

Referencia al citar este artículo:

Quiroz, R.E., y Bolívar, W.A. (2019). ¿Cuál es el papel de la formación ciudadana en la construcción de los derechos básicos de aprendizaje de las ciencias en Colombia? *Revista TEMAS*, III(13), 9-21.

<https://doi.org/10.15332/rt.v0i13.2330>

¿Cuál es el papel de la formación ciudadana en la construcción de los derechos básicos de aprendizaje de las ciencias sociales en Colombia?¹

Ruth Elena Quiroz Posada²
Wilson Antonio Bolívar Buriticá³

Recibido: 5 de septiembre de 2018. Aceptado: 25 de abril de 2019

Resumen

El propósito es analizar el papel de la formación ciudadana en la construcción de los derechos básicos de aprendizaje para el área de las ciencias sociales. El marco teórico y la metodología empleada por el equipo de la Universidad de Antioquia partió de una revisión de literatura, el análisis de experiencias y la validación mediante grupos focales de maestros y expertos. Se aporta hacia una formación ciudadana en los estudiantes desde el reconocimiento como integrantes, transformadores de una sociedad que necesita de sujetos políticos que contribuyan a las problemáticas sociales.

Palabras clave

Formación ciudadana, enseñanza, aprendizaje, derechos básicos, ciencias sociales.

Which is the role of citizenship education in the construction of learning basic rights of social sciences in Colombia?

Abstract

This paper aims at analyzing the role civic and citizenship education plays in construction of learning basic rights (DBA in Spanish) in social sciences. The theoretical framework and methodology used by the team of Universidad de Antioquia were based on revision of literature, analysis of experiences and validation by focal teams of teachers and experts. This study tries to provide the students with a citizenship education from their self-recognition as actors, able to transform a society that needs political subjects contributing to social issues.

Keywords

Civic and citizenship education, teaching, learning, basic rights, social sciences.

1. Artículo de investigación.

2. Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Antioquia. Correo electrónico: ruth.quiroz@udea.edu.co

3. Doctor en Educación. Universidad de Antioquia. Correo electrónico: wilson.bolivar@udea.edu.co

Introducción

La discusión acerca de una base común en el aprendizaje de las ciencias sociales en Colombia aparece como una cuestión esencial para analizar los cambios educativos y sociales que se consideran necesarios hoy en el país, ante las transformaciones en pro de una cultura de paz y el fortalecimiento de la política educativa en las regiones más apartadas del territorio nacional.

Se trata de una discusión actual, porque existe el derecho de ofrecer más oportunidades educativas a la población de niños y jóvenes, brindando una educación de calidad, pertinente y que permita sugerir unas categorías fundamentales, ampliarlas y contextualizarlas de acuerdo con la lectura de las necesidades locales.

Existe la necesidad de cambios educativos, pedagógicos y didácticos ligados al desarrollo de la docencia y la investigación para el fortalecimiento del sistema democrático. Cuando se escucha la frase “La educación es importante para hacer posible el desarrollo de un país” se percibe como verdadera; sin embargo, el sistema escolar planificado y conscientemente organizado aparece como una conquista tardía de las sociedades modernas. Para buena parte de la humanidad sigue siendo un compromiso pendiente, puesto que no todos los países tienen “acceso a la educación en todos los niveles” como parte de sus agendas de política pública.

El sistema educativo colombiano propone un fortalecimiento de la gestión de los padres de familia y de la labor del maestro para el aprendizaje de los estudiantes, en el que no hay lugar a la inercia, porque los avances científico-tecnológicos y las problemáticas ambientales, políticas, sociales y culturales han adquirido una aceleración que está modificando profunda y sustancialmente la vida de los colombianos.

Por ello, se requiere modificar el aprendizaje de las ciencias sociales desde las categorías espacialidad, temporalidad, culturalidad y formación ciudadana como elementos claves de las disciplinas sociales y humanas (geografía, historia, antropología y ciencias políticas) con el objetivo de plantear nuevos aprendizajes desde la problematización del pensamiento social en la búsqueda de soluciones a situaciones reales y de nuevas formas de convivencia.

Esta construcción de los derechos básicos de aprendizaje en ciencias sociales se fundamenta en la finalidad de la formación ciudadana y en la formación de los maestros en ejercicio, desde una perspectiva reflexiva y crítica de sus saberes, conocimientos, procedimientos, actitudes, experiencias profesionales y de vida, que posibilite pensar en nuevas formas de ser, hacer, actuar y convivir a partir de lo geográfico, lo histórico y lo social.

Aportes conceptuales para una formación ciudadana desde el aprendizaje de las ciencias sociales en Colombia

Desde la época de los noventa en Colombia, la educación se ve como una inversión estratégica en vía de garantizar aprendizajes en los niños y jóvenes, que garanticen conocimientos, procedimientos, habilidades y actitudes necesarios y suficientes en su estructura cognitiva para el desarrollo del pensamiento social desde la formación ciudadana. También se evidencia preocupación por la formación de los maestros y el mejoramiento de la enseñanza de las ciencias sociales como factor central.

Dicho proceso es complejo, sistémico y flexible, y transforma de manera paulatina pero positiva la educación, la pedagogía y la didáctica, al igual que contribuye a

incrementar la utilidad del conocimiento social y el interés de los estudiantes por este tipo de aprendizajes.

