarrollo integral de las personas arrojará elementos en los que se entrecrucen desde lo biológico hasta lo conceptual y lo comunicativo, llegando a tal nivel de trascendencia que se permita un encuentro con *el otro* (Echeverría Ramírez, 2003, pág. 87). Sólo luego de esto se podrá pensar una educación ciudadana que permita el progreso, la vida, la convivencia, el respeto, la justicia, la tolerancia, la participación, la inclusión como valores necesarios para la vida en comunidad permitiendo el desarrollo físico, intelectual y moral de los miembros de la misma.

Precisamente en el modo en el que planifican las sociedades y sus ciudadanos, se institucionaliza el ejercicio político, racionalizado en dispositivos técnicos y disciplinarios que implican el dominio sobre los métodos y procedimientos científicos, hasta convertirse la sociedad en un objeto-sujeto calculado y calculante. El concepto disciplinar de *razón de Estado* resulta útil para indicar que el repertorio discursivo de la educación fue el regulador que se hizo efectivo en el plano de las acciones, y la planificación se convirtió en la capacidad de “*anular el hecho contingente que implica el crecimiento urbano en su soporte material*” (Gómez, 2013, pág. 59). En esta construcción de razón de Estado, se supone una selección planificada de estrategias e instrumentos para soportar el discurso del desarrollo, bajo una serie de políticas que concreten la capacidad de regular el territorio y por ende de la sociedad que en ella se contiene. El componente de *ciudadanía* resulta entonces transversalizado por el de la *educación* como elemento necesario en la planificación de modelos ideales de sociedad, tanto así que es capaz de adaptarse el lenguaje institucional hasta el punto de la instrumentalización de la escuela (formal e informal —como la calle, el parque...—) como “*potenciadora de comportamientos cívicos, adecuados para desempeñarse en la (sociedad)*” (Gómez, 2013, pág. 71). Es así como la formación de ciudadanía se ha convertido en un discurso que “*refuerza el despliegue de los aparatos ideológicos de Estado y a su vez, genera una reproducción de sus discursos a través de otras instituciones*” (Gómez, 2013, pág. 74) de modo tal que las reflexiones en torno al espacio público y las prácticas de sus habitantes siempre tenderán a la concordancia con el despliegue de la institucionalidad.

Los dilemas de la educación ciudadana, se traduce en los términos de las prácticas, como un acto democrático que enriquece a la sociedad de la que sus ciudadanos participan. Tendiendo a este reconocimiento del sujeto como responsable de su propia vinculación al Estado y a las dinámicas sociales,

es posible, plantear que las motivaciones para promover la participación cívica desde la infancia, pues “*es un derecho jurídicamente establecido, (que) sirve para optimizar el funcionamiento de los ámbitos en los que se produce y constituye un excelente medio para la formación de la ciudadanía en los valores democráticos*” (Trilla Bernet & Novella Cámara, 2011, pág. 23). En esta disertación es posible defender jurídicamente, a partir de la convención internacional de la declaración de los derechos de la niñez, que los niños y adolescentes en preparación a su ejercicio ciudadano, y con derechos y deberes vigentes incluso desde su temprana edad, se desarrollan como agentes que positivamente influyen en el fortalecimiento de su compromiso con la sociedad, convirtiéndose la participación, por ejemplo en el Gobierno escolar, en un indicador de la eficiente institucionalización de planes macro de educación ciudadana, pues de entrada, los conceptos se materializan en acciones y demás cuestiones que atañen a la ciudadanía, como la deliberación y la construcción de estrategias. Es así como los niños “*aprenden a participar participando y desarrollan también otra serie de capacidades asociadas a la ciudadanía democrática*” (Trilla Bernet & Novella Cámara, 2011, pág. 34). Aprender a ser ciudadano va más allá del acto educativo, pues incluso en éste, los valores de un ciudadano deben ponerse en práctica reconociendo el contexto, aportándole actitudes, destrezas y conocimientos para luego, con la mayoría de edad asumir una postura responsable, crítica y objetiva frente a las decisiones políticas en las que puede influir en un modelo de democracia representativa.

En el campo de la democracia, los estudiantes reconocen que las actitudes respecto a la conciencia cívica y la participación política, son factores que dotan de significado el concepto de ciudadanía. Influidos, como ya se señalaba, por múltiples factores como la radio y otros medios de comunicación y las posturas ideológicas del núcleo familiar, los estudiantes son capaces de reconocer los fenómenos de la política, local, regional e incluso nacional, de modo que las opiniones de los mismos se encuentran altamente influenciadas por agentes de socialización como la familia o los maestros que contribuyen a construir la idea de política y ciudadanía.

