



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

**La Instrucción Cívica en las Instituciones educativas Diego Echavarría Misas y Normal
Superior de Medellín: un estudio desde las disciplinas escolares.**

Trabajo presentado para optar al título de Licenciado en Educación Básica con Énfasis en
Ciencias Sociales

JORGE IVÁN ZAPATA OCHOA

Asesora:

NUBIA ASTRID SÁNCHEZ VÁSQUEZ

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales

Medellín

2017



TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN.....	5
CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN.....	8
1.1. Planteamiento del Problema	8
1.2. Justificación	12
1.3. Pregunta de investigación.....	15
1.4. Objetivos.....	15
1.5. Contextualización.....	16
1.5.1. I.E Diego Echavarría Misas	17
1.5.2. I.E Normal Superior de Medellín.....	19
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO.....	21
2.1. Escuela, Saberes y Disciplinas Escolares.....	21
2.3. Contextualización histórica de la Instrucción Cívica en Colombia	27
CAPÍTULO III: ANTECEDENTES.....	34
3.1. Campo de estudio de los saberes y disciplinas escolares.....	36
3.2. Trabajos que tienen por objeto la instrucción cívica.....	39
CAPÍTULO IV: METODOLOGÍA.....	41
CAPÍTULO V: Debates en torno a la enseñanza de la instrucción cívica en las escuelas colombianas	48



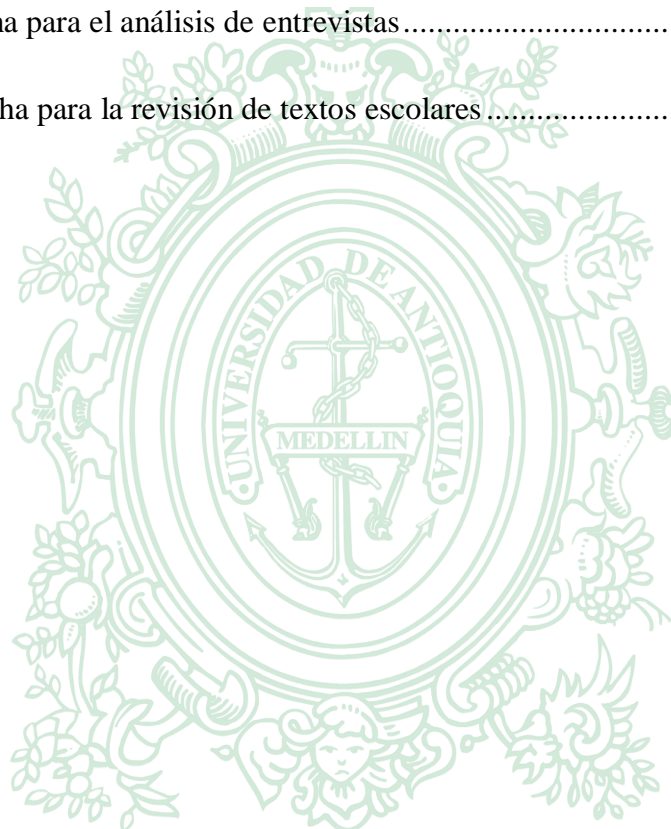
Facultad de Educación

5.1. Las exigencias presentadas en la política pública	49
5.2. Posición a favor de la enseñanza de la instrucción cívica en las escuelas.....	54
5.3. Posición en contra de la enseñanza de la instrucción cívica en la escuela	60
5.4. Posición intermedia del trabajo de la instrucción cívica en las escuelas.....	65
CAPITULO VI: Los contenidos y métodos de enseñanza de la instrucción cívica en las instituciones educativas Diego Echavarría Misas y Normal Superior de Medellín.....	68
6.1. Los contenidos y métodos de la instrucción cívica en la Institución Educativa Diego Echavarría Misas	70
6.2. Los contenidos y métodos de la instrucción cívica en la I. E. Normal Superior de Medellín.....	91
CAPÍTULO VII: Las finalidades de la enseñanza de la instrucción cívica	97
7.1. Las finalidades de la enseñanza de la instrucción cívica por fuera de la escuela	99
7.2. Las finalidades de la instrucción cívica en la I.E. Diego Echavarría Misas y Normal Superior de Medellín.....	104
CAPÍTULO VIII: CONCLUSIONES	111
8.1. Recomendaciones.....	114
BILBIOGRAFÍA	116
LISTADO DE IMÁGENES.....	123
ANEXOS.....	124
ANEXO I: Consentimiento informado	124



Facultad de Educación

ANEXO II: Instrumento para el análisis de prensa y política pública	126
ANEXO III: Entrevista semiestructurada.....	129
ANEXO IV: Ficha para el análisis de planes de área	130
ANEXO V: Ficha para el análisis de entrevistas.....	131
ANEXO VI: Ficha para la revisión de textos escolares	132



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



RESUMEN

La instrucción cívica volvió a las escuelas colombianas a partir del 2005 con algunos acuerdos municipales y a partir del 2006 a nivel nacional con la Ley 1013, esta última tal vez como respuesta a lo que ya se venía promulgando en los concejos municipales y a las exigencias sociales que se identificaban en diferentes artículos de prensa, donde se exigía el retorno de la instrucción cívica como modelo de educación ciudadana. No obstante, dichos pronunciamientos legales no fueron acompañados de directrices ministeriales que guiaran el trabajo de la instrucción cívica en las escuelas y estableciera claridades sobre sus contenidos, métodos y finalidades. Sin embargo, lo anterior no significó que dentro de las escuelas no se retomara el trabajo de ésta.

En este sentido, con el ánimo de indagar la forma en cómo la escuela ha venido trabajando la instrucción cívica, cuáles han sido sus contenidos, sus métodos y las finalidades que ha perseguido, se desarrolla una investigación que se pregunta por la instrucción cívica en dos instituciones educativas de Medellín. Inscrita en el campo de estudio de la historia de las disciplinas y saberes escolares, el cual permite entender la escuela como una institución creadora de saber y leer la instrucción cívica como un saber escolar que deviene de la capacidad creadora de los maestros.

La investigación se desarrolló bajo el enfoque cualitativo de investigación, haciendo uso de la revisión documental como estrategia de investigación y diversas estructuras de fichas de análisis como instrumentos de recolección y análisis de la información, junto a la entrevista



Facultad de Educación

semiestructurada aplicada a profesores. El cuerpo documental, que fue leído a la luz de las categorías de contenidos, métodos y finalidades, se configuró a partir de planes de área, política pública, entrevista a profesores, textos referenciados por los profesores y artículos de prensa.

Palabras clave: Saber escolar, Instrucción cívica, Disciplinas escolares.

ABSTRACT

The civic instruction returned to the Colombian educational contexts from 2005 with some municipal agreements and to the nationwide in 2006 with the publication of the law 1013, this last perhaps as a response to what had already been promulgated in municipal councils and social requirements that were identified in several newspaper articles, which required the return of civic instruction as a model of citizenship education. However, these legal pronouncements were not accompanied by ministerial guidelines which guide the work of civic instruction in schools and established clarity about their contents, methods and purposes. However, this did not mean that inside the schools this work will not be resumed.

In this regard, with the aim of investigating the way how the school has been working on civic instruction, what have been their contents, methods and purposes it has pursued, has been developed researches that asks about the civic instruction in two educational institutions of Medellín. Registered in the field of study of the history of disciplines and school knowledge, which allows us to understand the school as an institution that creates knowledge and read the civic instruction as a school knowledge which comes from creator capacity of teachers.



The research was developed under the qualitative research approach, making use of the document review as a research strategy and different structures of analysis sheets as instruments of collection and analysis of information, together with the interview semi-structured applied to teachers. The documentary corpus, which was read in the light of the categories of content, methods, and purposes, was configured by curriculum areas, public politics, teacher interviews, texts referenced by teachers and newspapers.

Key words: School knowledge, civic instruction, School Disciplines.



1.1. Planteamiento del Problema

Pensar una pregunta sobre la instrucción cívica pareciera ser sinónimo de hacer una pregunta por el pasado, por lo menos antes de la década de los años ochenta donde se pueden localizar manuales sobre su enseñanza y se puede identificar ésta como una asignatura independiente dentro de los planes de estudio, que contaba con tiempos, contenidos, actividades y finalidades pensadas exclusivamente para su trabajo en las escuelas colombianas. Sin embargo, la revisión de la normativa actual sobre la instrucción cívica muestra cómo durante la última década ha vuelto a los contextos educativos colombianos por exigencias de ley, evidenciando un proceso de salida y entrada de ésta como asignatura. Frente a ese retorno a la escuela, en diferentes periódicos del país como: El tiempo, El Colombiano y El Mundo; se pueden identificar diferentes posiciones que están en contra y a favor de la enseñanza de la instrucción cívica en las escuelas, también se puede identificar un disenso sobre lo qué es la instrucción cívica y las finalidades que se deben perseguir con su enseñanza.

De lo anterior se deriva que la localización del manual de Instrucción Cívica de Alfonso Upegui, en el Archivo Pedagógico Olga Lucía Zuluaga, de la I.E. Normal Superior de Medellín, que data del año 1948, resultado de la publicación del decreto 644 del 27 de junio del mismo año, permita pensar que el asunto de la instrucción cívica en los colegios colombianos es una cosa del pasado, ya superada en los planes de estudio de nuestro país y que por el contrario en la



Facultad de Educación

actualidad la apuesta para la educación ciudadana es el desarrollo de competencias desde los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas del Ministerio de Educación Nacional (2004).

La anterior idea se refuerza en el momento que se identifican trabajos que tienen por objeto la instrucción cívica, pues varios de éstos se plantean una pregunta por el pasado y establecen un margen de análisis temporal en la primera mitad del siglo XX, como lo hacen Muñoz (2013) en *El ciudadano en los manuales de historia, instrucción cívica y urbanidad, 1910-1948*; Castro (2005) en *Las cívicas y los textos de educación para la democracia: dos modalidades de formación del ciudadano en Colombia durante el siglo XX*; y de igual forma Herrera & Otros (2003) en *La identidad nacional en los textos escolares de ciencias sociales: Colombia 1900-1950*.

Sin embargo, la política pública vuelve a poner en el escenario educativo colombiano la instrucción cívica en los primeros años del presente siglo. Precisamente en la revisión de la normativa vigente referida al trabajo de la instrucción cívica en las escuelas colombianas pareciera que se deja claro que ésta no es un asunto de medio siglo atrás, sino que por el contrario aún hace presencia. Así pues, se identifica que a nivel nacional el 23 de enero del 2006 se publica la Ley 1013, que modifica el artículo 14 de la Ley General de Educación de 1994, donde se reglamenta que “El estudio, la comprensión y la práctica de la Constitución y la instrucción cívica, será materializada en la creación de una asignatura de Urbanidad y Cívica, la cual deberá ser impartida en la educación preescolar, básica y media, de conformidad con el artículo 41° de la Constitución Política” (MEN, 2006). Cabe la aclaración que, en la Ley General de Educación de 1994, el artículo 14 expone la enseñanza obligatoria, donde se aborda los componentes que deben

Facultad de Educación

ser trabajados en los establecimientos educativos públicos y privados, en los niveles de educación preescolar, básica y media. Continuando con el artículo 41 de la Constitución, al que hace referencia la Ley General de Educación de 1994, se encuentra que: “En todas las instituciones de educación, oficiales o privadas, serán obligatorios el estudio de la Constitución y la Instrucción Cívica. Asimismo, se fomentarán prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación ciudadana.” (Constitución política de Colombia, 1991, p. 18).

Sin embargo, Cortés (2012), al igual que Castro (2005), dentro del análisis de las prácticas de ciudadanización en Colombia expone que la instrucción cívica como saber escolar aparece en nuestro contexto en el siglo XIX, la cual durante primera mitad del siglo XX se consolida como una asignatura independiente dentro del plan de estudios como una “estrategia de gobierno asociada por un lado a ideales políticos de civilidad, orden y progreso.” (Cortes, 2012, p. 156). No obstante, en la década de los 70’s la instrucción cívica como asignatura independiente es sacada del plan de estudios para bachillerato y posteriormente en la década de los 80’s sale completamente de la escuela en su anulación en el plan de estudios de primaria. Aun así, Cortes (2012) expone que “sus fines sobrevivieron a través de otras estrategias desplegadas incluso por fuera de la misma institución escolar, que la mantuvieron de formas más sutiles” (p. 156).

Tanto la política pública actual como el trabajo de Cortés (2012) evidencian que la instrucción cívica ha salido y entrado de los planes de estudios en la escuela colombiana como asignatura independiente pero que sus fines y contenidos se han mantenido en la escuela de formas no tan explícitas hasta el año 2006 donde se vuelve a proponer la instauración de la cátedra de Cívica y Urbanidad desde la política pública. Desde los propios planteamientos Cortés (2012) y con el



Facultad de Educación

propósito de hacer una lectura más conceptual del asunto es permitido pensar que la instrucción cívica aparece en los contextos educativos como saber escolar, el cual en la primera del siglo XX se consolida como una disciplina escolar, en tanto asignatura independiente y que con su posterior salida de los planes de estudio, en la década de los 80's, retoma a su estado de saber escolar, pues continua circulando dentro de las instituciones educativas; mientras en el año 2006 se vuelve a observar ese esfuerzo de consolidarla como una disciplina escolar.

Este debate vuelve aparecer en escena pública en el 2016 en una nota de Noticias Caracol (2016), en la que se informa la próxima creación por decreto de la cátedra de Educación Cívica y Urbanidad, con el propósito de formar a los estudiantes en el respeto y la construcción de paz. La ministra de educación Yaneth Cristina Giha Tovar dice que antes de finalizar el 2016 esta cátedra estará en los colegios colombianos, mientras hace alusión a esa formación en valores en la que ella fue educada.