La formación ciudadana se asume como el proceso de instrucción, educación y desarrollo, a través del cual el sujeto se apropia de elementos políticos, sociales y jurídicos que le posibilitan ser y sentirse como miembro pleno de una sociedad de iguales (Quiroz y Jaramillo, 2009); es un proceso de transformación en el que los actores sociales construyen conciencia de su actuar en el escenario de lo público y amplían su permanencia y sus interacciones entre los distintos miembros de la comunidad desde el ejercicio de la participación (Tonón, 2012).

Esta formación en Colombia ha sido objeto de un sinnúmero de concepciones políticas, sociales y culturales de acuerdo con los contextos y las coyunturas políticas que se han presentado, las cuales han sido proyectadas a la sociedad y al tipo de ser humano que se requiere en un momento determinado.

La multiplicidad de perspectivas ha dificultado, en parte, el establecimiento de ejes articuladores entre la formación ciudadana y el conocimiento de lo social, que promueva la protección de los derechos humanos, el cuidado del patrimonio nacional y la inclusión de grupos diferenciados y diversos en un gran proyecto de nación que rechace la corrupción y que avance en la consolidación de prácticas sociales que valoren la convivencia pacífica y propendan por el desarrollo de una cultura de la participación democrática.

Para alcanzar este propósito, la escuela tiene como una de sus responsabilidades sociales crear los medios, las formas de organización y los métodos que permitan preparar para la ciudadanía y los derechos humanos de una manera eficaz, provistos de menos retórica del “deber ser” y sí de

más “acciones reflexivas, críticas y participativas” de los estudiantes desde las aulas de clase y la escuela; una participación real y no simbólica que lleve a una verdadera inclusión y a la toma de decisiones en las situaciones que viven y los afectan. No obstante, ello implica el compromiso por una escuela en donde se tejan unas relaciones horizontales en las que se reconozcan todos los actores como miembros en igualdad de condiciones para el ejercicio de la democracia.

En consecuencia, el fortalecimiento de la democracia y la relación con la escuela ha de ser estrecha. Un país resulta tanto más democrático cuanto mayor es la participación de sus ciudadanos en la toma de decisiones, en las discusiones y debates sociales, en la solución de problemas relevantes. Así, los mencionados *Standards for Science Education* proponen formar ciudadanos hábiles para la toma de decisiones en una sociedad democrática proporcionando un conocimiento de lo social sobre sus dificultades, los desarrollos tecnológicos que afectan las vidas y la vida en el planeta (Colborn, Myers, Dumanoski, 1997).

Un objetivo de la formación ciudadana es la preparación para “ser ciudadanos de una sociedad plural, democrática y tecnológicamente avanzada” y las nuevas orientaciones curriculares deberán contemplar la incorporación de situaciones reales, “situaciones socialmente vivas” y “problemas relevantes” como procedimientos didácticos (Gil, Carrascosa, Furió, Mtnez-Torregrosa, 1991; Porlán, 1993). Se trata de problematizar la enseñanza de los maestros en ejercicio con nuevas estrategias y métodos de enseñanza en las ciencias sociales y en esa medida cambiar las formas de aprendizaje de los estudiantes.

Estas estrategias y métodos didácticos han de reconstruir la realidad social a

través de la valoración de problemáticas desde una perspectiva analítica, mediante el uso de categorías propias de las ciencias sociales que articulen lo geográfico, histórico, antropológico y político desde las relaciones, las acciones y los discursos de los ciudadanos de nuestro tiempo, tanto desde las particularidades de los contextos locales como desde los contextos⁴ internacionales.

Formar para la ciudadanía desde los derechos humanos

Este propósito lleva implícito el aprendizaje de los derechos humanos, el reconocimiento, la participación reflexiva y activa, así como la educación en valores, que constituyen una base sólida para la democracia. Frente al déficit democrático existente, ante la crisis representativa que se vive, la inexistencia de un verdadero pluralismo democrático y la carencia de opciones para elegir, se propone un reconocimiento de los derechos desde la democracia liberal y el favorecimiento de la participación del ciudadano.

La crisis en la ciudadanía en Colombia se encuentra en el surgimiento del país como nación, pero se hace más evidente en la crisis democrática de los años 60, durante el Frente Nacional. La democracia colombiana ha sido un tipo de poliarquía particular que ha conjugado elementos de las democracias modernas de los países centrales con elementos neofeudalizados de las emergentes democracias delegativas. Este tipo de democracia ha sido analizada por O'Donnell (1993) quien en sus estudios de las democracias latinoamericanas la define como aquel tipo de democracia en la que el poder ejecutivo presupone que tiene el derecho, delegado por su electorado, de hacer lo que le

parezca adecuado para el país, sin tener en cuenta lo que él denomina la responsabilidad horizontal; en otras palabras, el control cotidiano de la legalidad de las acciones del Ejecutivo por parte de otros organismos públicos autónomos. Estas son democracias cuyo componente liberal es débil y en las cuales se despolitiza la población.