La estrategia de educación de tipo constructivista, influida por los distintos agentes educativos, moviliza los dominios cognitivos a las manifestaciones de actuación en la sociedad. Teniendo en cuenta que “*la masificación del modelo escolar y la consolidación del sistema educativo público consagró a la escuela como un espacio privilegiado para la socialización de los niños y de los jóvenes y para la*

asimilación de valores fundamentales individuales o colectivos”³⁰, es posible considerar las amplias dimensiones a que las investigaciones de educación para la ciudadanía³¹ consideran importantes actualmente y para el futuro de una educación ciudadana eficiente y son: las nociones de Estado-nación, presentando aquellas leyes, principios, instituciones y organismos de control en los regímenes democráticos; las religiones en cuanto se manifiestan de la cultura y la espiritualidad popular; las relaciones del hombre con la naturaleza, sus recursos ambientales y la organización socioeconómica; formar en la diversidad para que a partir del reconocimiento de la multiculturalidad se generen procesos de inclusión social; la familia y el género como estructura de poder y de control con el que se enfrentan los niños desde temprana edad y su papel en los procesos formativos; la salud y la calidad de vida, incluyendo, como lo apuntan los autores, aspectos como el deporte, la alimentación, la seguridad, la higiene y la sexualidad; el civismo, la convivencia ciudadana y las relaciones interpersonales, como atmósfera propicia para un ejercicio óptimo de la ciudadanía; y las nuevas tecnologías de la informática y la comunicación, su uso seguro, ético y eficaz que permite la apertura al mundo y en la cual debe educarse en un mundo eminentemente globalizado, sistematizado (Mogarro & Martins, 2010, pág. 193). Estos retos para la formación ciudadana nuevamente indican la imperiosa necesidad de ampliar el concepto para desligarlo de las aulas de clase y llevarlo a la formación permanente. Así, la democracia representativa está fuertemente marcada, en los ciudadanos y en los estudiantes, por las nociones de buen gobierno, o más aún, por la toma de decisiones congruentes con los principios que defiende la Constitución y que promueve la ética de la educación para la ciudadanía.

Para los estudiantes, las valoraciones sobre la política se basan en el modo como se ejerce el poder por parte de los mandatarios, limitando el concepto únicamente a la manera dicho ejercicio se materializa en la gestión pública y, con ello, en las diferentes maneras con las que la sociedad es impactada, desde la perspectiva de cada cual que valora y critica lo que observa en su contexto (Vega & García, 2005). Esta valoración de la sociedad y los conocimientos adquiridos en la formación, dejan ver que es la generación a la que pertenecen la que está llamada a transformar esos imaginarios, y que el primer paso para contribuir a una sociedad mejor es reconocer los errores para no caer en los mismos en el futuro.

³⁰Traducción propia. “*A generalização do modelo escolar e a consolidação do sistema escolar público consagrou a escola como o espaço privilegiado para a socialização das crianças e dos jovens e para a interiorização dos valores fundamentais, quer individuais, quer sociais*” (Mogarro & Martins, 2010: 188).

³¹ Como los descritos en el estado de la cuestión del presente trabajo.

El modo para transformar estas realidades en el ejercicio de la ciudadanía demanda entonces no el cumplimiento de metas curriculares sino que *“las competencias van más allá de los conocimientos, son operaciones mentales complejas como: relacionar, recordar oportunamente, interpretar, asociar, inferir, tomar decisiones, inventar o encontrar soluciones a situaciones problemáticas de acuerdo con saberes específicos”* (Rodríguez, Ruiz León, & Guerra, 2007, pág. 147). Estas operaciones deben ser orientadas, más que impuestas, de modo que se permitan ejercicios reflexivos para alcanzar una formación como individuos-ciudadanos capacitados para convivir en paz, respetuosos de la diferencia y que contribuyan al sostenimiento de ese orden obtenido.

En el diseño curricular por competencias se debe responder a una formación ciudadana transversal y a la vez integral: la ejecución de los planes y proyectos institucionales han de fortalecer capacidades para que el individuo pueda formarse en la interacción con el otro por medio del diálogo argumentado; fomentando la comprensión de las realidades del otro y, de este modo, promover la participación en procesos de organización y movilización ciudadana. Así los esfuerzos institucionales deben *“crear condiciones en las cuales una persona sea capaz de mirar, escuchar y sentir al otro, siempre enfocados en el objetivo de formar sujetos conscientes de sus derechos, capaces de argumentar, razonar y generar confianza en todas las situaciones”* (Rodríguez, Ruiz León, & Guerra, 2007, pág. 149).

Lo anterior conduce a pensar en las competencias desde una perspectiva alejada del modelo instrumental de la ciudadanía, al servicio de las lógicas económicas y operativas. Los conceptos que forjan el ejercicio de la ciudadanía no pueden delimitarse en el campo de los resultados en la constitución del sujeto político, a quien entonces le alejaría de la realidad dinámica de las relaciones sociales, que le permiten, como señalan Paul Pierson y Theda Skocpol (2002), reconocer la historia como un proceso, más que como ilustración, en la que el conglomerado social es capaz de influir en las instituciones para transformarlas. Este sería un ideal para frentear el eficientismo *“como la concreción de resultados tangibles, palpables, evaluables, (que) se ha tornado en el epicentro de un modelo que privilegia la acción, el desempeño, el hacer”* (Restrepo, 2006, pág. 169). Y, en ese ejercicio que se aleja de la mera capacidad laboral, donde el sujeto político es capaz de reconocer en la realidad la capacidad de moldearla y cambiarla. Los deseos de que esta generación sea la encargada de superar las brechas históricas y sociales se entienden desde el papel fundamental que ejercen como miembros de las comunidades políticas y de la educación

como camino para rescatar el papel del ciudadano respetuoso de lo público, que ejerce sus derechos y convive en paz.