Ésta no es la única posición que se presenta en la nota, también se exponen los comentarios de la corporación Red Papaz¹, quienes aplauden la creación de esta cátedra, pues según ellos permitirá una formación en competencias, justificada no en el aprendizaje memorístico sino en el saber hacer en la práctica. Además, se presentan las opiniones de personas del común quienes hacen una relación de esta cátedra con los valores y los buenos comportamientos característicos del Manual de Carreño en los que ellos fueron educados.³

¹ Es una corporación sin ánimo de lucro que nace en febrero del 2003 en Bogotá, impulsada por rectores y presidentes de asociaciones de padres de familia de diferentes colegios de la ciudad. En la actualidad hace presencia en 22 departamentos del país y tiene por objetivo proteger a niños y adolescentes.



Facultad de Educación

No obstante, el trabajo de la cátedra de Cívica y Urbanidad se ha venido desarrollando en los colegios, a tal punto que en la actualidad se identifican tensiones expuestas en las columnas de opinión de la prensa sobre su presencia en las escuelas, pues algunos reclaman su presencia mediante una exigencia de ley como lo hace Acevedo (2006); otros por la añoranza de esos buenos comportamientos y tradiciones en las que en algún momento fueron educados tal como lo expresa Pérez (2016); y otros por ser un espacio propicio para la formación de una nueva ciudadanía siendo Mockus (2015) el mayor referente de esta posición.

De esas múltiples justificaciones se desprende que no exista un consenso ni normativo, ni social, que estipule en concreto qué es lo que se debe trabajar en la escuela en lo referido a la instrucción cívica, pues no se identifican unas directrices por parte del Ministerio de Educación para la conducción de la cátedra de Civismo y Urbanidad, siendo los Estándares Básicos de Formación Ciudadana los más cercanos a sus propósitos, aunque por su naturaleza la propuesta de una cátedra choca de frente con la apuesta de los estándares donde de forma reiterativa se apuesta por el trabajo de las competencias ciudadanas de forma transversal y no en una asignatura independiente. Estas múltiples posiciones nos llevan a un punto en el que es permitido plantear sí se tiene claridad sobre lo que se entiende por instrucción cívica.

1.2. Justificación

Ante tantas voces y frente al disenso sobre el trabajo de la instrucción cívica en las escuelas colombianas, identificado en los asuntos normativos, las posiciones de columnistas, corporaciones y gente del común, pareciera que fuera la propia escuela la que falta por establecer



Facultad de Educación

su posición dentro de la discusión. La escuela puede dar luces sobre lo que se ha entendido dentro de ésta por instrucción cívica, y en tal sentido estipular cuáles son los contenidos que se abordan para su trabajo, las metodologías utilizadas, junto a los tiempos y espacios destinados, además de los fines que se persiguen con su enseñanza. Escuchar a los maestros que se han pensado esta asignatura desde su trabajo durante los últimos años permitirá dar luces a los nuevos docentes y a su vez ayudar a direccionar el trabajo de esta cátedra en otros contextos educativos en los que no se haya venido desarrollando.

Desde el campo de estudio de *historia de los saberes y las disciplinas escolares* cobra relevancia lo que la escuela pueda decir sobre la instrucción cívica, desde el reconocimiento del proceso de apropiación de los saberes que circulan alrededor y adentro de ésta. Entendiendo que “cuando se habla de saberes de la escuela, la referencia sería a aquellos que le son propios, saberes que se originan y se organizan de acuerdo con las condiciones escolares” (Marín, 2015, p. 14). Saberes que son apropiados, entendiendo la concepción de apropiación como “la de "hacer propio", es decir, reescribir saberes en circulación dentro de una lógica diferenciada y considerada "propia” (Caruso, 2015, p. 83). En este sentido, las claridades que pueda establecer la escuela colombiana sobre la instrucción cívica devienen de ese proceso de apropiación desarrollado en el interior de las mismas escuelas mediante las prácticas de enseñanza, permitiendo a su vez la circulación de saberes dentro de la propia escuela.

1 8 0 3

Continuando con esta misma línea de ideas, Ríos (2015) expone que es el campo de la *historia de los saberes y disciplinas escolares* el que se ocupa del estudio de los contenidos de enseñanza, estos últimos propuestos por Chervel (1991) como “el eje central de la disciplina enseñada” (p.



Facultad de Educación

90). En este sentido, “este campo se ocupa de analizar y reflexionar sobre cómo circulan y se apropian en la escuela la enseñanza de las ciencias y los saberes” (Ríos, 2015, p. 10). De esta forma, pareciera que el campo de *la historia de los saberes y las disciplinas escolares* es una alternativa de investigación para establecer consensos sobre la instrucción cívica en la escuela colombiana, en tanto se ocupa del análisis de los procesos de circulación y apropiación de los saberes dentro de la escuela, es decir de la constitución de disciplinas escolares.

Así pues, se propone una lectura del estado de la instrucción cívica, desde la perspectiva de saberes y disciplinas escolares en tanto cuenta con los componentes propios de una disciplina escolar, es decir: contenidos, metodologías de trabajo, formas de evaluación y finalidades (Chervel, 1991); sumando los discursos y las practicas desarrolladas dentro de las aulas de clases por parte de docentes y estudiantes que permiten pensar en la construcción de saberes escolares desde el trabajo de la instrucción cívica en las escuelas (Ríos, 2015).

A la luz de lo expuesto hasta el momento es posible establecer la pertinencia del desarrollo de una lectura de la configuración de la instrucción cívica desde el campo *la historia de los saberes y las disciplinas escolares*, en la ciudad de Medellín, concretamente en los contextos de las instituciones educativas Normal Superior de Medellín y Diego Echavarría Misas, desde el momento en que se publica en la ciudad el acuerdo N° 62 del 2005 del concejo. Una primera lectura con un rango de reflexión de la última década que permitirá dar un primer paso en la comprensión del proceso de circulación de la instrucción cívica, tomando como referente estos dos contextos educativos, donde se manifieste cómo se ha venido dando su trabajo, cuáles son los contenidos propios de la asignatura, las normativas que giran en torno a ésta, los discursos que



Facultad de Educación

sustentaban su trabajo, las metodologías utilizadas dentro de los salones de clases y las voces de los docentes en lo relacionado con la misma. A su vez, brinda luces sobre su entendimiento como saber, disciplina o contenido escolar, lo que permite a nuevos docentes reflexionar sobre la forma en cómo debe de ser trabajada en los contextos educativos.

1.3. Pregunta de investigación

¿Cómo ha sido el proceso de circulación de la instrucción cívica durante la última década en las instituciones educativas Diego Echavarría Misas y Normal Superior de Medellín?

1.4. Objetivos

Objetivo General

Analizar el proceso de circulación de la instrucción cívica a partir de los contenidos, métodos y finalidades de enseñanza en las instituciones educativas Diego Echavarría Misas y Normal Superior de Medellín.

Objetivos Específicos

- Evidenciar los debates en torno a la enseñanza de la instrucción cívica a partir del estudio de algunos referentes de política pública y artículos en prensa.



Facultad de Educación

- Identificar los contenidos y métodos de enseñanza de la instrucción cívica durante la última década en las instituciones educativas Diego Echavarría Misas y Normal Superior de Medellín.
- Describir las finalidades de la enseñanza de la instrucción cívica durante la última década.

1.5. Contextualización²



² Este acápite se construye con la información disponible en las páginas web oficiales de las instituciones educativas Diego Echavarría Misas y Normal Superior de Medellín.



1.5.1. I.E Diego Echavarría Misas

Imagen 1. I.E. Diego Echavarría Misas

La Institución Educativa Diego Echavarría Misas se encuentra ubicada en el Barrio Florencia, comuna 5 de la ciudad de Medellín, en la zona noroccidental, a la altura de la calle 111, número 70 – 68. Más del 50% de los estudiantes provienen de los barrios Santander y Florencia, algunos del municipio de Bello y de otros barrios de la comuna. Más del 70% cuentan con un estrato socioeconómico nivel 3.

El colegio fue fundado bajo el nombre Liceo de Departamental Florencia, mediante la ordenanza 018 de 1967. En 1979 se proclama la primera promoción de bachilleres del Liceo



Facultad de Educación

Departamental Florencia, pero la graduación se realiza el 23 de enero de 1980 en el auditorio del CASD; al año siguiente se crea la media técnica mediante convenio suscrito con esta misma institución. En 1983 el Diego Echavarría Misas fue dividido en tres agrupaciones. La primera agrupación funcionaba en lo que hoy es la sede actual de la institución; la segunda agrupación operaba donde hoy es la I.E. Maestro Pedro Nel Gómez y la tercera en los terrenos que en la actualidad ocupa la I.E Félix de Bedout Moreno.

Posterior a la publicación de la Ley General de Educación de 1994 el colegio pasa a la categoría de Institución Educativa y se concentra en trabajar con población mixta en los grados de secundaria. Para el año 2002 la Escuela Eduardo Uribe Botero, que limitaba con la sede actual, se fusionó con la I.E Diego Echavarría Misas; ampliando los servicios educativos a los grados de primaria, precisando que de quinto a transición sólo se atiende población femenina, lo que deja como resultado que casi el 70% de la población de estudiantes sea de sexo femenino.

**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



Facultad de Educación

1.5.2. I.E Normal Superior de Medellín



Imagen 2. I.E. Normal Superior Medellín

La Institución Educativa Normal Superior de Medellín se encuentra ubicada en el Barrio Villa Hermosa de la comuna 8, en la zona centro oriental de la ciudad de Medellín, a la altura de la carrera 34, con número 65-02. La población más beneficiada con los servicios de la institución son los habitantes de la comuna 8, en su mayoría estudiantes con estratos socioeconómicos 2 y 3.

Referente a su historia se encuentra que Mariano Ospina Rodríguez, elaboró y presentó para la aprobación del Congreso, la Ley del 26 de junio de 1842, por medio de la cual se disponía que en cada capital de provincia se creara una Escuela Normal. Fue así como se da la apertura de la "Escuela Normal De Instructores" el 1° de enero de 1851, bajo la dirección del Señor Benito



Facultad de Educación

Alejandro Balcázar. La Escuela Normal, funcionó en el local propio, levantado bajo la dirección del Dr. Jorge Gutiérrez de Lara, por cuenta del Gobierno Provincial, en el sitio que ocupa la Universidad, mediante contrato de edificación pactado con José María Valle Maya y con un costo de 17.200 reales, empleándose en útiles los 10.680 reales restantes de lo votado al efecto por la Ordenanza 23 de 1850.

En la actualidad el colegio presta los servicios educativos desde los grados de transición hasta once, además de contar con media técnica y la profundización en pedagogía, otorgando a los estudiantes que lo deseen el grado de normalista superior. De allí que uno de los objetivos de la institución sea “Formar ciudadanos y maestros integrales, que aporten al desarrollo social desde el ser, el saber, el hacer y el convivir”. Acabe apuntar que la institución, además de contar con biblioteca y salas de informática, presta los servicios del Archivo Pedagógico siendo éste una herramienta fundamental para los jóvenes que están en su proceso formativo como normalistas y demás investigadores sobre asuntos pedagógicos.

**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



2.1. Escuela, Saberes y Disciplinas Escolares.

El campo de estudio de la *historia de las disciplinas y saberes escolares* es abordado en el contexto colombiano por el Grupo de la Historia de la Práctica Pedagógica desde la reflexión de los saberes escolares (Álvarez, 2015). A su vez, este campo de estudio se inscribe dentro de la problematización de la cultura escolar y, en general, dentro de los estudios de historia de la educación, donde la cultura escolar es entendida como un grupo de “normas que definen los saberes a enseñar y las conductas a inculcar, y un conjunto de prácticas que permiten la transmisión de estos saberes y la incorporación de estos comportamientos; normas y prácticas que pueden variar según las épocas” (Julia, 1995, p. 131).

Este campo de estudios tiene por objeto los contenidos de enseñanza, a tal punto que Chervel (1991), desde el contexto francés, expone que “la historia de los contenidos disciplinares es su componente central, el eje alrededor del cual se va constituyendo este campo de estudios sobre la enseñanza” (Ríos, 2015, p. 10). Entendiendo de esta forma los contenidos de enseñanza como el componente principal de las disciplinas escolares.

A nivel internacional se identifican tres grandes vertientes en el campo de la historia de las disciplinas y saberes escolares, todas ellas presentes en el continente europeo donde se han nutrido las reflexiones en torno a éste. Así pues, se observa como en el contexto anglosajón Goodson desde los estudios curriculares se piensa los saberes escolares y la cultura escolar;



Facultad de Educación

mientras en Francia Chervel y Julia hacen énfasis en los estudios de los contenidos, las disciplinas escolares y la cultura escolar; por último, se identifica el contexto español donde Viñao y Cuesta reflexionan la cultura escolar y los saberes escolares (Ríos, 2015).

La pertinencia de dirigir la presente propuesta de investigación dentro los postulados del campo de estudio de la *historia de los saberes y disciplinas escolares* se sustenta en buena medida en la concepción que se tiene de la institución escuela. En este sentido se evidencia como Álvarez (2015) resalta que, en la actualidad, a la escuela han llegado discursos sobre autoaprendizaje, subjetivación y culturas juveniles, que han sido presentados como derechos de los niños, de los jóvenes, de las mujeres y otras normativas que tienen por fin último la reivindicación de las minorías. Estos asuntos legales, han debilitado la enseñanza, en tanto limitan el accionar del docente y en últimas funcionan como dispositivos de control y vigilancia de la propia práctica del maestro. Sin embargo, el mismo autor argumenta que a pesar de estas exigencias sociales que se traducen en limitaciones, la escuela pareciera constituirse como una entidad “sui generis” que continúa haciendo lo que ha hecho a lo largo de su historia: enseñar. Un proceso que el mismo Álvarez (2015) describe como misterioso y maravilloso, y cita a Chervel (1991) quien lo describe como alquímico “en el que se transmutan la ciencia, los valores, las verdades y toda la información que allí se produce o la que llega de fuera por los innumerables canales que hoy la conectan” (p. 25).