Por tanto, resignificar la participación como sujeto político y no como espectador por medio de decisiones, alternativas de elección, apoyo a la pluralidad y no temer a la confrontación y al conflicto, son esencialidades que hay que aprender. Sin embargo, esta democracia no debe plantearse en el marco de los derechos y la participación en abstracto, situación ampliamente criticada a los regímenes políticos liberales, sino que por el contrario ha de proponerse como un ejercicio activo de la acción política en la vida de la comunidad; desde la perspectiva de Camps (2004), encontrar una alternativa al individualismo extremo en una ciudadanía *comprometida* en la que la vida en comunidad se valore como un espacio para la convivencia, la solidaridad y el compromiso con los menos favorecidos.

El conflicto y la política habitan juntos y por ello lo importante es mirar las formas como se resuelven bien para todos o para la mayoría. Esto se posibilita al conocer, integrar, incluir, respetar al otro en su dignidad y reconocer sus derechos. Hay una exigencia de la sociedad en ello, hay necesidad de llevarlo a la escuela.

Desde esta perspectiva, la escuela enfrenta retos complejos que obligan a pensar cómo problematizamos las dimensiones social, jurídica y política de la formación ciudadana en pro de nuevos aprendizajes sociales. Promover la formación ciudadana, los derechos humanos y la institucionalidad en una democracia liberal

4. Contextos: personal, familiar, local, departamental, nacional, internacional, mundial.

implica ampliar espacios de participación, fomentar la argumentación para el debate y promover el diálogo como mecanismo para dirimir las diferencias.

Una apuesta por una formación para la autonomía

Las reflexiones en torno a valores, normas y derechos se han centrado en cómo las personas los adoptan, cómo se constituyen como sujetos políticos y en qué medida la sociedad aporta a la constitución de las subjetividades. Autores como Piaget (1977), Kohlberg (1992) y Turiel (2002), desde diferentes posiciones y corrientes filosóficas y cognitivas, han propuesto formas de acercarse a la comprensión de cómo este proceso deviene para el sujeto y sus colectividades, desde caminos que acercan a la paz y la convivencia pacífica.

Desde Kant (2004) se propone que toda formación debe darse desde el marco de la autonomía de los sujetos y reconociéndose como “fines en sí mismos”. Esto quiere decir que los seres humanos por su condición de nacimiento no pueden ser instrumentos o medios para otros, sino que ellos son el fin último. Visto así, la vida se constituye en el más preciado de los valores y su protección prima sobre cualquier consideración de índole religiosa, política, ideológica, económica o utilitarista.

Cuando se dan las condiciones para que la vida social y humana se desarrolle en un marco de libertad, autonomía y reconocimiento se puede pensar en elecciones legítimas independiente de las multas o los castigos. Solo una persona libre para elegir su destino puede valorar la vida de los demás y la propia. El imperativo categórico que plantea Kant sugiere la responsabilidad que tiene cada persona para darse su propia norma moral. La autonomía y el reconocimiento son principios fundamentales, en tanto garantizan la dignificación

humana accediendo a las mismas oportunidades por ser parte de una comunidad, y reconociendo los beneficios y derechos de pertenecer a ella.

La formación ciudadana aporta a una forma específica de vida adulta, con una concepción de justicia que trasciende el ámbito educativo y se extiende a toda la sociedad. Debido a ello, la idea regulativa de justicia en el campo educativo es una tarea relevante, sobre todo en el campo de la sociología de la educación, presente en diferentes aspectos como la equidad en las posiciones y en las oportunidades y también en reflexiones generales sobre el papel de la educación con miradas más justas (Cortina, 2005).

Los seres humanos pertenecemos desde que nacemos a comunidades espontáneas y a comunidades intencionales, o ambas. La familia o el grupo étnico es una comunidad espontánea, en tanto que la escuela y el trabajo son comunidades intencionales, donde las relaciones o lazos que se tejen en estos espacios determinan nuestro desenvolvimiento dentro de dicha comunidad o en otras posteriores o alternas. Esto implica procesos de comunicación y de reconocimiento de uno mismo y del otro para que se posibilite la convivencia. Cortina (2005) sugiere que en la medida en que los ciudadanos sean capaces de llegar a unos acuerdos mínimos de convivencia, tendrán la posibilidad de reconocerse y construir espacios comunes que los lleven a convivir armónicamente, desde la autoestima y el cuidado de sí. En un sentido similar, Hoyos (2004) y Cortina (2005) plantean que el ejercicio de una ciudadanía respetuosa de los derechos pasa por la habilidad que tienen los seres humanos para comunicarse y llegar a acuerdos sobre aquellas situaciones en las que tienen diferencias, mediante la argumentación racional de la norma.

Una propuesta formativa para el reconocimiento

La propuesta de Honneth (1997) va más allá de la distribución individual y económica; se ocupa del aseguramiento de las esferas de comunicación social orientadas a las condiciones sociales que hacen viable el alcance de los individuos en su autorrealización para el afianzamiento de la autonomía, el autorespeto y la autoestima. No es suficiente con que en términos de justicia el individuo obtenga merecimientos económicos o estatus social; se requiere el reconocimiento social desde las relaciones que se establecen con la familia, los amigos, el trabajo, la comunidad y la sociedad. Posibilita una visión de la justicia, según las retribuciones que el individuo reciba en términos de oportunidades de sus cualidades y del reconocimiento que el otro hace de mi condición como ser humano.