CONCLUSIONES

Formar para la ciudadanía se ha convertido en un imperativo de las políticas educacionales en Colombia, principalmente desde la Constitución de 1991. Sin embargo, los esfuerzos institucionales para proponer un modelo de estándares curriculares para atender a esta necesidad de la sociedad colombiana se han fundido con las demandas eficientistas del mercado, de modo que el ciudadano competente es aquel sujeto capacitado para atender obedientemente los requerimientos de la globalización. Aunque el PNFC, materializado en 2011 con la recuperación de los estándares básicos de formación ciudadana de 2006, describe por objetivo la formación de sujetos políticos capacitados para respetar lo público, es desde lo estratégico que los agentes del mercado imponen a las instituciones públicas sus necesidades de establecer su poderío.

La prevalencia de la lógica del sistema económico es retada en contextos sociales que, por su configuración cultural y social, viven experiencias positivas de fortalecimiento de valores éticos como base de la construcción de ciudadanía. Es el caso de la I.E. Mondeyal, del municipio de Isnos (Huila) donde sin diferenciarse mucho de la media en los resultados de las heteroevaluaciones aplicadas por el Gobierno, que diseña y evalúa las políticas educativas, estimula el predominio de acciones más sencillas que empoderen a sus estudiantes en el ejercicio de la participación democrática y fortalezcan procesos en los que estudiantes, de la mano de sus familias, docentes y compañeros de estudio, reconozcan su papel transformador de las realidades sociales, superando los debates que parecieran ser más importantes, como la corrupción en la administración de los recursos públicos y la crisis de la representación, para abrir espacios transversalizados donde la participación de la comunidad educativa reconozca al otro como miembro necesario para construir el tejido social.

Es así como la formación ciudadana, pensada en tanto articulación y acción de conocimientos, destrezas cognitivas, capacidades comunicativas y competencias emocionales recobran sentido en la educación moral de los sujetos³² y, en suma, en la práctica de los valores que deben conducir las acciones para asumir su rol político. En este resumen de acciones, la articulación social de los sujetos parte de valores que trascienden las normas y la configuración de

³² Con esto se hace referencia a la capacidad de juicio razonado de los seres humanos, es decir, a la elaboración de juicios de valor que hacen las personas en relación con las cosas del mundo.

los sujetos como seres pasionales y egoístas, para que los principios rectores aprendidos desde la escuela doméstica cobren vida en la cotidianidad, en las aulas y fuera de ellas.

Los contextos sociales, culturales, económicos y políticos han marcado la manera como las instituciones son estructuradas como reguladoras del comportamiento social, sin embargo, es menester que se contribuya a la formación de una ciudadanía participante, consciente de su función en la sociedad y que se caracterice por el ejercicio de sus derechos, el respeto de los derechos del otro, el cumplimiento de los deberes y el compromiso para concebir una transformación de dichas realidades.

Si bien ni la educación ni la ciudadanía pueden entenderse desde la individualidad, las experiencias cotidianas y particulares reflejan la pluralidad y la diversidad propia de un modelo democrático. Es el ciudadano, desde su realidad, quien aporta a la deliberación y consolidación de instituciones, que con el paso del tiempo han resultado obsoletas para atender a las necesidades contextuales y que se evidencian en la transformación de las comunidades políticas a las que el sujeto pertenece, tras fenómenos de expansión como la globalización.

Es en estas actividades cotidianas de los estudiantes donde la distinción entre manifestaciones ciudadanas y competencias ciudadanas pueden resultar borrosas, por lo que la heteroevaluación tiene el reto de reconocer aspectos de las prácticas de los estudiantes como muestra de la adquisición de competencias para el ejercicio ciudadano y reclaman un nuevo modelo que amplíe la comprensión de la formación de estas capacidades desde la escuela y la participación de los estudiantes como miembros de la sociedad.

La educación como institución social y la ciudadanía como categoría política están llamadas a enfrentar las transformaciones del modo como los cambios sociales cambian las perspectivas, imponen nuevos retos y demandan otras estrategias pedagógicas con las que debe releerse de la noción de ciudadano en la contemporaneidad. Desde la ciencia política se plantea la discusión sobre la construcción multidisciplinar de un modelo de educación ciudadana para que se genere en los individuos verdadera cultura ciudadana que los sitúe en el contexto de la verdadera democracia, aquella en la que los sujetos —muy en línea del pensamiento aristotélico— sean partícipes de los debates de su comunidad política e influyentes en las decisiones que se toman. Partiendo de esta premisa, la globalización, la competencia económica, el relativismo, la

diversidad, las transformaciones en la manera como los individuos se relacionan, y hasta los cambios tecnológicos y la incertidumbre del futuro, son algunos de los factores sociales que se han transformado y que imponen a las Ciencias Sociales y humanas la necesidad de plantearse constantemente por la pregunta de cómo educar para la ciudadanía, e inquietarse constantemente por la respuesta obtenida para reformulársela y reeditarla al ritmo que demandan los cambios sociales. Además, los vestigios históricos de la formación política y ciudadana, como la influencia irracional de la religión, el adoctrinamiento capitalista, el desinterés de los ciudadanos que deviene convertirlos en meros espectadores de los procesos decisorios con fuerte impacto para la comunidad política a la que se pertenece. Por ello, se insiste, en que los contenidos diseñados para la formación ciudadanía deben contener las necesidades de los sujetos y reflejar los ideales colectivos, atendiendo al mundo simbólico que se refleja en la cultura, la ciencia, la construcción de saber y los contextos políticos, marcando la diferencia entre las distintas maneras como se vive y ejerce la ciudadanía.