Así pues, la escuela es entendida como una entidad más allá de una institución intermedia entre la academia y la sociedad, una institución que hace más que vulgarizar los saberes para hacerlos asequibles a los jóvenes y a los niños (Chervel, 1991). Tal y como lo expresa Mainer,



Facultad de Educación

(2010), la escuela “no se limita a reproducir (o *transponer*) lo que nace y está fuera de ella, sino que transforma y transmuta, crea un nuevo saber-abstracto (...) un saber apropiado, en fin, a los fines de la institución” (p. 10). La escuela apropia y constituye como disciplinas escolares esos discursos, saberes y exigencias sociales que circulan fuera de ella, más no los traspone, ni los reproduce o vulgariza, sino que los pone a circular dentro de su propia lógica, bajo sus intereses educativos, los inscribe dentro de su propia cultura, apropiándolos y constituyéndolos como disciplinas y saberes escolares.

Para ahondar en algunas especificaciones, Marín (2015) de forma explícita dice “que los saberes considerados “escolares” son aquellos caracterizados por haberse producido en la escuela o que circulan en ella, aún sin haber sido ese su lugar de producción, pero que en todo caso la definen y la constituyen” (p. 15). Diferenciando de esta forma los saberes de la escuela, que son los producidos en el interior de esta institución, con los saberes en la escuela, que son esos saberes producidos en otros ámbitos diferentes a la escuela, por ejemplo: las universidades, pero que circulan dentro de la misma y a su vez son sometidos a procesos de apropiación.

Teniendo presente la importancia que tiene el concepto de apropiación dentro de ese proceso de construcción de saber por parte de la institución escuela, donde se interpreta que existen saberes que circulan por fuera de ésta y posterior al proceso de apropiación terminan constituyéndose en disciplinas y saberes escolares, cabe retomar las precisiones que hace Caruso (2015) sobre el concepto de apropiación. Este autor expone que el objetivo principal con “la apropiación es de la de “hacer propio”, es decir, reinscribir saberes en circulación dentro de una lógica diferenciada y considerada “propia”” (p. 85). Este postulado deviene del análisis que el



Facultad de Educación

autor hace del proceso al que han sido sometidas las tradiciones pedagógicas francesa, alemana y anglosajona en el contexto colombiano, donde han sido reinterpretadas. De este modo es que se puede plantear que la escuela toma esos saberes sociales, culturales y académicos y los reinscribe dentro de su propia lógica, dentro de su propia cultura, dotándolos de un sentido muy propio de la escuela.

De esta forma, la anterior concepción de apropiación cabe dentro de los postulados del campo de estudio de las disciplinas y saberes escolares, en tanto se tiene presente que la escuela toma como referencia los saberes que circulan por fuera de la de ésta, además de las exigencias del contexto social y desarrolla un proceso de apropiación de estas ciencias y objetivos sociales para construir saberes contextualizados a su realidad y sus intereses educativos. Así pues, lo anterior permite hacer alusión de las disciplinas escolares “como formas de apropiación de la ciencia y los saberes en la escuela” (Ríos, 2015, p.11), abriendo la posibilidad de plantear la idea de entender las disciplinas escolares, y a su vez los saberes escolares, como los resultados de ese proceso de apropiación que se ha descrito anteriormente.

Ríos (2015) expone que el principal objeto de estudio de la historia de las disciplinas y saberes escolares es el análisis y la reflexión del proceso en “cómo circulan y se apropian en la escuela la enseñanza de las ciencias y los saberes” (p.10). Además, resalta desde los postulados de Zuluaga, O., cómo desde el concepto de apropiación se pretende analizar el universo de lo apropiado por la escuela, consolidado en las disciplinas y saberes escolares, develando lo que es tomado de afuera, las transformaciones que sufren e identificando las reglas de su funcionamiento, además de los

Facultad de Educación

filtros y los recortes a los que es sometidos lo foráneo, lo que a su vez permite establecer unas semejanzas y diferencias precisas.

Continuando con este orden de ideas, se idéntica como Álvarez (2015) describe de forma pertinente ese proceso de apropiación que desarrolla la escuela, en tanto deja claro que los saberes que circulan en la escuela no son los mismos a los que circulan fuera de esta y sustenta que la escuela es una institución productora de saber:

Siempre en la escuela se han producido saberes cuya naturaleza es única. Allí hay religión, siempre la ha habido; hay rituales religiosos, pero al producirse en la escuela se matizan y se diferencian de los de la parroquia; allí hay moral, formación en valores, pero al producirse en la escuela se diferencian de los de la familia o los de la ciudad; allí hay procesos de gobierno, más o menos autoritarios, más o menos democráticos, pero al producirse en la escuela se diferencian de los que regulan las ramas del poder público; allí hay arte, música, pintura, teatro y danza, pero al producirse en la escuela se diferencian de lo que sucede en las galerías, en los teatros, o en los escenarios de espectáculos; allí hay deporte, pero no es el mismo que el de los estadios o las pistas atléticas; allí hay ciencia, pero para pesar de muchos no es la misma de los laboratorios, ni las academias; allí hay tecnología, pero incluso ella tiene sus particularidades (al punto que se habla del software educativo y de todo tipo de aplicaciones pedagógicas para el aula); allí hay literatura y se leen cuentos, novelas, poesía, pero con un fin pedagógico, lo cual tampoco les gusta a muchos, y sin embargo la mayoría de escritores reconocen que fue allí donde descubrieron el mundo de las letras. (Álvarez, 2013, p. 25)

Los anteriores argumentos de Álvarez (2015) los presenta como la tesis central sobre la que se mueven los estudios del campo de la historia de los saberes y disciplinas escolares, donde se



Facultad de Educación

entiende que dentro de la escuela circulan unos discursos y saberes, diferentes a los que giran por fuera de está, y son producidos por la misma mediante el proceso de apropiación, donde la escuela los dota de una naturaleza y carácter propio de la misma, se puede considerar que allí está la alquimia de la que habla Chervel (1991) o la magia y la mística a la que refiere el propio Álvarez (2015).

Mainer (2010) cuando refiere al aporte del contexto francófono a este campo de estudios, retoma la idea que la escuela “no es el lugar donde se lleva a cabo una sola adaptación de conocimientos valiosos, sino que es un espacio dotado de una cultura propia, donde se realiza la producción de unos saberes particulares que denominamos disciplinas escolares” (p. 9). De allí que Chervel (1991) defina las disciplinas escolares como “entidades «sui generis», propias de la clase, independientes hasta cierto punto de cualquier realidad cultural ajena a la escuela y dotadas de una organización, una economía propia y una eficacia que sólo parecen deber a sí mismas” (p. 63). En esta línea de ideas se encuentran los planteamientos de Ríos (2015) quien sustenta que “los saberes y disciplinas escolares poseen una autonomía constitutiva y son, en consecuencia, una invención de las prácticas de enseñanza.” (p. 11). De esta forma se puede establecer que los saberes y disciplinas escolares son creaciones autóctonas de la escuela y en cierta medida irrepetibles en otros contextos que no sean de carácter educativos, son saberes que la escuela a construido para alcanzar ciertas finalidades educativas y cuentan con un orden interno donde los contenidos y las metodologías de enseñanza se ubican en el corazón de sus estructuras.

Entendiendo las disciplinas escolares una producción autónoma de la escuela, Mainer (2010) recuerda el carácter histórico de las disciplinas escolares, presentándolas como una construcción

Facultad de Educación

de la escuela que se encuentran en constante cambio y variación, más no como entidades monolíticas que llegan a un punto de maduración e inmutabilidad, por el contrario, se pueden entender como:

Amalgamas cambiantes, organismos vivos (...), evolucionan, se transforman, desaparecen, se fagocitan unas a otras, se desgajan, compiten, intercambian información, se aíslan, se emparejan o forman tríos o incluso comunas (...), se atraen, se repelen, tienen un nombre, cambian de denominación y de apariencia, se jerarquizan, se hacen prestamos, se roban entre ellas, marcan el territorio todo ello como en la vida misma y con arreglo a los intereses sociales en juego. (Mainer, J. 2010. p. 7)

Esta afirmación permite pensar que existen disciplinas escolares que llevan más tiempo del que se piensa en la escuela, pues es factible la situación que sus nombres hubieran sufrido modificaciones o hayan estado circulando dentro de la escuela como saberes escolares que posteriormente se consolidaron en disciplinas o suceda todo lo contrario, puede que hayan sido disciplinas consolidadas y ahora se encuentren circulando como saberes.

2.3. Contextualización histórica de la Instrucción Cívica en Colombia

El devenir histórico de la instrucción cívica en Colombia ha sufrido diferentes variaciones, aunque sus propósitos parecen ser los mismos, sus denominaciones han cambiado a tal punto que Cortés (2012) agrupa dentro de la categoría de *manuales de civismo* todos los textos escolares que “abarquen el estudio de la educación cívica y sus contenidos se refieren al conocimiento de la Institucionalidad y las normas morales, sociales y legales como condición para hacer parte de una



Facultad de Educación

comunidad política” (p. 166). Dentro de estos manuales se identifican los de “Instrucción Cívica, Educación Cívica y Social, Formación Moral y Cívica, Educación para la Democracia, Educación Ciudadana, Educación Ética y Valores Ciudadanos” entre otros (Cortés, 2012, p.166).

Hecha la anterior aclaración, se puede estipular que la instrucción cívica aparece en el contexto colombiano con el propósito de construir ciudadanía y colaborar en el proceso de construcción de la nación colombiana y la consolidación de una identidad nacional. Al respecto Cortés (2008) expone con base en los estudios realizados por Gabriel Restrepo, Luis Alarcón y Jorge Conde que

Para lograr obtener individuos que pasaran de ser vasallos a ciudadanos se hicieron necesarias las pedagogías cívicas. Esas pedagogías cívicas no solo contribuían a la difusión de las luces y de los conocimientos útiles para todas las clases del Estado, sino que también servían para construir una memoria y un imaginario común, incluso mítico. Esto se hizo a través de los catecismos políticos y los manuales de moral, instrucción cívica, de urbanidad y de historia patria que tuvieron además de fines pedagógicos doble significación política: La formación del ciudadano y la formación de la nación, ambas sustento principal del nuevo principio del orden político basado en la soberanía nacional y la representatividad popular. (Cortés, 2012, p. 164)

De ese intento de construir nación y ciudadanía deviene en buena medida que la educación cívica, en compañía de la urbanidad, se puedan identificar en el contexto colombiano desde el siglo XIX. En relación con la educación cívica, Cortés (2012) basada en los estudios de Javier Ocampo, identifica desde 1837 la necesidad de una educación cívica en la expresión de José Ignacio Márquez quien aludía que ésta “hace amar las instituciones nacionales, señala la



Facultad de Educación

extensión y los límites de los derechos y deberes de los ciudadanos y enseña los elementos de la felicidad general y particular” (p. 148). Por otra parte, la urbanidad no se encuentra tan distante temporalmente del surgimiento de la necesidad de la educación cívica en nuestro país, pues la misma Cortés (2012) expone que “La urbanidad como saber escolar puede situarse con la aparición del emblemático Manual de Carreño, en 1852” (p.150). De lo anterior se deduce que la aparición de manuales escolares relacionados con la cívica y la urbanidad, desde el siglo XIX en Colombia, permiten pensar que desde este momento las dos comenzaron a circular dentro de las escuelas en forma de saber pedagógico.

A propósito de los textos escolares relacionados con la instrucción cívica, Muñoz (2013) expresa que éstos han sido utilizados como mecanismos de control y disciplinamiento en tanto

los estados nacionales han constituido identidades entorno a categorías como la nación, la ciudadanía, la construcción del cuerpo individual y social, la validez del orden jurídico democrático, apoyándose en mecanismos de control y formas de disciplinamiento, contexto en el cual el libro escolar fue un dispositivo clave en este propósito. Mediante su uso y aplicación en la escuela se buscó civilizar. (p. 235)

Planteamiento similar se identifica en Cortés (2012) que bajo la categoría de *manuales de civismo* expone que éstos “materializan y a la vez configuran los valores de una sociedad y por tanto operan como parte de una tecnología de producción de subjetividades, diseñada para intervenir en la conducción de los sujetos en tanto sujetos-ciudadanos” (p. 166).



Facultad de Educación

Parece que los intentos por construir ciudadanía impulsados desde el siglo XIX, entre ellos la aparición de la cívica y la urbanidad en los colegios como saber escolar, no dieron los frutos esperados; al respecto Muñoz, M. (2013) expone que

la promoción de la ciudadanía en la primera mitad del siglo XX surge como respuesta a la frustración de este proyecto durante el siglo XIX. Las amenazas de disolución de la identidad, la precariedad de las instituciones del estado y la eventual fragmentación del territorio, así como por los requerimientos de la modernidad en el sentido de civilizar y normalizar a la población bajo unos parámetros establecidos desde la centralidad política y cultural de occidente. (p.227)

En este sentido, el principal objetivo a inicios del siglo XX era consolidar la nación, la identidad, la ciudadanía colombiana y propulsar el proyecto de civilización, para ello se hizo uso de la escuela. De allí que

a lo largo del siglo XX, la educación es una de las principales estrategias del estado para construir sentido colectivo e imaginarios sociales. Por consiguiente, la escuela fue clave para difundir el discurso de formación ciudadana, tal como lo constatan las reiteradas alusiones a términos como patria, nación, soberanía y ciudadanía. (Muñoz, 2013, p.228)

Lo anterior significa “reafirmar la enseñanza de la historia patria e introducir la educación cívica en el currículo escolar, convirtiéndola en asignatura obligatoria a partir de 1904” (Muñoz, 2013, p. 226). Consolidada la educación cívica como disciplina escolar, Álvarez (2013) hace hincapié en el papel que ésta jugó en la construcción de ciudadanía en tanto



Facultad de Educación

El campo de saber que en la escuela más se preocupó por formar estos valores conciliadores fue la llamada educación cívica. En ella confluía una serie de saberes sociales que adoptaban la forma disciplinar, gracias al nivel de sistematicidad que adquirirían para poder ser enseñados. La educación cívica en tanto mediaba entre el individuo y la sociedad, era una disciplina escolar que oscilaba entre el discurso moral y la teoría política del Estado (p. 85).