Este reconocimiento del “yo” desde “el otro”, amplía el rango de expansión de “lo otro”, un tercero, permitiendo ampliar la referencia de la autoimagen y la responsabilidad ética, que es social y pública. Otro punto importante sobre el reconocimiento, es la cuestión de la identidad, por cuanto se refiere a la interpretación que cada uno hace de sí mismo y donde se moldea por el reconocimiento o por la falta de este; a menudo, también, por el falso reconocimiento de otros, y así, “un individuo o un grupo de personas puede sufrir un verdadero daño, una auténtica deformación si la gente o la sociedad que lo rodean, le muestran, como reflejo, un cuadro limitativo o degradante o despreciable de sí mismo” (Taylor, 1993, p. 20). El descubrimiento de la identidad puede ser un asunto individual, lo que no significa que su formación se haya producido de igual forma; el diálogo que se produce con los otros permite un reconocimiento en la esfera íntima y en la esfera pública.

Estas experiencias moldean nuestra percepción, no solo de nosotros mismos sino de los otros y de lo otro, además, permiten configurar nuestra vida adulta o futura. Desde esta perspectiva, la mirada de la justicia desde el reconocimiento amplía la propuesta de esta no solo a la distribución de los recursos económicos sino entendiendo que una “distribución justa debe ocuparse del aseguramiento de aquellas esferas de la comunicación social que hacen posible el reconocimiento recíproco” (Cortés, 2007, p. 95).

El giro y cambio cultural y en los aprendizajes, que se vivencia hoy, no se encuentra solo en las luchas por la distribución de los recursos, sino en las cuestiones básicas de nuestra forma de vida, en cuyo caso el reconocimiento de las convicciones colectivas e individuales debe estar centrado en las experiencias del individuo, sobre todo en las experiencias de sufrimiento que experimentan los seres humanos en su vida cotidiana, por ejemplo, el aislamiento social, los desórdenes en la vida privada, la descalificación de las destrezas, los fenómenos de empobrecimiento y las privaciones de las comunidades. Honneth (1997) plantea que se deben garantizar las condiciones sociales necesarias para que cada persona se realice dentro de su idea de vida feliz, mediado por el reconocimiento desde las esferas de la comunicación que son el amor, la solidaridad y el derecho, lo cual permite un respeto recíproco por medio de un mayor poder de acción entre los miembros de una sociedad. Es en estas esferas donde se tejen lazos y puentes, y se comprende un mayor aprendizaje del pensamiento social.

En una comunidad educativa, donde los sujetos se reconocen recíprocamente, las relaciones fluyen y se van fortaleciendo facultades, cualidades que van haciendo parte de su irremplazable

identidad (Honneth, 1997). El “yo justo”, se realiza desde la interacción con los otros y en el reconocimiento mutuo en la familia, la sociedad y el Estado, donde el enfrentamiento con su identidad complementado por los otros sujetos permite formar la autonomía y el reconocimiento y verse el conflicto como un mecanismo de colectivización social, en tanto “sujetos de interacción” (Honneth, 1997, p. 62).

Se trata de posibilitar un proceso de aprendizaje que garantice condiciones justas, bases concretas y juicios reflexivos, preparando a los estudiantes en el desarrollo de un pensamiento crítico, donde la experiencia del aprendizaje sea en sí misma democrática, con un sistema de apoyos que avancen hacia metas colectivas.

¿Cuáles deberían ser los aprendizajes básicos en las ciencias sociales desde la formación ciudadana?

Resulta evidente que la formación ciudadana no puede limitarse a un acto de transmisión de información; debe ir más allá de la simple enumeración de conocimientos sobre la organización del Estado, las ramas del poder público y los mecanismos de protección de los ciudadanos. En este sentido, se plantea la necesidad de aprender habilidades sociales, cognitivas, emocionales y comunicativas para que los estudiantes respondan a situaciones reales en las que se desempeñan cotidianamente, de modo que puedan asumirse como sujetos activos de derechos, pero también con obligaciones con su prójimo, en lo social y con la naturaleza.

Dewey (2004) sugiere que solo se asumen los derechos en la medida en que se practiquen y realicen desde la familia y la escuela, acciones que permitan interiorizar los valores y principios de la democracia y

adoptar posiciones que defiendan las libertades de las personas, propiciando una acción proactiva que lleve a un ejercicio real de los derechos. Cuando los aprendizajes del conocimiento social no se fundamentan en un ejercicio real de la ciudadanía, terminan reducidos a una enunciación de contenidos que poco aportan a la construcción de procesos de transformación de contextos locales y regionales.

En la medida en que los estudiantes puedan llegar a construir aprendizajes básicos en el ser, hacer, actuar y convivir, mediante la argumentación racional de las normas, será posible el fortalecimiento de la sociedad civil y la participación en la toma de las decisiones que comprometen la vida en la comunidad.

Lind (2007) defiende que la formación ciudadana parte de la promoción de ambientes y espacios de aprendizaje que permitan la pluralidad, el reconocimiento de la diversidad y el consenso entre distintos actores que integran la comunidad educativa. Pero esto solo es posible en la medida en que los estudiantes adquieran habilidades, defiendan con argumentos, acepten otros argumentos mejores que los propios, justifiquen ideas sociales y planteen alternativas que tengan en cuenta la perspectiva de sí mismos y de los otros.