En el largo plazo no puede concluirse, que las concepciones y manifestaciones de la ciudadanía por los niños y adolescentes permanezcan y determinen su comportamiento como ciudadanos. Los alcances de esta investigación fueron altamente significativos, toda vez que estos factores estructurales permiten contemplar la necesidad de volver la mirada a contextos lejanos —con experiencias educativas particulares, y que comparten los resultados de las heteroevaluaciones realizadas el Gobierno, que diseña y califica la propuesta educativa—, de modo que se cuente con el soporte investigativo riguroso y sistemático para formular las transformaciones multidisciplinares que demanda la institucionalización del PNFC, y así permita exclamar que formar para la ciudadanía es posible.

BIBLIOGRAFÍA

- Adorno, T. W., Becker, H., & Jaramillo Vélez, R. (1994). Educación para la mayoría de edad. *Revista Colombiana de Psicología*(3), 11-18.
- Alcaldía de Isnos. (1 de noviembre de 2006). *Formulación Esquema de Ordenamiento Territorial municipio de Isnos*. Recuperado el 28 de julio de 2014, de Sitio oficial de Isnos en Huila, Colombia: http://www.isnos-huila.gov.co/apc-aa-files/31353264383661316137633533653761/EOT_MUNICIPIO_DE_ISNOS.pdf
- Almond, G., & Verba, S. (1963). *The Civic Culture, Political attitudes and democracy in five nations*. Press: Princenton University.
- Arango, G. (octubre de 1964). El Sermón Atómico. *Tercer Mundo*.
- Arendt, H. (2005). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Baca, L. (1996). Ética de la responsabilidad. *Revista Mexicana de Sociología*, LVIII(4).
- Barbero González, I., & Ariza, L. J. (2010). Ciudadanía más allá del Estado-Nación: Pertenencia y Derechos en un Mundo Global. En Y. Soysal, R. Bauböck, & L. Bosniak, *Ciudadanía sin nación* (págs. 27-109). Bogotá: Universidad de los Andes, Facultad de Derecho, Siglo del Hombre - Javeriana - Instituto pensar.
- Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa.
- Belandria Rondón, R. D. (2013). *Centro de Ciencias "Don Luis Zambrano"*. Obtenido de Investigación Educativa: <http://investigacioneducativaruben.es.tl/Justificaci%F3n.htm>
- Bello Dávila, Z., Amor Díaz, V., & Estévez Pérez, N. (2010). Autoconciencia emocional y conciencia social en niños con trastorno de aprendizaje. Un estudio exploratorio. *Revista Psicología Científica*, disponible en <http://www.psicologiacientifica.com/autoconciencia-emocional-y-conciencia-social-en-ninos-trastorno-de-aprendizaje/>.
- Beloff, M. (2012). Reforma legal y derechos económicos y sociales de los niños: las paradojas de la ciudadanía. *Revista de Derecho penal*(20), 123-138.

- Bernal Chávez, J. A., & Giraldo Aguirre, G. M. (2007). *El Concepto de Competencias en Colombia*. Obtenido de sitio web de Colombia Aprende: http://cms-static.colombiaprende.edu.co/cache/binaries/articles-249420_recurso_3.pdf?binary_rand=2690
- Braido, P. (2003). *Prevenir, no reprimir: el sistema educativo de Don Bosco*. Roma: Asociación Librería Editorial Salesiana.
- Brazelton, T. B. (2005). *Las necesidades básicas de la infancia: lo que cada niño o niña precisa para vivir, crecer y aprender*. Barcelona: Grao.
- Bustamante Zamudio, G., Gaviria, M., & Oicatá, A. (2010). *Manual de Implementación Escuela Nueva, Tomo I. Generalidades y Orientaciones pedagógicas para transición y primero*. Bogotá: Corporación Mixta Para la Investigación y el Desarrollo de la Educación. Obtenido de http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-340089_archivopdf_orientaciones_pedagogicas_tomoI.pdf
- Carreño, H. F. (1991). *Enfoques y principios teóricos de la evaluación*. México: Trillas.
- Caso Pechené, F. (12 de septiembre de 2016). Institucionalización del Plan Nacional de Formación para la Ciudadanía en la Institución Educativa Mondeyal. (J. A. Collazos Molina, Entrevistador)
- Castells, I. (1 de mayo de 2005). *La ciudadanía revolucionaria*. Recuperado el 21 de julio de 2014, de sitio web de Erytheis, Revista electrónica de estudios en ciencias humanas y sociales: http://idt.uab.es/erytheis/castells_es.htm
- Cháves Zaldumbide, Á. P. (1995). Gestión para instituciones educativas: una propuesta para la construcción de proyectos educativos institucionales con un enfoque estratégico y participativo. En *Programa de formación de gerencia educativa*. Caracas: Centro Interamericano de Investigaciones y Estudios para el Planeamiento Educativo.
- Código de la Infancia y la Adolescencia, Ley 1098 (Congreso de la República de Colombia 8 de noviembre de 2006).