De ese papel de mediación, entre el individuo y la sociedad, que jugó la educación cívica como disciplina escolar cabe anotar que sus principales componentes eran la cívica y la urbanidad, los que Cortés (2012) entiende como un complemento de una estrategia ya que “educaba las conductas en el espacio íntimo – la urbanidad- y por el otro en el espacio público – la cívica- para obtener un efecto ético congruente con el proyecto político del momento; el de la civilidad, el progreso y el orden” (p.149).

Enfatizando más en los contenidos y objetivos que presentaba la educación cívica, Castro (2005) expone que

“buenos hábitos de comportamiento, del conocimiento y del acatamiento de unas normas de conducta y de unas mínimas pautas de convivencia constituyen los elementos característicos de lo que en nuestra formación cultural se conoció primeramente como urbanidad y posteriormente (...) como instrucción cívica.” (p.145)

El propio Castro (2005) vuelve a llamar la atención sobre la importancia de los contenidos y objetivos, restándole importancia a las diferentes formas de denominar la educación cívica, en este sentido expone que



Facultad de Educación

la instrucción cívica también es instrucción social; no importa que se nomine también como educación cívica y social, ya que su contenido y objeto son los mismos: “Por medio de la educación cívica conocemos nuestros derechos que nos hacen ser miembros activos de una patria que como la nuestra los reconoce y los ampara en la constitución. La educación cívica también nos enseña los deberes que debemos cumplir como hijos de familia y de la patria.” (p. 146)

Así pues, para esta primera mitad del siglo XX, donde la Instrucción Cívica estaba consolidada como disciplinar escolar, los textos escolares más sobresalientes para la enseñanza de esta asignatura eran: “el célebre Manual de Carreño, el Libro del Ciudadano de la maestra Argemira Sánchez, la Cartilla Moderna de la Urbanidad y el Buen Tono de Tulio Ospina y el Tratado de Urbanidad de la maestra Rebeca Aguilar” (Muñoz, 2013, p.235). Los principales contenidos de enseñanza que se identificaban en estos manuales eran: “Sociedad, Virtudes Sociales, Patria, Gobierno, Deberes y derechos, Poder público y Constitución política” (Castro, 2005, p.147). Por otra parte, Álvarez (2013) haciendo alusión a los métodos de enseñanza expresa que “siguiendo los principios de la escuela activa, era una clase en la que se ponía a los escolares a representar escenográficamente, o a través de diversos ejercicios prácticos, los rituales y las formas en que funcionaba la sociedad política y civil” (p. 86).

A pesar de que en el año de 1984 haya desaparecido completamente la instrucción cívica como disciplina escolar dentro de las escuelas colombianas “sus fines sobrevivieron a través de otras estrategias desplegadas incluso por fuera de la misma institución escolar, que la intervinieron de forman más sutiles” (Cortés, 2012, p. 156), lo que también quiere decir que sus



Facultad de Educación

objetivos de civilizar, construir ciudadanía y delimitar comportamientos no han sido abandonados. La propia Cortés (2012) demuestra cómo la educación cívica devino posteriormente en educación para la democracia, de allí en educación cívica y social, posteriormente en las propuestas de los proyectos pedagógicos de democracia de las instituciones educativas, junto con las horas obligatorias de estudios constitucionales, la conformación de los gobiernos escolares y los manuales de convivencia. Esta misma autora expone como con la nueva constitución de 1991 se pretende volver a implantar la educación cívica como disciplina escolar diciendo que “la constitución señalo entonces que todas las instituciones educativas oficiales y publicas fuera obligatorio el estudio de la Constitución y la Instrucción cívica, viejo termino de principios del siglo XX” (Cortés, 2012, p. 224). Finalmente, desde lo anterior se puede deducir que la instrucción cívica fue una disciplina escolar que hizo presencia en los contextos educativos colombianos en la primera mitad del siglo XX, que a su vez se puede entender como un modelo de la educación cívica o de formación ciudadana, que estaba muy ligada al proyecto de construir nación, patria, ciudadanía y de civilizar al pueblo colombiano. A pesar de su temporalidad pasada, el término se vuelve a utilizar dentro de la constitución política de 1991.



CAPÍTULO III: ANTECEDENTES

La búsqueda de fuentes desarrollada para la presente propuesta de investigación comenzó con la revisión del catálogo virtual del Sistema de Bibliotecas de la Universidad de Antioquia; se continuó con una revisión de las bases de datos bibliográficas Ebsco, DialNet, Scielo y Jtor; recurriendo en última instancia al motor de búsqueda web Google Académico y a la revisión del informe final del XXII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana. Las palabras claves utilizadas para la búsqueda de documentos fueron: disciplinas escolares, instrucción cívica, civismo y urbanidad. Por la novedad que presenta el campo de estudio de *historia de los saberes y disciplinas escolares*, sumado a los escasos trabajos que se preguntan por la instrucción cívica, no se pudo identificar un documento que tuviera por objeto la instrucción cívica abordada desde el campo de los saberes y disciplinas escolares, de igual forma no se identificó un trabajo desarrollado en la temporalidad que se propone en el presente trabajo. No obstante, los materiales que se referencia a continuación tienen como punto de encuentro el asunto de la ciudadanía, reconociendo la influencia que jugó en algún momento la instrucción cívica como modelo de educación y construcción de ciudadanía.



Facultad de Educación

Se rescataron 7 documentos, 2 libros que son el resultado de dos proyectos de investigación desarrollados dentro del marco de procesos doctorales; un artículo de revista, resultado de la investigación desarrollada dentro de una maestría; 2 capítulos de libros, también resultado de procesos de investigación; una ponencia del contexto argentino presentada en el XXII congreso del Cihela; además de una tesis doctoral. Aunque ninguno de los anteriores trabajos analiza de forma exclusiva la instrucción cívica desde el campo de la *historia de las disciplinas y saberes escolares*; cuatro de ellos sí fueron desarrollados desde este campo de estudio e hicieron uso de manuales, textos escolares y políticas educativas sobre la instrucción cívica para el desarrollo de sus investigaciones, lo que permite plantear ideas sobre el análisis de la instrucción cívica desde el campo de la *historia de las disciplinas y saberes escolares*, además de las fuentes utilizadas para el mismo. Los otros tres trabajos, aunque no son construidos desde la perspectiva de los saberes y disciplinas escolares tienen por objeto la instrucción cívica e igualmente hacen uso de manuales, textos escolares y política pública. Así pues, se identifica una categoría transversal a todos los documentos donde la instrucción cívica es vista como un modelo de educación y construcción de ciudadanía; y otras dos categorías, una sobre los trabajos construidos desde el campo de la *historia de las disciplinas y saberes escolares*, donde la instrucción cívica es tomada como un saber escolar o contenido de una disciplina escolar, para algunos autores en las ciencias sociales en la propia formación ciudadana; y otra categoría donde no se habla de disciplinas y saberes escolares pero la instrucción cívica es analizada haciendo uso de manuales, textos escolares y política pública, donde se hace énfasis que la instrucción cívica es un modelo de formación ciudadana y construcción de ciudadanía.



3.1. Campo de estudio de los saberes y disciplinas escolares.

En páginas anteriores se dejó claro que dentro del contexto colombiano fue el Grupo de la Historia de la Práctica Pedagógica quienes comenzaron a trabajar el campo de estudio de la *historia de los saberes y disciplinas escolares* desde la reflexión de los saberes escolares (Álvarez, 2015), sustentados en sus anteriores lecturas de Michael Foucault y sus postulados sobre el saber pedagógico. A su vez, este campo de estudio se inscribe dentro de la problematización de la cultura escolar y, en general, dentro de los estudios de historia de la educación. Los estudios adelantados por el Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica toman como referencia las tres grandes vertientes internacionales provenientes del continente europeo donde se han nutrido las reflexiones en torno al campo de la *historia de los saberes y disciplinas escolares*. Así pues, se observa como en el contexto anglosajón Goodson desde los estudios curriculares se piensa los saberes escolares y la cultura escolar; mientras en Francia Chervel y Juliá hacen énfasis en los estudios de los contenidos, las disciplinas escolares y la cultura escolar; por último, se identifica el contexto español donde Viñao y Cuesta reflexionan la cultura escolar y los saberes escolares (Ríos, 2015).

El primero de los trabajos identificados dentro de esta categoría de saberes y disciplinas escolares, donde la instrucción cívica es leída como un saber escolar, es el realizado por Álvarez (2013) que se deriva del proceso de investigación desarrollado en el marco de su doctorado, el cual a su vez se encuentra inscrito dentro del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica. En el libro *Las ciencias sociales en Colombia: Genealogías pedagógicas* el autor hace una construcción histórica de las ciencias sociales en Colombia desde el campo de la historia de las



Facultad de Educación

disciplinas y saberes escolares. Los argumentos de Álvarez (2013) son que las ciencias sociales en Colombia primero se instauraron como disciplinas escolares y posteriormente como disciplinas académicas, es decir que las ciencias sociales en el contexto colombiano primero aparecieron en las escuelas en forma de saberes escolares y posteriormente se comenzaron a trabajar en la academia. Además, expone que fueron las ciencias sociales, entre ellas la instrucción cívica como saber escolar y contenido de los estudios sociales, las que jugaron un papel esencial en el proceso de construcción de la identidad y nación colombiana, a tal punto que Álvarez (2013) plantea que las ciencias sociales consolidaron la creación de una ciencia nacional donde el principal objetivo era crear el ciudadano colombiano.

Por otra parte, se identifica el artículo de Cortés (2008) titulado *Educación ciudadana y escuela: balance historiográfico, Bogotá 1985-2007*, el cual es el resultado de una ponencia realizada por la autora, en el marco de XIV Congreso Colombiano de Historia, que tuvo lugar en la ciudad de Tunja. Aquí Cortés (2008) realiza una revisión de los estados de arte construidos en torno al tema de la formación ciudadana en clave de saberes escolares e historia de las disciplinas escolares. Sobresale la identificación de estados del arte que toman como referencias manuales de instrucción cívica de la primera mitad del siglo pasado. La autora propone que a lo largo de la historia de Colombia se han desarrollado diferentes modelos de formación ciudadana, siendo la instrucción cívica el más representativo de la primera mitad del siglo XX.

Pareciera que este estado del arte levantado por Cortés (2008) fue uno de los primeros pasos que la autora concretaba en el desarrollo de la investigación de su doctorado, ya que otro de los documentos identificados en esta categoría es su tesis doctoral titulada: *Prácticas de*



Facultad de Educación

ciudadanización en la escuela contemporánea. Colombia, 1984-2004. Aquí Cortés (2012) hace un análisis de los diferentes modelos de formación ciudadana en Colombia, tomando la escuela como su centro de análisis y los saberes que circulan dentro de ella como su objeto de estudio, de allí que la autora estipule que la instrucción cívica es un saber escolar que se puede identificar en el contexto colombiano desde el siglo XIX. Al momento de la autora hablar de saberes escolares, presenta que dentro de la temporalidad analizada han existido diferentes modelos de formación ciudadana en la escuela colombiana, o prácticas de ciudadanización, los cuales se han traducido en saberes escolares, siendo la instrucción cívica y la urbanidad el primero de estos modelos.

Del contexto argentino se identificó el trabajo de Severino (2016), titulado: *Currículo y ciudadanía en la historia reciente de la Argentina*. Este documento es la memoria de una de las ponencias presentadas en el XXII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana, el cual a su vez se inscribe dentro de una investigación más amplia que se pregunta por el género y la influencia de los modelos de formación ciudadana sobre estos. Así pues, el autor propone “analizar la formación ciudadana en tanto disciplina escolar en clave de género para señalar cambios y continuidades en la selección de contenidos, las perspectivas analíticas y los posicionamientos ideológicos de distintos actores sociales desde 1983 hasta 2007 en Argentina”. (Severino, 2016, p.310). Su análisis es construido desde la revisión curricular de la Argentina donde identifica un primer modelo de formación ciudadana basado en la formación de valores y comportamientos denominado Formación Moral y Cívica; siendo la Educación Cívica el segundo modelo y la Formación Ciudadana el tercer y actual modelo de formación de ciudadanos en aquel país.

3.2. Trabajos que tienen por objeto la instrucción cívica

La otra categoría identificada en la búsqueda de los trabajos que anteceden esta propuesta de investigación es una categoría donde los trabajos que la componen no se inscriben dentro del campo de estudio de la *historia de las disciplinas y saberes escolares* pero la instrucción cívica es analizada haciendo uso de manuales, textos escolares y política pública, donde se enfatiza que la instrucción cívica es un modelo de formación y construcción de ciudadana.

El primero de los trabajos identificados es el artículo de revista publicado por Muñoz (2013), que deriva de su tesis de maestría, alcanzada en la Universidad Nacional sede Medellín, titulado: *El ciudadano en los manuales de historia, instrucción cívica y urbanidad, 1910-1948*. Aunque su investigación no se inscribe en el campo de la *historia de las disciplinas y saberes escolares*, si es un trabajo histórico que tiene por objeto el análisis de manuales de instrucción cívica y la identificación de sus contenidos de enseñanza, en tanto el objetivo último de Muñoz (2013) es develar el ideal de ciudadano presente en los manuales de historia e instrucción cívica de la primera mitad del siglo pasado. La autora sustenta que fue mediante el proyecto educativo emprendido desde la instrucción cívica que en Colombia se pretendía formar un tipo de ciudadano, como si la instrucción cívica fuera ese vehículo para alcanzar la ciudadanía colombiana.