Asimismo, los aprendices tienen la necesidad de compartir sus ideas con grupos más amplios, llevándolos a reconocer la importancia de llegar a acuerdos para dirimir las diferencias. Los aprendizajes básicos en ciencias sociales deberían permitir la empatía, la reflexión, el acercamiento, el análisis de las consecuencias que tienen las acciones y la construcción de valores frente a las personas, la cultura y sus territorios.

Estos aprendizajes son fundamentales para potenciar el desarrollo de la autoestima, la autovaloración, la solidaridad, el

dominio de las emociones y el reconocimiento de las propias debilidades. Se ha encontrado que las emociones cumplen un papel fundamental para la convivencia en tanto que posibilitan relaciones de empatía y afecto o por el contrario crean problemas de convivencia, de baja autoestima y de menosprecio. Cuando no hay condiciones adecuadas para crear lazos de confianza y cordialidad entre los miembros de la comunidad escolar, difícilmente se puede pensar en un espacio de confianza y sano desarrollo personal, profesional y social.

En la educación en general el pensamiento de lo social es una exigencia, por ello, se requiere un esfuerzo de revisión del papel de los aprendizajes de las ciencias sociales y la formación del profesorado del área, abriendo el micro currículo a categorías integradoras de las disciplinas sociales y humanas, y a metodologías activas que incluyan situaciones y problemáticas de la vida social.

Por ejemplo, la *American Association for the Advancement of Sciences*, tras recordar que “la explosión de la población y la aceleración del desarrollo han llevado a una situación insostenible, que nunca se había dado antes, de degradación de los ecosistemas que forman la base del bienestar humano” (p. 31) afirmó: “Necesitamos la fuerza de toda la ciencia para encarar los problemas sociales y medioambientales” (p. 32). Y no se trata solo de los científicos; todos los ciudadanos incluyendo nuestros estudiantes deben tener herramientas para proponer soluciones locales que incidirán en lo regional y por supuesto en lo global. Requerimos andamiajes y plantear aprendizajes en cada grado escolar donde el fin último es que el estudiante se cuestione, piense de modo crítico y resuelva problemas sociales para que de esa manera actúe como ciudadano en su territorio.

Por consiguiente, es preciso, que en el aprendizaje de las ciencias sociales se problematicen planteamientos históricos, geográficos y sociales que han sido presentados como “obvios” o “incuestionables” y puedan ser pensados de otras maneras por los estudiantes, proponiendo nuevos desempeños creativos e innovadores en situaciones y problemas reales.

Cuando se habla de aprendizajes básicos, se piensa en aquellos contenidos, procedimientos y actitudes sin los cuales no se puede seguir adelante, en el grado educativo siguiente, elementos que, si no se dan, “no podemos pensar en personas competentes socialmente”. Esto genera un doble reto: plantearle a los maestros y padres de familia cuáles son esos aprendizajes fundantes que deben tener los estudiantes en cada grado escolar, para que colaboren y estén pendientes de los aprendizajes básicos, pero, por otro lado, sigan en un proceso de andamiaje en la construcción de conocimiento, para comenzar a dar esos primeros pasos y en forma de espiral ir alcanzando complejidad en el desempeño de los estudiantes en el conocimiento de lo social.

Los aprendizajes básicos de primero a undécimo grado de educación básica y media, no se refiere a saberes mínimos o elementales, sino a conocimientos y saberes estructurantes del pensamiento social de los estudiantes durante el proceso educativo. En este sentido, cuando hablamos de aprendizajes “básicos” no se debe tomar solo en relación con las disciplinas de las ciencias sociales sino también en relación con lo básico que el sujeto debe tener para su formación.

Conviene aclarar que estos aprendizajes no son un currículo, no pretenden decir cómo se enseñan las cosas, pretenden establecer unos aprendizajes que son

necesarios en cada grado escolar para alcanzar las habilidades, el desarrollo del pensamiento y las competencias que se quieren potenciar. Estos aprendizajes vienen acompañados de los lineamientos, los estándares y las mallas de aprendizaje del área y deben ir de la mano con la formación del profesorado desde elementos pedagógicos, didácticos y contextuales que deben ponerse a dialogar.

Estos aprendizajes están elaborados un lenguaje asequible, con una estructura sencilla para que, en el momento de la didáctica, al profesor se le haga fácil conducir sus secuencias didácticas, pero también para que el padre de familia pueda entender lo que se quiere que aprenda su hijo en cada etapa concreta de su proceso educativo.

La progresión de los derechos básicos de aprendizaje, en cada uno de los grados y por cada uno de los ciclos, permite afirmar que estos aprendizajes tienen la intención de ser insumo para la comunidad académica, en especial para los maestros en ejercicio y en la construcción de habilidades y desarrollos cognitivos de mayores niveles; de esta forma se quiere llevar al maestro a reflexionar su actividad pedagógica y didáctica a partir de lo que requiere el estudiante.