- Collazos Molina, J. A. (14 de septiembre de 2016). *Encuesta sobre Formación ciudadana y sistema educativo colombiano*. Obtenido de Google Forms: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScDmkIFkSA8s8c7_fFwQkq6Em0KsCOexWugViuecZtar8mJ8g/viewform
- Constitución Política de Colombia (Congreso de la República de Colombia 1991).
- Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social* (Segunda ed.). Madrid: McGRAW-HILL.
- Derrida, J. (1989). La escritura y la diferencia. En *Violencia y metafísica (Ensayo sobre el pensamiento de Emmanuel Levinas)* (P. Peñalver, Trad., págs. 107-210). Barcelona: Anthropos. Obtenido de Derrida en Español: <http://redaprenderycambiar.com.ar/derrida/textos/levinas.htm>
- Díaz de Kóbila, E. (2003). *El sujeto y la verdad. Memorias de la razón epistémica*. Rosario: Laborde Editor.
- Díaz Moya, M. (4 de octubre de 2012). *Reflexiones sobre el papel del ciudadano*. Obtenido de Periodismo público: <http://www.periodismopublico.com/Reflexiones-sobre-el-papel-del#nh2>
- Dussel, I. (2005). ¿Se renueva el orden disciplinario escolar? Una lectura de los reglamentos de convivencia en la Argentina de la post-crisis. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(27), 1109-1121.
- Easton, D., & Denis, J. (1980). Children in the Political System - Origins of Political Legitimacy. En A. Wolfe, *Los límites de la legitimidad: las contradicciones políticas del capitalismo* (págs. 322-326). Madrid: Siglo XXI.
- Echavarría, M. C., Arturo, J., Ramírez Salazar, C. A., Moncada Cardona, R., Cano, A. M., Bravo de Hermelin, M. E., & González, L. F. (2003). *Memorias: Reconocer y proponer a Medellín desde la educación y la cultura ciudadanas*. Medellín: Universidad Nacional de Colombia.

- Echeverría Ramírez, M. C. (2003). *Memorias: reconocer y proponer a Medellín desde la educación y la cultura ciudadanas*. Medellín: Universidad Nacional de Colombia.
- Fernández, A. S. (2004). Formación de la Ciudadanía y educación política. En M. I. Vera Muñoz, & D. Pérez Pérez, *Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas* (pág. 37). Madrid: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales de Alicante.
- Ferro González, B., & López Calichs, E. (2013). El Proceso de formación ciudadana para la carrera de medicina, una mirada de renovación. *Revista de Ciencias Médicas de Pinar del Río*, 17(2), 130-148.
- Foucault, M. (1979). Nietzsche, la genealogía, la historia. En *Microfísica del Poder* (págs. 7-30). Madrid: Ediciones de La Piqueta.
- Galeano Marín, M. E. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín: Fondo Editorial Universidad Eafit.
- Galeano Marín, M. E., & Hurtado Orozco, C. (2004). *Estrategias de investigación social cualitativa: el giro de la mirada*. Medellín: La Carreta.
- García Canclini, N. (1995). *Consumidores y ciudadanos*. México: Grijalbo.
- García Ferrando, M. (1993). La Encuesta. En M. Garcia, J. Ibáñez, & F. Alvira, *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de Investigación* (págs. 141-170). Madrid: Alianza Universidad Textos.
- García Pérez, F. F. (18 de febrero de 2000). Los modelos didácticos como instrumento de análisis y de intervención en la realidad educativa. *Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*(2007). Obtenido de <http://www.ub.edu/geocrit/b3w-207.htm>
- García Sánchez, M. (2000). Violencia y ciudadanía: El conflicto político en Colombia como un enfrentamiento de proyectos ciudadanos. *Revista de Estudios Políticos*(17), 73-88.
- Gaspar Ramos, H. A. (2004). *El Sistema Educativo de San Juan Bosco*. Buenos Aires: Inspectoría San Francisco de Sales.

- Geiler, R. (1997). Aportes para construir el proyecto educativo institucional. *Lecturas: Educación Física y Deporte*, 2(5).
- Ghiso, A. (junio de 1999). Acercamientos: el taller en procesos de investigación interactivos. *Estudios sobre las Culturas Contemporaneas*, V(9), 141 - 153.
- Ghiso, A. (2000). *Fichas de trabajo para el curso de técnicas de investigación*. Medellín: Departamento de Trabajo social de la Universidad de Antioquia.
- Gobierno de Colombia. (10 de noviembre de 2010). *Educación de calidad para la prosperidad*. Recuperado el 28 de 07 de 2014, de sitio web del Ministerio de Educación Nacional: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-printer-259478.html>
- Gómez, M. M. (2013). El espacio público y la cultura ciudadana. Ciudadanía construida, ciudadanía decretada. *Revista FORUM*, 1(4), 59-81.
- González y Ortiz, F. X. (2008). Reseñas: Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad. *Investigación bibliotecológica*, 22(46), 229-235.
- Gorodokin, I. C. (2005). La formación docente y su relación con la epistemología. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37(5), 1-9.
- Gudynas, E. (2009). Ciudadanía ambiental y meta-ciudadanías ecológicas. Revisión y alternativas en America Latina. En J. Reyes, & E. Castro, *Urgencia y utopía frente a la crisis de civilización* (págs. 58 - 101). México: Universidad de Guadalajara.
- Guerra, F.-X. (1999). El Soberano y su reino: Reflexiones sobre la génesis del ciudadano en América Latina. En H. Sabato, *Ciudadanía política y formación de las naciones: Perspectivas históricas* (págs. 33-93). México: El Colegio de México - Fideicomiso Historia de las Americas - Fondo de Cultura Económica.
- Guevara Niebla, G. (1 de Febrero de 1999). *Mexicanos Sin Civismo*. Obtenido de Nexos: <http://www.nexos.com.mx/?p=9168>