Otro de los documentos identificados es el realizado por Castro (2005) y que lleva por título: *Las cívicas y los textos de educación para la democracia: dos modalidades de formación del ciudadano en Colombia durante el siglo XX*. Este documento es un capítulo de un libro que es el



Facultad de Educación

resultado de un proyecto de investigación interuniversitario de la Universidad Nacional de Educación a Distancia de Madrid. El proyecto se titula MANES, fue desarrollada en 6 países de América Latina, entre ellos Colombia y apuntaba a recuperar los manuales escolares como fuentes de la historia. Castro (2005), expone que durante el siglo pasado existieron dos modalidades de formación del ciudadano en Colombia; la que hizo presencia durante la primera mitad del siglo pasado es la instrucción cívica, donde sólo existía una forma de ser ciudadano, estipulada en los planes de estudio de instrucción cívica. A este modelo el autor denominó como cívicas cerradas. El segundo modelo, presente durante la última mitad del siglo pasado, el autor lo denomina cívicas abiertas y se encuentran más relacionadas con la educación para la democracia y la formación en competencias ciudadanas.

Finalmente se identifica el libro *La identidad nacional en los textos escolares de ciencias sociales: Colombia 1900-1950*, de Herrera & Otros (2003), el cual es el resultado del proyecto de investigación realizado por los autores en el marco de su doctorado. Aunque es un trabajo histórico el que se desarrolla, el entendimiento que tienen los autores de los manuales escolares como productos de la cultura escolar de cada época consultada, es una referencia de Dominique Julia en lo que entienden por cultura escolar. El trabajo es un análisis de los manuales de instrucción cívica de la primera mitad del siglo pasado, sin embargo, no apuntan a la investigación de la instrucción cívica como disciplina escolar, el interés de los autores está dirigido hacia el papel que jugó la educación durante esta época en la construcción de la identidad nacional colombiana, tomando como fuente de consulta los manuales de historia, geografía e instrucción cívica.



Facultad de Educación

Hasta este momento se evidencia como todos los trabajos identificados coinciden en ciertos asuntos, tal vez el más sobresaliente es donde se expone la instrucción cívica como un modelo de formación ciudadana, es decir como una estrategia para la educación de los ciudadanos en Colombia, la cual a su vez ayudó a la construcción del ciudadano colombiano que se tenía idealizado. De lo anterior, también sobresale que todos los trabajos al momento de hablar de instrucción cívica hacen una referencia al pasado, por lo menos de la década del ochenta hacia atrás.

CAPÍTULO IV: METODOLOGÍA

La orientación metodológica obedece a los objetivos que se hayan planteado durante el desarrollo de la investigación, ya que lo metodológico se entiende como el camino que se debe recorrer para dar cumplimiento a estos objetivos. Entendiendo que el paradigma cualitativo-interpretativo tiene por característica principal “el énfasis que hace en la aplicación de las técnicas de descripción, calificación y explicación” (Cerdeña, 2000, p. 34), que a su vez apuntan a la interpretación de la conducta humana, es el paradigma bajo el cual se inscribe la actual propuesta de investigación, en tanto el objetivo general se propone analizar el proceso de circulación de la instrucción cívica en dos contextos educativos. Mientras los específicos proponen primero evidenciar los debates, seguido de la identificación de los contenidos y métodos para finalmente describir desde diferentes posturas las finalidades que se han perseguido con la instrucción cívica en las I.E. Diego Echavarría Misas y Normal Superior de Medellín.

A su vez, el paradigma cualitativo-interpretativo se relaciona estrechamente con el enfoque cualitativo de investigación del que hablan Sampieri & Otros (2010) y Galeano (2012). Esta



Facultad de Educación

última autora define el enfoque cualitativo como un “complejo de argumentos, visiones y lógicas de pensar y hacer, algunas con relaciones de conflicto, y no como competencias entre tradiciones; y como un conjunto de estrategias y técnicas que tienen ventajas y desventajas para objetos particulares en circunstancias específicas” (Galeano, 2012, p. 19). Teniendo presente la definición de paradigma de investigación, expuesta anteriormente desde los planteamientos de Cerda (2000) y los postulados de Galeano (2012) entorno al enfoque cualitativo de investigación se identifica una fuerte afinidad entre los conceptos, no para trabajarlos como sinónimos, pero sí se entiende que mientras Galeano (2012), al igual que Sampieri & Otros (2010), habla de enfoque de investigación, Cerda (2000) utiliza el concepto de paradigma para explicar ese sustento filosófico que tiene toda forma de investigación, identificando que tanto el enfoque como el paradigma dirigen la forma en cómo debe de ser abordado el objeto y las metodologías utilizadas con el mismo.

Hecha la anterior aclaración se establece que, bajo los planteamientos de Galeano (2012) y Sampieri & Otros (2010), la presente propuesta de investigación adopta el enfoque cualitativo, al que el propio Sampieri & Otros (2010) caracteriza por

Desarrollar preguntas e hipótesis antes, durante o después de la recolección y el análisis de los datos. Con frecuencia, estas actividades sirven, primero, para descubrir cuáles son las preguntas de investigación más importantes, y después, para refinarlas y responderlas. La acción indagatoria se mueve de manera dinámica en ambos sentidos: entre los hechos y su interpretación, y resulta un proceso más bien “circular” y no siempre la secuencia es la misma, varía de acuerdo con cada estudio en particular (p. 7).



Facultad de Educación

En este sentido, este enfoque de investigación permitirá el establecimiento de relaciones entre los materiales analizados, las temporalidades y los contextos de los que procedan, mientras se interpreta la información recogida en el contexto.

Retomando los planteamientos de Galeano (2012) se identifican 3 grandes componentes de toda propuesta metodológica de investigación cualitativa. El primero es el enfoque, que hace referencia a la perspectiva teórico-metodológica, para este caso el cualitativo; el segundo es la estrategia de investigación, asumidas como los procedimientos; y el tercero son los instrumentos o herramientas. Adoptado el enfoque cualitativo, es necesario definir cuál es la estrategia que se aplicará en la presente propuesta. Antes de continuar, es pertinente exponer que Galeano (2012) entiende por estrategia

los modelos o patrones de procedimiento teórico y metodológico, en los cuales se han cristalizado usos específicos de investigadores y estudiosos de la investigación social cualitativa. Una estrategia de investigación social combina métodos y técnicas, genera o recoge información de fuentes variadas, confronta y valida, mediante distintos procedimientos, resultados obtenidos por diversas vías y produce una comprensión del tema que investiga. Las estrategias se diferencian de las técnicas de investigación porque aquellas implican la utilización de más de una técnica, por tanto, requieren decisiones de diseño de un orden superior al que cada técnica individual posee en sí misma, y porque, además, se las considera como “mediadoras” entre los enfoques de investigación y las técnicas de recolección de análisis de la información (p. 19).

En este sentido la estrategia de investigación permitirá la aplicación de técnicas de diversa índole, unas concentradas a la recolección y tratamiento de la información y otras destinadas al



Facultad de Educación

análisis e interpretación de lo recogido. Teniendo presente que la propuesta de investigación tiene una pregunta por el pasado cercano, se presenta la estrategia de investigación documental como adecuada para el alcance de los objetivos propuestos, ya que como dice Galeano (2012) ésta se dedica a “la construcción de conocimiento desde la cultura material” (p. 113), creando la posibilidad de análisis del estado de la instrucción cívica durante la última década desde documentos, archivos o testimonios de los participantes en los procesos de enseñanza-aprendizaje de esta asignatura en las dos instituciones que se tienen como contexto de investigación.

Cabe la salvedad de expresar que, aunque algunos autores como García (2002) y la plataforma virtual Edu.Red, trabajan la investigación documental como método, en este trabajo será entendida como estrategia de investigación en tanto la presente propuesta metodológica se construye desde los postulados de Galeano (2012) quien utiliza el concepto de estrategia en vez de técnica de investigación. No sobra mencionar que autores como Cerda (2000) no hace referencia a la investigación documental ni como método, ni como estrategia de investigación, sino que la definen como una técnica.

Continuando con los postulados de Galeano (2012) se identifica que esta estrategia no exige que el investigador participe activamente de la realidad que investiga o establezca alguna relación con la misma, lo que es muy pertinente pues por cuestiones temporales, así fuese deseado, no se puede intervenir el objeto analizado en tanto se apunta es a un análisis histórico del mismo; respecto a lo anterior la misma autora expresa que dentro de los estudios sociales son los históricos los que más hacen uso de esta estrategia. Este sentido, se entiende la investigación documental como estrategia de la investigación cualitativa en tanto cuenta con técnicas



Facultad de Educación

particulares de recolección de información, análisis e interpretación de la misma, además que hace uso de diversas fuentes (primarias y secundarias) que pueden llegar a ser “observadas” como se observa un hecho social. Aunque la palabra documento denota todo tipo de escrito – prensa, biografías, diarios, actas de reunión, cuadernos, programadores de clases, planes de área, entre otros- se entiende que también se puede hacer uso de archivos virtuales e iconográficos; además que no excluye el uso de técnicas más afines a otras estrategias como: la observación, la entrevista, entre otras (Galeano, 2012).

Galeano (2012) establece los siguientes momentos en la implementación de la investigación documental:

- Rastreo, inventario y muestreo de documentos disponibles. Aquí se buscará todo documento, en cualquier formato, que permita evidenciar el proceso de circulación de la instrucción cívica en la I.E. Diego Echavarría Misas y en la Normal Superior de Medellín; tales como libros de texto, políticas públicas y debates en prensa; además de documentos propios de la institución como planes de área y programadores de clases. A su vez estos documentos permitirán identificar los contenidos y métodos de enseñanza de esta asignatura, para finalmente hacer una interpretación de los mismos.
- Clasificación. Identificados los documentos se clasificarán por temporalidad, tipo de documento, contexto del que procede, autor del documento y temas que aborda.
- Selección. Posteriormente se realiza una selección, a manera de filtro, de los documentos ya clasificados, de acuerdo con la pertinencia de éstos para el alcance de los objetivos planteados.

Facultad de Educación

- Contextualización sociohistórica. En este momento se describirá la realidad social de los contextos educativos de los que provienen los documentos, las instituciones educativas Normal Superior de Medellín y Diego Echavarría Misas.
- Análisis, valoración e interpretación.
- Lectura cruzada y comparativa de los documentos. Este momento se desarrolla simultáneamente con el anterior estableciendo mediante la lectura del material categorías de análisis, patrones de información, casos atípicos y construyendo esquemas mediante el uso de la herramienta Atlas Ti.
- Triangulación y confrontación con otras fuentes. En este momento se podrán desarrollar entrevistas a los profesores de las instituciones que realizaron durante la última década actividades de enseñanza-aprendizaje en torno a la instrucción cívica, además de las relaciones entre las mismas fuentes.
- Comunicación de los resultados. Se escribe un informe que recopile los hallazgos de la investigación.

Para la búsqueda, rastreo y análisis de la información se utilizará la técnica de revisión documental, en la que se hará uso de las fichas bibliográficas como medio de recolección de la información. Galeano (2012) se refiere a la revisión documental como “una técnica para registrar, ubicar, inventariar, seleccionar y consultar las fuentes y documentos que se van a utilizar como materia prima de una investigación.” (p. 120).

A su vez, la autora aclara que la revisión documental como estrategia de búsqueda y recolección de la información conlleva la elaboración de un inventario con la descripción de los



Facultad de Educación

documentos, su procedencia, el tipo de documento, la temporalidad y una breve descripción de su contenido. En la medida que se desarrolla ese inventario, también se van descartando o sumando otras fuentes, es decir se va seleccionando los documentos útiles para la investigación. Este proceso de inventariado se plasmará en el desarrollo de fichas bibliográficas y fichas de análisis de contenido, que deben contener “referencia bibliográfica completa, el contenido textual o el resumen, la catalogación por tema o por palabra clave para la clasificación de la información, y un espacio para observaciones” (Galeano, 2012, p. 121), lo que permitirá posteriormente la organización, clasificación y análisis de la información extraída de los documentos, mientras se establecen relaciones de entre los mismos documentos.

También se hará uso de la entrevista semi-estructurada que da mayor libertad a los participantes para que se expresen sobre los asuntos que se toman como referentes para el desarrollo de la conversación, a su vez tiene como principal característica la ausencia de una estandarización formal de las preguntas, ya que las preguntas planteadas son de carácter abierto, permitiendo que el entrevistado responda de una manera sobria y no rigurosa, bajo sus propios términos y desde sus concepciones a las cuestiones formuladas (Aristizábal, 2008); para este caso serán los docentes que lleven más años en las instituciones y hayan tenido la oportunidad de trabajar la asignatura de cívica y urbanidad quienes respondan a la entrevista. Para el análisis de la información proporcionada por esta estrategia se hará uso de fichas para el análisis de contenido, similares a las utilizadas en la estrategia de revisión documental, pero con modificaciones que permitan un análisis más profundo de la información.



CAPÍTULO V: Debates en torno a la enseñanza de la instrucción cívica en las escuelas colombianas

Este capítulo pretende dar cuenta del alcance del primer objetivo específico, en el que se propone: *Evidenciar los debates en torno a la enseñanza de la instrucción cívica a partir del estudio de algunos referentes de política pública y artículos en prensa.* El objetivo define como su objeto de estudio *los debates en torno a la enseñanza de la instrucción cívica;* y para ello remite como fuentes documentales algunos referentes de política pública y artículos en prensa. A su vez, este primer objetivo pretende evidenciar la forma en que cómo circula la instrucción cívica por fuera de la escuela y las diferentes posiciones que se asumen en torno a su enseñanza, apuntando a aportar al alcance del objetivo general de investigación en el que se pretende *Analizar el proceso de circulación de la instrucción cívica a partir de los contenidos, métodos y finalidades de enseñanza en las instituciones educativas Diego Echavarría Misas y Normal Superior de Medellín.*

Para su alcance se construyó una ficha de análisis de contenido³, como instrumento de investigación, que fue aplicada a 12 artículos de prensa identificados en diferentes periódicos y

³ Revisar: ANEXO II: Instrumento para el análisis de prensa y política pública.