Nos enfrentamos a un mundo cambiante, de modernidad líquida, con conocimientos de vigencia plena, pero que luego pueden pensarse de manera diferente, grandes comprensiones que se hacen desde otras perspectivas y con posibilidades de pensar nuevos asuntos ciudadanos que van a organizar saberes y conceptos espaciales, temporales, culturales y políticos que son parte del conocimiento social.

Descripción del proceso metodológico

Durante el proceso de construcción de los derechos básicos de Aprendizaje para el área de las Ciencias sociales, el equipo

de la Universidad de Antioquia elaboró una propuesta inicial a partir de la revisión de los currículos internacionales sobre el tema. Algunos de los documentos explorados fueron los Núcleos de aprendizaje prioritario (NAP) de Argentina; los National Curriculum Standards for Social Studies (Utah, Estados Unidos), Direitos de Aprendizagem (Brasil), Humanities and social sciences (Australia).

Asimismo, se indagaron experiencias nacionales sobre el aprendizaje de las ciencias sociales y formación para la ciudadanía, las normas técnicas curriculares y los referentes legales sobre los que se sustentan los documentos de política pública del país. Igualmente, se hizo una revisión de la literatura sobre currículo, formación y enseñanza de las ciencias sociales escolares, con el fin de establecer un estado de la cuestión que diera una fundamentación teórica al proceso. Para el caso de la formación ciudadana, algunos de estos referentes fueron citados en la primera parte de este artículo.

Posteriormente, se elaboró una propuesta de derechos básicos de aprendizaje y mallas de aprendizaje, la cual se discutió con los maestros del país, mediante el procedimiento de grupos focales en seis ciudades (Barranquilla, Cartagena, Pasto, Ipiales, Turbo y Medellín). Para estos encuentros se elaboraron algunos instrumentos que buscaban, entre otras cosas, establecer el uso adecuado de los conceptos para cada grado, su aplicabilidad en el aula, su pertinencia acorde con los contextos locales, la flexibilidad para que los maestros pudieran elaborar propuestas didácticas según sus especialidades y formaciones personales, además de posibilidades de reescritura y reformulación según las necesidades del maestro.

De igual forma, se proporcionó una página *web* desde la cual los maestros en las

distintas zonas del país podían participar y hacer comentarios de los documentos elaborados por el equipo de profesionales de la Universidad. Las observaciones recibidas fueron clasificadas y procesadas por un equipo de sistematización.

Adicional a lo anterior, se realizaron dos visitas *in situ* a instituciones educativas de la ciudad de Medellín, en las que se les pidió a los maestros de primaria y secundaria que trabajaron en el área de ciencias sociales, leer los documentos de trabajo y aportar con sus comentarios a la reformulación o mejoramiento de los textos.

Después de cada grupo focal, visita *in situ* o mesa de trabajo, el equipo de sistematización recogía las observaciones o las iniciativas propuestas por los maestros y se hacía un proceso de devolución al equipo de profesionales, quienes discutían la pertinencia, aplicabilidad y validez conceptual de las observaciones.

Las ventajas de la metodología seleccionada permitieron identificar las percepciones que adquirieron los maestros del documento en distintos lugares de Colombia. El conocimiento del contexto y las particularidades culturales de cada zona fue aprovechado, en la medida de lo posible, para dar cabida a la diversidad e inclusión.

También, se trabajó con evaluadores y pares colaboradores nacionales e internacionales, con quienes el equipo de profesionales de la universidad dialogó acerca de la construcción de los documentos señalados.

Finalmente, se organizaron mesas técnicas en las que fueron invitados algunos profesores universitarios, con quienes se debatieron miradas y posturas frente a las ciencias sociales y su aprendizaje. Posterior a cada mesa, había nuevamente procesos reflexivos que permitieron

realimentar el texto, aunque este proceso fue especialmente difícil, dadas las grandes diferencias conceptuales que suelen plantearse en el mundo académico y las visiones plurales y complejas propias de un campo como las ciencias sociales. Llevar el saber experto a desarrollos curriculares, implicó infortunadamente que muchas de las perspectivas planteadas en las mesas no pudieran llevarse a cabo por la complejidad de conciliar posiciones en algunos casos antagónicas.

Para el equipo investigador era fundamental que los documentos pudieran ser resignificados por los maestros en cualquier contexto, y sobre todo que sea una oportunidad para hacer una lectura crítica y reflexiva que permita mejorarlos y construirlos como profesionales de la pedagogía, incluso desarrollarlos en las aulas como material objeto de problematización y análisis. Es claro para este equipo, que es el maestro en el ejercicio de su autonomía y desde su formación quien debe aprovechar estos documentos para tomar decisiones orientadas e informadas que le permitan mejorar su práctica en el aula.

Finalmente, se espera que la versión de DBA y mallas de aprendizaje, sugerida al Ministerio, se conserve en la medida de lo posible, dado que este tipo de documento de política pública suele ser sujeto de cambios y reelaboraciones que no necesariamente siguen la línea académica con la que se construyó en sus inicios.

Conclusiones

Las enunciaciones en los aprendizajes básicos llevan a problematizaciones vinculantes con las disciplinas sociales y humanas, rescatando lo conceptual, lo procedimental y lo actitudinal de cada enunciado, para una cultura de paz y de formación ciudadana.