- Guirao-Goris, J., Olmedo Salas, A., & Ferrer Ferrandis, E. (2008). *El artículo de revisión*. Obtenido de Revista Iberoamericana de Enfermería Comunitaria: http://www.uv.es/joguigo/valencia/Recerca_files/el_articulo_de_revision.pdf
- Huerta, J. E. (2009). Formación ciudadana y actitudes hacia la participación política en escuelas primarias del noreste de México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 121-145.
- Hurtado Galeano, D. P., & Álvarez Zapata, D. (2006). La formación de ciudadanías en contextos conflictivos. *Estudios Políticos*(29), 81-96.
- Hurtado León, I., & Toro Garrido, J. (2005). *Paradigmas y métodos de investigación en tiempos de cambio* (Quinta ed.). Valencia, Carabobo, Venezuela: Episteme Consultores Asociados.
- Institución Educativa Mondeyal. (2009). *Proyecto Educativo Institucional 2007-2011*. Isnos.
- Institución Educativa Mondeyal. (2012). *Diagnóstico para la elaboración del Proyecto Educativo Institucional*. Isnos.
- Institución Educativa Mondeyal. (2012). *Manual de Convivencia*. Isnos.
- Institución Educativa Mondeyal. (2013). *Proyecto Educativo Institucional 2012-2013*. Isnos.
- Institución Educativa Mondeyal. (2015). *Proyecto Educativo Institucional 2014-2015*. Isnos.
- Jaramillo Uribe, J. (1983). Regiones y Nación en el siglo XIX. En Varios, *Aspectos Polémicos de la historia colombiana del siglo XIX* (págs. 185-229). Bogotá: Fondo Cultural Cafetero.
- Jaramillo, R. (febrero-marzo de 2004). Educación para vivir en sociedad. *Al Tablero*.
- Kawulich, B. (2005). La observación participante como método de recolección de datos. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 6(2), <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/466/998>.
- Kymlicka, W., & Norman, W. (1997). EL RETORNO DEL CIUDADANO. UNA REVISIÓN DE LA PRODUCCIÓN RECIENTE EN TEORÍA DE LA CIUDADANÍA. *La Política*, 3, 5-39.

- Ley General de Educación, Ley 115 (Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia 8 de Febrero de 1994).
- López de la Roché, F. (2010). *La cultura política como objeto de estudio de las disciplinas contemporáneas*. Puebla: Instituto Electoral del Estado IEE - México.
- López Vargas, B., & Basto Torrado, S. (2010). Desde las teorías implícitas a la docencia como práctica reflexiva. *Educación y educadores*, 13(2), 275-291.
- Martínez Clares, P., & Echeverría Samanes, B. (2009). Formación Basada en Competencias. *Revista de Investigación Educativa*, 27(1), 125-147.
- Mejía Quitana, O. (2006). Estatuto epistemológico de la teoría política: problemática, reconstrucción y competencia. *Ciencia Política*(1), 30-57.
- Mezzadra, S. (2005). Ciudadanos de la frontera y confines de la ciudadanía. En *Derecho de fuga. Migraciones, ciudadanía y globalización* (págs. 93-119). España: Traficantes de Sueños.
- Ministerio de Comercio. (s.f.). *Sistema de Seguimiento a metas del Gobierno*. Recuperado el 15 de octubre de 2013, de sitio web del ministerio de Comercio de Colombia: <https://www.mincomercio.gov.co/publicaciones.php?id=1283>
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). Estándares Básicos de competencias ciudadanas. Formar para la ciudadanía ¡Sí es posible! En *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden* (págs. 148-186). Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Formar para la ciudadanía ¡sí es posible!: lo que necesitamos saber y saber hacer*. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (30 de octubre de 2010). *Declaración del Primer Encuentro con Secretarios de Educación "Educación de calidad, el camino hacia la prosperidad"*. Obtenido de Centro Virtual de noticias de la educación: <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-253477.html>