Facultad de Educación

medios de comunicación del país⁴; además de 4 referentes de política pública: el acuerdo del Concejo de la ciudad de Medellín, el proyecto de dicho acuerdo, la Ley 1013 del 2006 y un informe de pruebas internacionales. La temporalidad de los artículos de prensa data de 2005 hasta el presente, pues se toma como punto de referencia el momento en que por asuntos legales se estipula desde los concejos de Bogotá en el 2004 y de Medellín en el 2005, el trabajo de la instrucción cívica en las escuelas.

Como resultado del análisis de estas fuentes se identificaron 3 posiciones, entendidas como subcategorías en torno a la enseñanza de la instrucción cívica en las escuelas colombianas. Se identifica una a favor del trabajo de esta asignatura dentro de los contextos educativos escolares, varias de ellas sustentadas en algunos referentes de política pública, de allí que también se hayan analizado los referentes normativos citados por estas fuentes. Por otra parte, se identifica una en contra del lugar que ocupa la instrucción cívica en las escuelas y una postura intermedia que está a favor del trabajo de la cívica y la urbanidad, diferente a la expuesta anteriormente que se encuentra a favor, ya que en esta posición intermedia se precisan unas formas y finalidades diferentes para su enseñanza.

5.1. Las exigencias presentadas en la política pública

En relación a los acuerdos anteriormente mencionados que son tomados como punto de referencia donde se estipula desde los concejos de la ciudad de Medellín y Bogotá la enseñanza

⁴ Hago referencia a los siguientes medios de comunicación: El Tiempo, El Mundo, El Colombiano, Crónicas del Quindío, La Revista Dinero, RCN La Radio, Noticias Caracol, Las 2 Orillas y El Diario.



Facultad de Educación

de la instrucción cívica en las escuelas; se evidencia que para el caso de Bogotá, se encuentra que el proyecto de acuerdo distrital 54 de 2004 del Concejo es el que “establece en el Distrito Capital la cátedra de urbanidad y civismo” (Concejo de Bogotá, 2004) , justificada, desde otros puntos, en el artículo 41 de la Constitución, donde se encuentra que: “En todas las instituciones de educación, oficiales o privadas, serán obligatorios el estudio de la Constitución y la Instrucción Cívica. Asimismo, se fomentarán prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación ciudadana” (Corte Constitucional de Colombia, 2015, p: 18). Para el caso de la ciudad de Medellín se identifica el acuerdo N.º 62 del 25 de noviembre del 2005, donde a diferencia de lo promulgado por el Concejo de Bogotá, no se habla de la creación de una cátedra, sino que se propone que la *temática* de Urbanidad y Civismo sea trabajada “como proyecto transversal” (Concejo de Medellín. 2005) en todas las entidades educativas del municipio, públicas y privadas. Y en consonancia con el acuerdo del Concejo de Bogotá, esta directriz también se justifica desde el artículo 41 de la Constitución.

Además de la revisión del acuerdo del Concejo de Medellín, también se revisó el proyecto con el que se justificó el acuerdo donde se presentan aclaraciones conceptuales y otras justificaciones del mismo. En este sentido, dentro del proyecto del acuerdo N.º 62 del 25 de noviembre del 2005, del Concejo de Medellín, se deja claro que civismo se entenderá como “La educación, crianza, enseñanza y doctrina que se da a los niños y a los jóvenes enfocada a la formación, enseñanza, cortesía y urbanidad (...) el interés por la patria, y por los acontecimientos institucionales del país” (Concejo de Medellín. 2005), además de presentar como sinónimos de civismo: la cortesía, la educación y la ciudadanía. Respecto al tema de urbanidad se estipula que será entendido como “un conjunto de conocimientos que se refieren al estudio de la creación, desarrollo, reforma, y



Facultad de Educación

progreso de los poblados, en orden a las necesidades materiales de la vida humana” (Concejo de Medellín. 2005). Refiriendo como sus sinónimos: “la buena educación, cortesía, finura, elegancia, tacto, modales y maneras” (Concejo de Medellín. 2005). Sumado a lo anterior, el proyecto plantea que cuando se habla de urbanidad se refiere a los comportamientos de las personas en la vida privada, mientras el civismo apunta a los parámetros de comportamiento que cada uno debe tener en la vida pública.

El proyecto del acuerdo del Concejo de Medellín, no sólo se apoya en el artículo 41 de la Constitución para justificar su pertinencia, también hace alusión al Estudio Internacional de Cívica y Ciudadanía (ICCS, por sus siglas en inglés)⁵, para expresar la necesidad que Colombia debe ocupar un buen puesto en la ejecución de estas pruebas y para ello se hace necesario el estudio de la instrucción cívica en las escuelas.

De estas pruebas, las últimas que fueron ejecutadas en nuestro país son las del año 2016, de las que todavía no se cuenta con resultados, por ello para tener una referencia de éstas se toma el resumen publicado por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) de las que fueron ejecutadas durante el 2008-2009. Las pruebas fueron aplicadas a estudiantes de octavo grado, allí se indaga por lo que saben respecto a “la ciudadanía responsable, además de sus actitudes, percepciones y actividades relacionadas con este tema y con la cívica” (ICFES. 2009. p. 7), esto mediante los dominios de ¹sociedad ²y ³sistemas cívicos, principios cívicos, participación cívica e identidad cívica. Los resultados fueron:

⁵ Esta es la tercera investigación de esta naturaleza realizada en el mundo. La primera se llevó a cabo en 1971, con la participación de nueve países; la segunda, denominada CIVED, se efectuó en 1999 en 28 países. Colombia participó en las dos últimas.



Facultad de Educación

El promedio de Colombia fue 462, el segundo entre los países latinoamericanos, después de Chile (483 puntos). Le siguen México (452), Guatemala (435), Paraguay (424) y República Dominicana (380). Este último fue el más bajo entre los participantes en el estudio. La diferencia entre Colombia y Finlandia y Dinamarca, los dos países con mayores puntajes, es de 114 puntos, es decir, superior a una desviación estándar (ICFES, 2009, p. 7).

La prueba también indaga por la forma en cómo se trabajan la ciudadanía, el civismo y la urbanidad dentro de los sistemas educativos de los países participantes. Para el caso de Colombia se deja claro que “es abordada de manera integral o transversal a las áreas curriculares” (ICFES, 2009, p. 7). Este resultado de las pruebas evidencia lo planteado en el problema de la presente investigación y es que no existe un consenso en la forma en cómo debe de ser trabajada la cívica y la urbanidad en nuestro país.

Hasta este momento se ha visto como los concejos de la ciudad de Medellín y Bogotá proponen diferentes formas para su trabajo, uno como una cátedra y otro de manera transversal en forma de proyecto pedagógico. Así pues, posterior a las promulgaciones de estos concejos municipales y atendiendo a las justificaciones legales y evaluativas que éstos presentan, se identifica que a nivel nacional se publica el 23 de enero del 2006, la Ley 1013, que modifica el artículo 14 de la Ley General de Educación de 1994, acordado de la siguiente manera:

El estudio, la comprensión y la práctica de la Constitución y la instrucción cívica, será materializada en la creación de una asignatura de Urbanidad y Cívica, la cual deberá ser impartida en la educación



Facultad de Educación

preescolar, básica y media, de conformidad con el artículo 41° de la Constitución Política (MEN, 2006).

En la que a su vez la urbanidad es entendida como: “todas aquellas orientaciones sencillas acerca del comportamiento humano que tienen como fin mejorar la convivencia social” (MEN, 2006). Esta ley se puede entender como el esfuerzo que hace el gobierno nacional para atender las necesidades regionales identificadas en los acuerdos que estaban surgiendo en diferentes concejos municipales, tales como los de Medellín y Bogotá, quienes presentaban unas justificaciones legales solidas en contraste con los argumentos conceptuales, donde la mayoría de las definiciones presentadas sobre cívica y urbanidad, no hablaban de algo distinto a los comportamientos públicos y privados que deben tener las personas.

Estas se encuentran muy próximas a la definición presentada por Cortés (2012), quién las entiende como el complemento que pretende tener un efecto ético en tanto se pretende alcanzar “la civilidad, el progreso y el orden” (p.149). Lo que cabe resaltar es que la anterior definición es pensada para la instrucción cívica que hizo presencia en la escuela durante la mitad del siglo XX, lo que abre la puerta para pensar que estos asuntos legales adelantados durante la última década traen al presente estrategias educativas ya usadas en nuestro pasado.

Los asuntos normativos no terminan allí, pues vale recordar las palabras de la ministra de educación Yaneth Cristina Giha Tovar, dónde informan la creación por decreto de la cátedra de Educación Cívica y Urbanidad, con el propósito de formar a los estudiantes en el respeto y buenos comportamientos, como componentes imprescindibles para la construcción de la paz



Facultad de Educación

(Noticias Caracol. 2016). A pesar de las afirmaciones de la ministra, a mediados del presente 2017 no se ha publicado ningún decreto que vuelva a reglamentar el trabajo obligatorio de la instrucción cívica en los contextos educativos colombianos, aun así, no se puede olvidar que las modificaciones hechas por la Ley 1013 del 2006 a la ley 115 de 1994, continúan vigentes y por lo evidenciado en los resultados del Estudio Internacional de Cívica y Ciudadanía, no se han atendido dichas modificaciones.

5.2. Posición a favor de la enseñanza de la instrucción cívica en las escuelas

Tal y como ya se había expresado, a partir de las medidas legales tomadas por los concejos municipales, más la del Ministerio de Educación, que fueron presentadas anteriormente, en la prensa se identificaron diferentes posiciones en torno a estas decisiones que se traducen en puntos de vista a favor, en contra y un punto intermedio del trabajo de la instrucción cívica en la educación primaria, básica y media. En este sentido, dentro de la posición a favor, se rescatan los postulados de Delfín Acevedo Restrepo⁶, quien expresa en diferentes columnas de opinión del periódico El Mundo, su posición a favor del trabajo de la instrucción cívica en las instituciones educativas del país.

Así pues, Acevedo (2006) argumenta con una crítica sobre la salida de la instrucción cívica de los planes de estudio, recordando como en la década de los 80's, bajo la presidencia de Misael Pastrana

⁶ Ex-rector de la I.E. Normal Superior de Medellín, del Liceo de la Universidad de Antioquia y quien además se ha desempeñado en otros cargos públicos, tales como concejal de la ciudad de Medellín y ha dedicado buena parte de su vida a la escritura de manuales escolares relacionados con la cívica y la urbanidad.



teníamos que lamentar la supresión en los programas docentes de la enseñanza obligatoria en las escuelas, colegios y universidades de materias tan formativas como Las Instituciones Políticas, La Instrucción Cívica y la Urbanidad, que alimentaron por tantos años la formación integral de nuestra niñez y nuestra juventud.

A su vez, el autor se presenta “muy complacido” por el acuerdo adelantado en el Concejo de Medellín, que rectifica la enseñanza obligatoria de la instrucción cívica en los colegios de la ciudad.

Dentro del mismo periódico, Acevedo (2009) continúa señalando que “fue un error la supresión en los programas curriculares de la enseñanza obligatoria de materias tan formativas como las Instituciones Políticas, la Cívica y la Urbanidad que alimentaron por tantos años la formación integral de nuestra niñez y nuestra juventud”. Y vuelve a recalcar la pertinencia del acuerdo del Concejo de Medellín.

En otra de sus columnas del periódico El Mundo, Acevedo (2008), recuerda durante un homenaje en el Liceo de la Universidad de Antioquia, que fue por la salida de la instrucción cívica y la urbanidad de los currículos oficiales durante la década de los 80's que

las aulas docentes fueron llenadas por los exegetas del marxismo-leninismo para imponer el modelo de la revolución castrista. El Liceo, desgraciadamente, se convirtió entonces en escenario permanente de conflictos sangrientos muchos de ellos, con el asesinato de profesores en el mismo salón de clase o el incendio de las instalaciones de la Universidad (...) Allí están pintados nuestros mamertos criollos.



De esta forma el autor señala la salida de la instrucción cívica del contexto educativo como la culpable de la proliferación de pensamientos revolucionarios de corte marxista, en especial en el Liceo de la Universidad de Antioquia, una institución relacionada estrechamente con la propia universidad, hasta donde se desplazaron las ideas de corte izquierdista que por aquella época atravesaban parte de las ciencias sociales y humanas en el país.

Otro de los personajes identificado dentro de esta corriente a favor de la enseñanza de la instrucción cívica es el ex-procurador y líder del partido Conservador Alejandro Ordoñez Maldonado⁷ (2010) quien, en una visita al departamento del Quindío, ofrece una entrevista a un periódico local, en la que recordó que

la ley General de Educación en su artículo 14 establece que en todos los establecimientos oficiales y privados que ofrezcan educación formal en los niveles de la educación preescolar, básica y media es obligatorio el estudio, la comprensión y la práctica de la Constitución Política y la instrucción cívica (Ordoñez, 2010).

Y en tal sentido, asegura que él estará atento desde su cargo del cumplimiento de esta normativa. Por otra parte, Camargo⁸ (2015) en su columna del periódico El Tiempo, expone

⁷ Abogado y politólogo egresado de la Universidad Santo Tomás de Bucaramanga. Ha ejercido cargos como concejal de Bucaramanga, Magistrado del Tribunal Administrativo de Santander, presidente del Consejo de Estado de Colombia y Procurador General de la Nación.

⁸ María del Pilar Cruz Camargo es una periodista especialista en multimedia dedicada a su trabajo con el periódico el tiempo.