Teniendo en cuenta la construcción de los derechos básicos de aprendizaje desde la perspectiva de la formación ciudadana, es posible afirmar que esta se construye y se manifiesta en el conjunto de percepciones, imágenes, sensaciones, proyecciones, actitudes, memorias y sentimientos que determinan las acciones de los niños y los jóvenes en la interacción permanente con el mundo social, su entorno y los otros, en un tiempo y espacio específicos, lo cual permite identificarse como seres semejantes a otros, desde el marco de los intereses comunes, y a su vez, reconocer las diferencias.

Es desde las acciones, los discursos y las relaciones que el desarrollo de las ciudadanías tiene sentido, pues nada es impuesto desde afuera; ellas son en sí, un contacto con otros; se configuran según su historia familiar, entorno social y personal, de afuera hacia adentro, pues los otros ofrecen un horizonte de sentido que motiva la expresión de la propia subjetividad, al asumir un sistema de creencias que se determinan a través de la experiencia, las vivencias y los sentimientos.

El conocimiento social y la experiencia personal y educativa involucra al individuo desde un marco jurídico, social y político, el cual se va internalizado, sufriendo transformaciones en las formas de convivir en las localidades, en los procesos culturales y sociales, donde la idea de pertenecer a un grupo social permite no solo identificarse, crear nodos y experiencias, sino también apelar a sus derechos porque puede adoptar la actitud que tienen todos los demás del grupo con referencia a la propiedad que les confiere el ser, el hacer y el estar con otros, entretejiendo la ciudadanía desde la vida en las instituciones, la experiencia y la vida social.

El reconocimiento del ser óntico se presenta desde la diferencia ante el mundo y

los otros, así como también desde las similitudes o cercanías con los iguales a ellos o sus pares generacionales. De igual forma es vivenciada desde el cuerpo, desde el espacio o territorio que es significativo y desde el otro individuo cercano, par igual a él; se concibe desde el lenguaje y se percibe desde las sensaciones determinadas por los sentidos. Desde allí, los jóvenes “son” (ser) cuando se está con otros desde una realidad vital compartida.

Sabemos que los discursos sobre la formación ciudadana tienen significados diferentes para los maestros, porque su acercamiento comprensivo a los lineamientos teóricos de orientación educativa está permeado por sus experiencias familiares, sociales y profesionales, en la definición de los saberes y acciones pedagógicas que serán llevadas al aula. En estas condiciones, la formación ciudadana en los programas de formación de profesores es de vital importancia.

Los maestros afirman, desde las mesas de trabajo, que los elementos importantes relacionados con eventos democráticos escolares, jornadas electorales, personería escolar, y en algunos casos, la participación como forma de acción política, son valiosos y hay que continuarlos construyendo, pero tienen un grado inferior a lo esperado; por esta razón, se asevera que la confrontación de los propios saberes a partir de situaciones desequilibrantes de la homogeneidad, serán la principal herramienta conceptual y didáctica que utilizarán para orientar los procesos educativos durante su desempeño profesional.

La formación ciudadana y la formación del profesor están vinculadas históricamente a contextos, escenarios, sujetos, y a las experiencias sociales, políticas y jurídicas que las configuran; se contempla un sujeto que conoce su historia, lee su contexto y lo transforma. Los maestros manifestaron

que las propuestas de derechos básicos de aprendizaje y mallas de aprendizaje debían ajustarse a las lecturas de contextos de sus territorios y lugares en donde desempeñan sus actividades profesionales.

En este sentido, es importante una visión inclusiva en la que se tengan en cuenta las tradiciones y cosmovisiones de cada una de las comunidades. Por ejemplo, en lugares con fuerte presencia de comunidades ancestrales y afrodescendientes, fue insistente su posición acerca de hacer explícitos y reconocibles sus saberes locales, así como hacer visible la necesidad de rescatar su memoria histórica.

Las prácticas ciudadanas han de ser entendidas como ese espacio que permite a los estudiantes interactuar en los contextos educativos, asumir el rol en sus comunidades, confrontar sus temores, aprender a resolver problemas y, ante todo, constituirse como ciudadanos.

Agradecimientos

A los profesores de las universidades del Tolima, Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Tecnológica de Pereira, de Cartagena y de Córdoba por su participación en la discusión en las mesas técnicas de los documentos sobre derechos básicos de aprendizaje y mallas de aprendizaje. Al equipo de asesores: Dra. Raquel Pulgarín Silva, Dr. Gustavo González, Mg. Juan David Acevedo, Mg. Astrid Sánchez, Dra. Ruth Elena Quiroz y Dr. Wilson Bolívar, quienes elaboraron una propuesta inicial para el MEN, así como a la Dra. Alejandra Taborda y al Dr. Joan Pagés que actuaron como pares evaluadores.

Referencias

Apple, M. (1986). *Ideología y currículo*. Madrid: Ed. Akal.
 Aristóteles. (2001). *La Política*. Vol. II. Barcelona: Folios.
 Bárcena, F. (2002). Educación y experiencia en el aprendizaje de lo nuevo. *Revista Española de Pedagogía*, 60 (223), 501-520.