- Ministerio de Educación Nacional. (2011). Cartilla 1: Brújula. Programa de Competencias Ciudadanas. En *Orientaciones para la institucionalización de las competencias ciudadanas* (págs. 1-40). Bogotá: Amado Impresores S.A.S.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (31 de Enero de 2013). *Plan de Acción 2013*. Recuperado el 22 de Agosto de 2013, de Ministerio de Educación Nacional: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-317711_archivo_pdf_plan_accion.pdf
- Mir, M., Batle, M., & y Hernández, M. (2009). Contextos de colaboración familia-escuela durante la primera infancia. *Revista Electrónica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, 45-68.
- Mogarro, M. J., & Martins, M. J. (2010). A educação para a cidadania no século XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*, 185-202.
- Moreno Jaramillo, C. I., & Ramírez Salazar, C. A. (2004). *Lineamientos conceptuales y estratégicos para la formulación de una política en cultura ciudadana y educación en cultura ciudadana para la ciudad de Medellín: documento ejecutivo*. Medellín: Universidad Nacional de Colombia.
- Morin, E. (1985). Epistemología de la Complejidad" y" La noción de Sujeto. *Nuevos paradigmas, cultura y personalidad*.
- Mosquera Reyes, L. P. (2013). *Concepciones de ciudadanía, formación y ejercicio ciudadano de un grupo de niños, niñas y sus docentes*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Mounoud, P. (2001). El desarrollo cognitivo del niño: desde los descubrimientos de Piaget hasta las investigaciones actuales. *Contextos Educativos*(4), 53-77.
- Nicequest. (2013). *Calculadora de muestras para proporciones*. Obtenido de Servicios de calculadoras estadísticas: <http://www.netquest.com/es/panel/calculadora-muestras/calculadoras-estadisticas.html>
- Observatorio de Realidades Sociales. (2014). La paz y la Responsabilidad social. *Semanario Realidades y Presencias*, 34.

- Ochoa, C. (11 de noviembre de 2013). *¿Qué tamaño de muestra necesito?* Obtenido de Blogs Nicequest en Español: <http://www.netquest.com/blog/es/que-tamano-de-muestra-necesito/>
- Orozco Cortés, C. A., Salas Contreras, F. H., Velásquez, O. F., & Tique Perdomo, M. d. (2006). *Construcción del conocimiento del contexto local – Municipio de Isnos*. Isnos: Academia Huilense de Historia.
- Osorio Vargas, J. (2006). Ocho ideas sobre formación ciudadana y escuelas para la democracia. Un planteamiento post movilización pingüino. *La piragua: Revista Latinoamericana de Educación y Política*, 51-55.
- Ospina Cifuentes, G. (2008). La formación ciudadana en búsqueda de la política. *Uni-Pluri/versidad*, 8(3), 199-208.
- Patiño Garzón, L., & Rojas Bentacur, M. (2009). Subjetividad y subjetivación de las prácticas pedagógicas en la universidad. *Educación y Educadores*, 12(1), 93-105.
- Patiño Rivas, S. E., Muñoz Ñañez, S. A., & Murcia Ordóñez, A. (1995). *¿Cómo mejorar la calidad de la educación entre maestros y padres de familia del colegio José Eustasio Rivera Nacionalizado de Isnos Huila*. Neiva: Universidad Surcolombiana.
- Peralta Duque, B. (2010). La forma en que se ejerce la ciudadanía en la democracia colombiana - Socialización política y cultura ciudadana-. *Eleuthera*, 4, 253-290.
- Pimienta Betancur, A. (2008). *Formación ciudadana en Colombia: hacia una necesaria re-politización*. Obtenido de Uni-Pluri/versidad: http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/5731/1/PimientaAlejandro_2008_Formaci%C3%B3nCiudadanaColombia.pdf
- Pimienta Betancur, A. (2009). *El lugar de la ciudadanía y la formación ciudadana*. Obtenido de Observatorio geografico de América Latina: <http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal12/Teoriaymetodo/Conceptuales/11.pdf>
- Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, Sexuales y Reproductivos y la Prevención y la Mitigación de la

- Violencia Escolar, Ley 1620 (Congreso de la República de Colombia 15 de marzo de 2013).
- Puentes Zúñiga, D. (2012). *Plan de estudios de la asignatura de urbanidad y cívica*. Isnos: Institución Educativa Mondeyal.
- Puerta, M. I. (2010). *El debate entre los modelos de democracia representativa y participativa*. Valencia-Venezuela: Asociación de Profesores de la Universidad de Carabobo.
- Quesada Rada, F. M. (6 de marzo de 2014). El niño ciudadano: la conciencia ciudadana y política de los menores de edad. *El Comercio - Perú*.
- Ratzinger, J. A. (11 de junio de 2007). Discurso del Papa Benedicto XVI en la inauguración de trabajos de la Asamblea Diocesana de Roma. Roma: Editrice Vaticana. Obtenido de http://w2.vatican.va/content/benedict-xvi/es/speeches/2007/june/documents/hf_ben-xvi_spe_20070611_convegno-roma.html
- Restrepo, J. C. (2006). Estándares básicos en Competencias Ciudadanas: Una aproximación al problema de la formación ciudadana en Colombia. *Papel Político*, 11(1), 137-175.
- Rico, L., & Lupiáñez, J. L. (2008). Análisis didáctico y formación inicial de profesores: competencias y capacidades en el aprendizaje de los escolares. *Pensamiento Numérico Andaluz PNA*, 3(1), 35-48.
- Rincón Trujillo, A., Trujillo Pérez, G., Cardona Rodríguez, G., & Trujillo Perdomo, M. (2011). *Autobiografías. La construcción de persona, ciudadano y maestro entre 1977-2010: una sociedad en medio del conflicto y la incertidumbre en la región Surcolombiana*. Neiva: Universidad Surcolombiana.
- Rodríguez, A. C., Ruiz León, S. P., & Guerra, Y. M. (2007). Competencias Ciudadanas aplicadas a la Educación en Colombia. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 140-157.
- Rojas Gaitán, J. (1998). Grupos étnicos. *Escuela y amazonía*.
- Rojas, A. (2011). Gobernar(se) en nombre de la cultura. *Revista Colombiana de Antropología*, 47(2), 173-198.