Facultad de Educación

como una de sus lectoras compara el sistema educativo colombiano con el de Taiwán, resaltando como en este país

Practican en el colegio cómo pararse en fila para ‘coger’ un bus, cómo portarse mientras viajan. Ellos hablan muy bajo en la calle o en el transporte público; ceden el paso y el puesto; no comen ni toman nada por la calle, en el bus o en el metro, y no mascan chicle; no botan basura fuera de las canecas, es común que lleguen a la casa con la basura en los bolsillos (Camargo, 2015, Citando la lectora).

Y en este sentido, propone que para la actualidad social de Colombia donde existe una sobresaliente falta de tolerancia y conciencia del bien común, sería una buena idea incluir el civismo en los planes de estudio. Además, anota que

El sistema educativo en Colombia es muy pobre en civismo y convivencia; está atiborrado de matemáticas y ciencias (...) en Colombia solo algunos programas de estudio –en el octavo grado– ofrecen educación cívica a través de una asignatura obligatoria u opcional, asambleas, eventos especiales o actividades extracurriculares (Camargo, 2015, Citando la lectora).

De igual forma, en otro espacio de opinión del mismo periódico El Tiempo (2017), un lector habla de los malos comportamientos de los colombianos en las calles y lanza la siguiente pregunta en forma de sugerencia: “¿Qué tal que volvámos a enseñar educación cívica y urbanidad, señores del Ministerio de Educación? Eso hace mucha falta” (El Tiempo, 2017). Así pues, no son diferentes los argumentos que se exponen por parte de los lectores del periódico El Tiempo, quienes ven en la cívica y la urbanidad la solución a los malos comportamientos que

Facultad de Educación

tenemos los colombianos en sociedad y por ello exigen la inclusión de ésta dentro de los planes de estudio.

En esta línea de ideas, no se encuentra tan distante la posición de Pérez⁹ (2016) para justificar el trabajo de la instrucción cívica en las escuelas. En su columna de la Revista Dinero afirma que

La barbarie, la violencia, la homofobia, la militancia religiosa extrema y la discriminación racial son situaciones creadas por seres humanos influenciados por una cultura en la que los imaginarios familiares o sociales heredados o creados por el voz a voz, o más grave, por medios de comunicación masivos o redes sociales, inciden más en la formación de valores en las personas que los sistemas educativos o la escuela (Pérez, 2016).

Proponiendo ante esta situación a la escuela como la responsable de hacer resistencia a esos vicios de la sociedad, puesto que la educación en valores debe estar a cargo de las instituciones educativas mediante el trabajo de la cívica y la urbanidad. Retoma la normativa al mencionar que “en todas las instituciones de educación será obligatorio el estudio de la Instrucción Cívica y el fomento de prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación ciudadana (artículos 41 y 67)” (Pérez, 2016). Señalando que en los planes de estudio actuales “interesa más el bilingüismo, las matemáticas, la lectura y la ciudadanía ligada a derechos o prácticas democráticas, pero no formar buenos seres humanos” (Pérez, 2016). De esta forma el autor vuelve a llamar la atención sobre la necesidad de formar en los estudiantes ciertos

⁹ Ángel Pérez Martínez es administrador público de la ESAP, Economista de la Universidad Nacional, con especialización en finanzas públicas y con master en políticas públicas con énfasis en pobreza y educación de la Universidad de Michigan. Profesor Universitario, investigador y experto en temas educativos.



Facultad de Educación

comportamientos que se han dejado a la libre educación familiar, planteando que es la escuela quien está llamada a cumplir con la educación en principios y valores de los estudiantes, la cual se ha dejado de lado en el énfasis que se ha hecho por el trabajo de asignaturas con un fuerte peso conceptual y al de una educación cívica que sólo se piensa las formas de participación ciudadana.

Sin embargo, los comportamientos en sociedad y los asuntos legales no son los únicos argumentos que se expresan a la hora de justificar la enseñanza de la instrucción cívica en las escuelas. En este sentido se observa como Suárez¹⁰ (2014) en su columna de El Colombiano señala como una de las culpables de la pérdida de identidad a la Secretaria de Educación de Medellín que “durante décadas, ha abandonado la instrucción en las instituciones públicas de educación” (Suárez, 2014), lo que ha desatada entre los medellinenses una severa ignorancia de su propia historia, que a su vez se ha traducido en el desinterés de las nuevas generaciones sobre sus identidades y la falta de amor propio por la ciudad.

Así pues, son diferentes las posturas desde las que se justifica el trabajo de la instrucción cívica en las escuelas colombianas. La exigencia del cumplimiento de las normativas expuestas anteriormente, en la que se expone la obligatoriedad del trabajo de la cívica y la urbanidad en los colegios es uno de los motivos más repetitivos. Sin embargo, todas parecen apuntar hacia la misma idea, el recuerdo de una formación en valores, buenos comportamientos, patriotismo y respeto por la autoridad, todos ellos componentes de lo que Cortés (2012) entendía como una estrategia educativa aplicada en la primera mitad del siglo XX, donde la cívica se encargaba de

¹⁰ Luis Guillermo Suarez empresario y administrador de empresas, propietario de la empresa Propymex, Miembro de la Junta Directiva de Cámara Colombiana de la Industria de la Construcción y Camacol.

Facultad de Educación

dirigir los comportamientos de las personas en sociedad y la urbanidad los comportamientos en lo privado, todo acorde con el proyecto político de la época que buscaba construir nación y civilizar al pueblo.

5.3. Posición en contra de la enseñanza de la instrucción cívica en la escuela

Tal y como se indicó anteriormente, dentro de las referencias analizadas en prensa también se identificó una posición en contra del trabajo de la instrucción cívica en las escuelas colombianas, que al igual que la posición que se encuentra a favor presenta diferentes argumentos para decir que la instrucción cívica debe de salir de las escuelas. Así pues, dentro de esta posición se puede identificar la del periodista Machado¹¹ (2016) en su columna virtual de RCN La Radio, donde expresa que en buena medida la desigualdad de nuestra sociedad colombiana se ha perpetuado a través de los años mediante la enseñanza de la instrucción cívica, señalando que son “esas reverencias aupadas por una educación cívica errática las que nos llevan a responder “*a la orden*” y “*estoy para servirle*”” (Machado, 2016); no es que se presente una crítica a los buenos comportamientos, sino a las injustificadas tradiciones donde se hace costumbre hacer reverencia a personas con mejores posiciones económicas sin haber obtenido un logro académico que los acredite, por ello Machado (2016) dice que es necesario que *acabemos con los doctores*.

Por otra parte, el también periodista Osorio (2017) desde la lectura que realiza del Manual de Urbanidad y Buenas Costumbres de Carreño, al que según él, acuden diversos columnistas y

¹¹ Juan Manuel Ruíz Machado es comunicador social, escritor, periodista y actual director de noticias del medio día de RCN La Radio.



Facultad de Educación

docentes para criticar las escasas competencias cívicas y ciudadanas que presentan nuestra actual sociedad. Asumiendo desde la propia definición de urbanidad que entrega Carreño que son estos los componentes que le hacen falta a nuestra sociedad para tener una mejor convivencia. En este sentido se observa como por urbanidad Carreño entendía “el conjunto de reglas que debemos observar para comunicar dignidad, decoro y elegancia en nuestras acciones y palabras y para manifestar a los demás la benevolencia, atención y respeto que le son debido” (Osorio, 2017, Citando a Carreño).

De allí el autor señale este libro como un texto clasista, machista y descontextualizado en algunos apartes para nuestra actualidad, ya que dentro de éste se proclama el respeto del orden social, la obediencia que la mujer le debe al hombre, más el estricto cumplimiento de las normas urbanas por parte de las mujeres sólo por su condición de género, y en otras ocasiones simplemente expone conductas que se encuentra por fuera de toda lógica. Así pues, Osorio (2017) cita a Carreño cuando éste expone que

La urbanidad estima en mucho las categorías establecidas por la naturaleza, la sociedad y el mismo Dios; así es que obliga a dar preferencia a unas personas sobre otras, según es su edad, el predicamento de que gozan, el rango que ocupan, la autoridad que ejercen y el carácter de que están investidas

Lo anterior para demostrar la forma en que Carreño estipula que el orden social es dado por Dios y en tal sentido se debe respeto a las personas que por su labor o capacidad adquisitiva tengan un rango social superior, el cual no puede ser cuestionado, solamente obedecido. Cabe traer de vuelta los postulados de Muñoz (2013) que resalta el papel que jugó este manual en los



Facultad de Educación

países hispanohablantes y la forma en cómo los gobiernos hicieron uso de éste durante la primera mitad del siglo pasado para “modelar el tipo de corporeidad ciudadana, que las recientes repúblicas deseaban, y que precisamente apuntaban a la configuración de nuevos cuerpos y comunidades imaginadas, mediante normativas represoras o normalizadoras” (Muñoz, 2013, 235), lo anterior refiriéndose al esfuerzo que hicieron las naciones para construir el ciudadano que imaginaban.

Los autores expuestos hasta el momento dentro de esta subcategoría parecen llegar al mismo punto de encuentro y es cómo la cívica y la urbanidad ayudan a formar comportamientos que para nuestro presente se pueden considerar descontextualizados o hasta violentos. Sin embargo, la postura del psicólogo Luis Alberto Rengifo, expresada en una nota de Noticias Caracol (2016), presenta que los padres y demás adultos de la sociedad colombiana fueron educados en un conjunto de valores y respeto por la autoridad, desde los hogares y la escuela, que en la actualidad no los tienen los jóvenes, lo que hace que los mayores extrañen en las nuevas generaciones esos principios en los que ellos fueron formados. Aun así, en nuestro presente la educación en valores, comportamientos y principios ya no es asunto de las escuelas, sino que es responsabilidad de los padres; pues tal y como Luis Alberto Rengifo lo expresa “hoy en día los papás y las mamás se volvieron absolutamente flexibles en la aplicación de normas y reglas con los hijos” (Noticias Caracol. 2016). De allí que no se justifique el trabajo en las escuelas de la instrucción cívica pues ésta era una estrategia del pasado, en la que el Estado por medio de la escuela asumía el papel que en nuestro presente deben de desarrollar los padres mediante la crianza de sus hijos, son ellos los que deben inculcar en los niños el respeto por la autoridad y ese conjunto de valores que ellos mismos extrañan.

Otro parece ser el argumento de Suárez¹² (2017) quien extiende su crítica un poco más allá del trabajo de la cívica y la urbanidad en los colegios, llegando a exponer un problema estructural del gobierno y del sistema educativo colombiano. Así pues, este autor con formación histórica expresa que los gobiernos de turno han visto en la instrucción cívica un salvavidas a la crisis social de nuestro país pues

todos los ministros de educación como respuesta a la violencia, la intolerancia, la inseguridad ciudadana, la cultura del atajo, o cuando nuestro desmadre se pone muy caliente (...) A falta de ideas sobre qué hacer con nuestra pobre educación se echa mano de la educación cívica y su hermana siamés, la Urbanidad de Carreño. Volvamos a la Cívica y la Urbanidad!!! Hagámosla obligatoria en todos los establecimientos educativos!!! nos convocan como si fuera la gran novedad (Suárez, 2017).

De esta forma muestra la cívica y la urbanidad como la vieja arma escondida de los gobiernos que se quedan escasos de ideas ante el desorden social que se presenta en Colombia. Este argumento se consolida desde lo evidenciado en páginas anteriores donde se demostró como la instrucción cívica ha sufrido un proceso de salida y entrada de los planes de estudio en Colombia. Además del retorno estipulado por la Ley 1013 del 2006 y el pronunciamiento de la ministra de educación Yaneth Giha Tovar en el 2016, que anuncia la creación por decreto de la cátedra de educación cívica, como *la gran novedad*, cuando ya se cuenta con una normativa del 2006 que la reglamenta.

¹² Licenciado en Historia, editor de las Revistas Economía Colombiana de la Contraloría General durante 13 años, de la Revisa Foro, 20 años y de la revista Educación y Cultura de Fecode, 23 años. Ex asesor del Secretario de Educación de Bogotá y subdirector del IDEP.



No obstante, Suárez (2017) crítica el sistema educativo colombiano en general y su estrategia de creación de cátedras ante cada nueva problemática que se presenta en el país. Éste señala las cátedras como

un modelo viejo, desgastado, inútil: Consistió en contratar un grupo de expertos encargado de diseñar los contenidos y metodologías de la nueva cátedra y redactar el correspondiente decreto presidencial que ordena su implantación en todas las escuelas y colegios. Diseñar un currículo o un conjunto de temas que deben ser enseñados en cada curso. Por lo general son temas complejos que requerirían de especialistas y de una sólida formación de los maestros. Nada de eso ocurre... Todas terminan desapareciendo de los horarios escolares y del pensum educativo. Otra nueva reemplaza a la que pasó de moda. El fracaso ha sido evidente (Suárez, 2017).

Este argumento, al igual que el anterior, se relaciona con lo que se ha desarrollado en la presente investigación. Aquí el punto de encuentro es la ausencia de directrices que orienten la cátedra de cívica y urbanidad decretada en el 2006 mediante la Ley 1013. Parece que de todo el proceso que significa construir y crear una cátedra para la escuela, el gobierno colombiano solamente cumple la parte de publicar el decreto, le ha faltado contratar el grupo de expertos que definan las finalidades y contenidos de la cátedra, además de la socialización de la misma con los profesores. Lo que ocasiona según el mismo Suárez (2017) que estas cátedras signifiquen tiempo perdido en las instituciones, pues las exigencias de las ley terminan siendo ignoradas y las cátedras saliendo de los horarios escolares. Sin embargo, la ausencia de directrices también ha significado una oportunidad para que los docentes construyan saber, ya que esto ha significado a



Facultad de Educación

su vez libertad para que los docentes concreten los contenidos, métodos y finalidades que se deben seguir dentro de esta cátedra.