Bolívar, W. (2010). Aportes didácticos para la promoción de los valores en las aulas escolares. Una reflexión teórica. *Uni-pluri/versidad*, 32 (11), 58-71.
 Chau, E., Lleras, J., Velásquez, A. (2004). *Competencias ciudadanas. De los estándares al aula*. Bogotá: MEN-Universidad de los Andes.
 Claxton, G. (1994). *Educuar mentes curiosas. El reto de la ciencia en la Escuela*. Madrid: Visor.
 Colborn, T., Myers, J. P., Dumanoski, D. (1997). *Nuestro futuro robado*. Madrid: Ecoespaña.
 Cortés, F. (2007). Justicia y exclusión. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Instituto de Filosofía de la Universidad de Antioquia.
 Cortina, A. (2005). *El mundo de los valores. "Ética mínima y educación"*. (5ª. Reimpresión). Bogotá: El Búho.
 Delors, J. (1994). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación del siglo XXI. París: Ediciones Unesco.
 Désautels, J., Larochelle, M., Gagné, B., Ruel, F. (1993). La formation à l'enseignement des sciences: le virage épistémologique. *Didaskalia*, (1), 49-67.
 Dewey, J. (2004). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.
 Díaz, A., Quiroz, R. (2005). *Instrucción educación y desarrollo*. Medellín: Imprenta Universidad de Antioquia.
 Donnelly, J. (2004). Ethics and the Science curriculum. *School Science Review*, 86(315), 29-32.
 García, F. (2000). Los modelos didácticos como instrumentos de análisis y de intervención en la realidad educativa. *Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, Nº 207. Recuperado el 24 de julio de 2017, de: <http://www.ub.es/geocrit/b3w-207.htm>
 Gil, D., Carrascosa, J., Furió, C., Martínez, J. (1991). *La enseñanza de las ciencias en la educación secundaria*. Barcelona: Horsori.
 Giroux, H. (2004). Cultural studies, public pedagogy, and the responsibility of intellectuals. *Communication and Critical/Cultural Studies*, 1 (1), 59-79.
 González, G., Santisteban, A. (2016). La formación ciudadana en la educación obligatoria en Colombia: entre la tradición y la transformación. *Educación y Educadores*, 19, 89-102.
 Havel, V. (1997). No somos los amos del universo. *El País*, pp. 13, 29.
 Hoyos, G. (2004). Ética y educación en valores. En Hoyos, G., Martínez, M., Quintero, M., Ruiz, A., y Thiebaut, C. (Eds.). *¿Qué significa educar en valores hoy?* Madrid: Octaedro OEI.
 Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento: por una gramática moral de los conflictos sociales*. Barcelona: Crítica.
 Quiroz, R., Jaramillo, O. (2009). Formación ciudadana y educación cívica: ¿cuestión de actualidad o de resignificación? *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 14, 123-138.
 Kant, E. (1785/2004). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. México: Porrúa.
 Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
 Lind, G. (2007). *La moral puede enseñarse. Manual teórico práctico de la formación moral y democrática*. México: Editorial Trillas.
 McDermott, L. C. (1990). A perspective on teacher preparation in physics - other sciences: the need for special science courses for teachers. *American J. of Physics*, 58 (8), 734-742.
 Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Estándares básicos en competencias ciudadanas*. Bogotá: MEN.

- Narváez, D. (2006). Integrative ethical education. En M. Killen, J. Smetana (Ed.). *Handbook of Moral development* (pp. 703-734). Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum.
- O'Donnel, G. (1993, noviembre-diciembre). Estado, democratización y ciudadanía. *Revista Nueva Sociedad*, 128, 62-87.
- Pages, J. (1994). La didáctica de las ciencias sociales, el currículum y la formación del profesorado. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 13, 38-51.
- Piaget, J. (1932/1977). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Fontanella.
- Porlán, R. (1993). *Constructivismo y escuela. Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación*. Sevilla: DIADA.
- Ramonet, I. (1997). *Un mundo en crisis*. Madrid: Editorial Debate.
- San Martín, A., Salinas, D. (1997). Escuela, sociedad y tecnología: tres polos en tensión. *Kikiriki*, 44-45, 4-10.
- Santos, M. (2000). *Por uma outra globalização. Do pensamento único a consciência universal*. Río de Janeiro: Editora Record.
- Schon, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How professionals think in action*. London: Temple Smith.
- Solbes, J., Vilches, A. (1989). Interacciones C/T/S: un instrumento de cambio actitudinal. *Enseñanza de las Ciencias*, 7(1), 14-20.
- Thomaz, M.F., Cruz, M.N., Martins, I. P., Cachapuz, A. F. (1996). Concepciones de futuros profesores del primer ciclo de primaria sobre la naturaleza de la ciencia: contribuciones de la formación inicial. *Enseñanza de las Ciencias*, 14 (3), 315-322.
- Taylor, C. (1993). *El multiculturalismo y la "política del reconocimiento"*. México, D.F: Fondo de Cultura Económica.
- Tuan, Y. F. (1974). *Topofilia. A study of environmental perception, attitudes and values*. Nueva York: Columbia University Press.
- Turiel, E. (2002). *The culture of morality*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Yinger, R. J. (1986). Examining thought in action: A theoretical and methodological critique of research on interactive teaching. *Teaching and Teacher Education*, 2(3), 263-282.