- Rossi Jiménez, C. (2003). *Desarrollo Orientado a Métricas*. Recuperado el 20 de junio de 2014, de sitio web del Departamento de Lenguajes y ciencias de la Computación de la Universidad de Málaga: <http://www.lcc.uma.es/~rossi/PresInterfaz.pdf>
- Rousseau, J.-J. (1762). *Emilio, o De la educación*. Lima: Edit. Mercurio S.A.
- Rubio Carracedo, J. (1990). El Estado justo: modelo aristotélico - ilustrado. En J. Rubio Carracedo, *Paradigmas de la política: del Estado juesto al Estado Legítimo* (págs. 67 - 112). España: Anthropos Editorial.
- Salas Contreras, F. H., Velásquez, O. F., Tique Perdomo, M. d., & Orozco Cortés, C. (2006). *Construcción del conocimiento del contexto local – Municipio de Isnos*. Isnos: Academia Huilense de Historia.
- Sánchez, C. (1964). *Pedagogía*. Madrid: Talleres gráficos del Sagrado Corazón.
- Santistéban Fernández, A. (2004). Formación de la ciudadanía y educación política. En M. I. Vera Muñoz, & D. Pérez i Pérez, *Formación de la ciudadanía: las TIC y los nuevos problemas*. Madrid: Alicante.
- Sartori, G. (1994). *¿Que es la democracia?* Colombia: Altamir Ediciones.
- Sassen, S. (2003). Reubicar la ciudadanía. Posibilidades emergentes en la nueva geografía política. En *Contrageografías de la globalización. Género y ciudadanía en los circuitos transfronterizos* (págs. 87-115). Madrid: Traficantes de Sueños.
- Serrano, C. (1998). *Participación social y ciudadanía. Un debate del Chile contemporáneo*. Chile: División de Estudios MIDEPLAN.
- Skocpol, T., & Pierson, P. (2002). Historical Institutionalism in Contemporary Political Science. En I. Katznelson, & H. V. Milner, *Political Science: State of the Discipline* (L. Tiscornia, Trad., págs. 693-721). New York: W.W. Norton.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata. Obtenido de http://investigacionsocial.sociales.uba.ar/files/2013/03/STAKE_investigacion-con-estudio-de-casos.pdf

- Tobón, S., Pimienta, J., & García, J. A. (2010). *Secuencias Didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Prentice Hall.
- Torres, W. F. (2001). Amarrar de la cola a la burra. ¿Qué sujetos formar en la periferia para enfrentar la globalización? El caso del Huila. En J. Martín Barbero, F. López de la Roche, & J. E. Jaramillo, *Cultura y Globalización* (págs. 289 - 339). Bogotá: UN-CES.
- Trilla Bernet, J., & Novella Cámara, A. M. (2011). Participación, democracia y formación para la ciudadanía. Los consejos de infancia. *Revista de Educación*, 23-43.
- Valenzuela, P. A. (27 de enero de 2014). *Los puntos ciegos en la investigación en Ciencia Política. O de la necesidad de construir puentes entre los cuantitativo y cualitativo*. Recuperado el 1 de agosto de 2015, de Academia.edu: http://www.academia.edu/1639712/Los_puntos_ciegos_en_la_investigaci%C3%B3n_en_Ciencia_Pol%C3%ADtica._O_de_la_necesidad_de_construir_puentes_entre_los_cuantitativo_y_cualitativo
- Vega, M. J., & García, L. H. (2005). Imaginarios de ciudadanía en niños y niñas: ¿súbditos o empoderados? *Investigación y desarrollo*, 13(2), 296-317.
- Velásquez, Á. M., Quiroz Trujillo, A., García Chacón, B. E., & González, S. (2001). *Estrategias Interactivas para la investigación en trabajo social*. Lima: Universidad de Costa Rica.
- Wills Obregón, M. E. (2002). Nuevas y viejas ciudadanías: la apuesta por una nueva democracia. En Á. M. Estrada Mesa, L. J. Garay, C. Gaviria Díaz, G. Hoyos Vásquez, A. R. Mockus Sivickas, N. Ortiz Pinilla, . . . M. E. Wills Obegón, *Camino hacia nuevas ciudadanías* (págs. 13-26). Bogotá: Serie proyectos. Departamento Administrativo de Bienestar Social / Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- Young, I. M. (1996). Vida Política y diferenciada de grupo: Una crítica del ideal de ciudadanía universal. En C. Castells, *Perspectivas Feministas en Teoría Política*. Paidós.
- Zapata-Barredo, R. (2003). La ciudadanía en contextos de multiculturalidad: procesos de cambios de paradigmas. *Anales de la Cátedra Francisco Suárez*, 37, 173-199.