5.4. Posición intermedia del trabajo de la instrucción cívica en las escuelas

En los artículos de prensa analizados, no sólo se identifica una posición a favor y otra en contra del trabajo de la instrucción cívica en las escuelas, sino también una posición que se puede catalogar como intermedia, pues no está del todo en contra de la enseñanza de la cívica pero sí se opone a que ésta sea trabajada en forma de cátedra independiente y que apunte a la formación de valores y buenas costumbres como lo expresan los autores identificados dentro de la corriente que se encuentra a favor, pues tal y como lo expresa Mockus en la columna de Camargo (2015), esa educación cívica a la que hacen referencia autores como Acevedo (2006, 2007, 2008) “hay un peligro de que se vuelva educación dogmática, repetitiva, con poco atractivo” (Camargo, 2015, citando a Mockus).

Cabe resaltar que dentro de esta postura se identifican dos personajes que han dedicado buena parte de sus vidas a pensar el tema de la educación y el de la formación ciudadana, ellos son Antanas Mockus y Francisco Cajiao, quienes expresan sus opiniones en el mismo artículo del periódico El Tiempo, escrito por Camargo (2015). Allí se identifica como Mockus no se opone a la educación cívica por el contrario expone que

debe ser una materia obligatoria (...) creo que Colombia necesita pedagogía de la ciudadanía urgentemente. Necesitamos entender las reglas de juego; tenemos que aceptar que, digamos, una



Facultad de Educación

discusión puede perderse, una decisión tomada por la mayoría puede ser contraria a lo que uno cree. Es importante pasar por experiencias democráticas y algo de herramientas para comprenderlas (Camargo, 2015, citando a Mockus).

Aunque dice que la enseñanza de la instrucción cívica debe de ser obligatoria, no la propone como una cátedra independiente, por el contrario, propone que su trabajo “puede hacerse de manera transversal, un buen profesor de literatura casi siempre enseña a ser ciudadano. No solo un profesor de educación cívica puede ayudar a formar ciudadanos, todo profesor puede ayudar a hacerlo” (Camargo, 2015, citando a Mockus). Estos argumentos son los que trazan una diferencia con los autores identificados en la postura que defienden la enseñanza de la instrucción cívica en la escuela y acercan a Mockus a lo propuesto en los Estándares Básicos de Competencia Ciudadana y su apuesta por una formación ciudadana, ya que tal y como se estipula en los estándares

la formación en ciudadanía no es propia ni exclusiva de una sola área académica. Ella es propia de todas las instancias de la institución educativa en la que existan relaciones humanas, es decir, involucra a toda la comunidad educativa, desde las personas que hagan el aseo del colegio, hasta los padres de familia, y se puede y debe desarrollar en todas las áreas académicas (es transversal) y en todos los espacios de la institución educativa. (MEN, 2004)

Similar a la posición de Mockus están los planteamientos de Cajiao quien expresa: “Tengo claro que hay cosas que no se enseñan en el salón de clase y una de esas es el comportamiento cívico” y en tal sentido propone una “reflexión sobre la organización escolar que suele ser más importante que la de cuántas cátedras hay que dar. Es más importante reorganizar colegios que



Facultad de Educación

poner cátedras. Esto, para que haya mayor coherencia entre lo que se propone y lo que se hace” (Camargo, 2015. citando a Cajiao), pues argumenta que los comportamientos cívicos no se deben memorizar, sino que se aprenden viviéndolos por ello la justificación de reorganizar las escuelas para que los estudiantes vivan y construyan su ciudadanía, algo como el trabajo transversal que propone Mockus y los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas (MEN, 2004). Estos planteamientos también se encuentran próximos a la lectura que Álvarez (2013) realiza de la educación cívica de la primera mitad del siglo XX y los principios de la escuela activa, pues allí se pretendía que los estudiantes realizarán “diversos ejercicios prácticos, los rituales y las formas en que funcionaba la sociedad política y civil” (p. 86) para aprender haciendo cómo ser ciudadano



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



Este capítulo da cuenta del alcance del segundo objetivo específico, en el que se plantea: *Identificar los contenidos y métodos de enseñanza de la instrucción cívica durante la última década en las instituciones educativas Diego Echavarría Misas y Normal Superior de Medellín.* El objetivo define como objeto de estudio *los contenidos y métodos de enseñanza de la instrucción cívica* entendidos dentro del presente trabajo como unos de los componentes de las disciplinas escolares (Chervel, 1991); y establece como contextos de investigación *las instituciones educativas Diego Echavarría Misas y Normal Superior de Medellín.* De igual forma estipula la temporalidad de *la última década* como rango temporal de la investigación, ésta con base en la publicación del acuerdo del Concejo de Medellín en el 2005 que se toma como referente de inicio de la problemática. A su vez, con este segundo objetivo específico se pretende identificar, mediante los contenidos y métodos de enseñanza de la instrucción cívica, la forma en cómo ésta circula en dos instituciones educativas de Medellín, para desde allí leer el proceso que ha hecho y sí es factible leer la instrucción cívica en clave de disciplina escolar o de saber escolar.

Para su alcance se analizaron tres planes de área, el de Civismo y Urbanidad de la I.E. Diego Echavarría Misas; y los de *Ciencias Sociales: Geografía e Historia y Ciencias Políticas y Económicas* de la I.E. Normal Superior de Medellín. También se realizaron dos entrevistas, una en cada institución a los profesores que llevaban más tiempo dirigiendo las asignaturas de los planes de área analizados. Por último, se analizaron tres textos escolares a los que hizo referencia



Facultad de Educación

el profesor de la I.E. Diego Echavarría Misas en el momento en que se realizó la entrevista. Para cada una de las fuentes se construyó una ficha de análisis ¹³, contando la entrevista semiestructurada que también fue entendida como fuente de información. Los instrumentos fueron construidos en torno a los contenidos y métodos de la instrucción cívica, entendidos como categorías de análisis del objetivo específico dos.

La justificación teórica sobre la que se cimienta la identificación de este par de categorías deviene de la definición de los componentes de una disciplina escolar que propone Chervel (1991) en el momento en que expresa:

La disciplina escolar está constituida, por tanto, por una combinación, en proporciones variables según los casos, de diversos elementos: una enseñanza de exposición, ejercicios, prácticas de motivación e incitación al estudio y un aparato docimológico, y todos ellos, en cada uno de los estados de la disciplina, funcionan evidentemente en estrecha colaboración, al igual que cada uno de ellos guarda, a su manera, relación directa con los objetivos. (p. 94)

Aquí se entiende el elemento de *enseñanza de exposición* como el conocimiento, teoría, saber, tema o contenido que el docente presenta de forma explícita al estudiante, cabe recordar que el campo de estudio de las disciplinas y saberes escolares tiene como objeto de estudio la historia de los contenidos escolares (Ríos, 2015), como uno de los principales elementos de la disciplina escolar. Sin embargo, no es el único, los elementos de *ejercicios, prácticas de motivación e incitación al estudio*, junto al *aparato docimológico*, se entienden como los métodos de

¹³ Revisar: Anexo III: entrevista semiestructurada; ANEXO IV Ficha para el análisis de plan de área; y ANEXO V Ficha para el análisis de entrevistas.



Facultad de Educación

enseñanza de las disciplinas, ya que los *ejercicios* son las actividades o tareas que desarrolla el estudiante y construye el docente para que éste aprenda y practique el conocimiento adquirido, las *prácticas de motivación e incitación al estudio* son las estrategias utilizadas para que el saber sea atractivo al estudiante, mientras el *aparato docimológico* de la disciplina son las evaluaciones que ponen a prueba el conocimiento de los estudiantes y se rectifica el alcance de los objetivos propuestos.

6.1. Los contenidos y métodos de la instrucción cívica en la Institución Educativa Diego Echavarría Misas

Plan de área de Cívica y Urbanidad

Se revisó el plan de área versión 2014 que estuvo vigente hasta el 2016. En el presente 2017 en la institución se está desarrollando una reestructuración curricular donde uno de los primeros cambios fue la integración de la cátedra de Cívica y Urbanidad a la asignatura de Ciencias Sociales, lo que significó la desaparición de cívica como asignatura independiente y la integración de sus tiempos y contenidos a ciencias sociales, quedando esta última con una intensidad horaria de 4 horas por semana. Todavía no se cuenta con la nueva versión del plan de área de Ciencias Sociales en la que se pueda identificar la integración de los contenidos de Cívica y Urbanidad; aun así, la idea es que sus contenidos sean abordados mediante proyectos institucionales, uno por periodo, primero el proyecto de democracia, segundo el de afrocolombianidad y en los dos últimos periodos el de las normas de tránsito.



Facultad de Educación

La revisión del plan de área de Cívica y Urbanidad (2014-2016) permite identificar que ésta como asignatura contaba con una intensidad horaria de una hora por semana y era trabajada desde el grado primero hasta once. Sin embargo, se encuentra que el plan no presenta un marco conceptual de referencia, dice que toda su propuesta se basa en los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas del MEN (2004). En este sentido, no se deja explícito qué se entenderá por cívica y urbanidad, conceptos que tampoco son abordados dentro de dichos estándares, pues la propuesta allí contenida se plantea desde la formación para la ciudadanía, tomando como referente los derechos humanos (MEN, 2004). También se puede constatar que los objetivos y los indicadores de desempeño que se proponen para la asignatura son transcripciones de los presentados dentro de los estándares; donde el estándar general es el objetivo del plan de área o el logro a alcanzar durante el grado académico y los indicadores de desempeño del plan son los estándares que componen las diferentes competencias presentadas dentro del documento del MEN (2004).

Dentro de este documento los contenidos se entendieron como las temáticas que se presentan dentro del plan de área, cabe mencionar que allí se exponen bajo la categoría de contenidos, aunque éstos solo se restrinjan a las temáticas que deben ser trabajadas. Así pues, se identifica dentro del plan una tabla donde se presentan los 43 *contenidos* que eran abordados en la asignatura de Cívica y Urbanidad y los grados en el que deben ser trabajado cada uno de ellos. Éstos se agrupan bajo cinco núcleos temáticos: Democracia escolar; Civismo-Ser Ciudadano; Urbanidad y Convivencia; Educación en tránsito y seguridad vial; y Pluralidad, diversidad cultural y género. Existen *contenidos* que son trabajados desde preescolar hasta once, como otros



Facultad de Educación

que solamente se trabajan en un grado y no vuelven a ser abordados. Los *contenidos* que se estudian en todos los grados académicos son:¹⁴

Núcleo temático Democracia escolar

- Manual de convivencia
- Gobierno escolar.

Núcleo temático: Civismo – ser Ciudadano

- Mecanismos de participación ciudadana
- Ser ciudadano
- La Constitución de 1991

Núcleo temático: Urbanidad y convivencia

- Definición de términos de la urbanidad
- Normas de cortesía y urbanidad
- Normas ciudadanas (comportamiento en la calle)
- Normas institucionales de urbanidad (Manual de convivencia)
- Normas, derechos y deberes, y autoridad familiar
- Normas institucionales (el chicle, el maquillaje, los accesorios y la moda, la presentación personal y el aseo).

¹⁴ Con el propósito de evitar convertir el presente trabajo en un inventario, la totalidad de la lista de *contenidos* se encuentran en la Ficha de análisis del plan de área de Cívica y Urbanidad de la I. E. Diego Echavarría Misas ubicada en la carpeta de anexos del trabajo.



Facultad de Educación

Núcleo temático: Educación en tránsito y seguridad vial¹⁵

Núcleo temático: Pluralidad, diversidad cultural y género

- Equidad de género
- Diversidad Cultural
- Afrocolombianidad.

Sobresale que todos los *contenidos* que componen los núcleos de Democracia escolar y de Pluralidad, diversidad cultural y género sean trabajados en todos los grados. Sin embargo, cabe mencionar que estos núcleos temáticos representan a su vez los proyectos pedagógicos transversales, obligatorios en la Ley 115 de 1994, de democracia y afrocolombianidad respectivamente. Con relación al núcleo temático de Educación en tránsito y seguridad vial, del que no se aborda un contenido en más de tres grados, se interpreta en el sentido que en cada grado se trabaja un componente diferente de las normas de tránsito.

Otro punto de los *contenidos* que llama la atención es la cantidad de *Normas* y sus diferentes variaciones, se encuentran normas de cortesía y urbanidad; normas ciudadanas o de comportamiento en la calle; normas institucionales de urbanidad relacionadas con el manual de convivencia; y otras relacionadas con la familia. El contenido de normas institucionales donde se especifica los asuntos del chicle, el maquillaje, los accesorios y la moda, la presentación personal y el aseo, parecen materializar el argumento de Muñoz (2013) en el que haciendo alusión al Manual de Carreño estipula que uno de los principales objetivos de la

¹⁵ Ninguno de los *contenidos* que componen este núcleo temático es abordado en más de 3 grados.



Facultad de Educación

instrucción cívica para la primera mitad del siglo pasado era civilizar y en tal sentido modelar la corporeidad de los ciudadanos.

Sobre el asunto de los métodos, cabe aclarar que para este caso se identificaron como métodos las tareas y actividades que se presentaban dentro del plan de área de Cívica y Urbanidad como *estrategias para el aula*, de allí que se haya reconfigurado la categoría de métodos como métodos/actividades. Aquí se identificó algo muy similar a lo sucedido con los contenidos y es que existen métodos propuestos para ser trabajados en diferentes grados académicos, es decir, hay métodos pensados exclusivamente para un solo grado como hay otros que son aplicados en varios grados permitiendo identificar una constante¹⁶. De allí entonces que se hayan agrupado tres subcategorías: la primera son los métodos de enseñanza que se proponen para todos los grados académicos, desde primero hasta once; la segunda son los que se formulan solamente para los grados que componen la básica primaria; y la última subcategoría, son los métodos que se plantean para los grados de básica secundaria y media. Las categorías se componen de la siguiente manera:

Métodos/Actividades para todos los grados

- Taller (Individual, grupal, oral y escrito)
- Lectura (Cuentos, reflexiones, textos complementarios)
- Uso de videos (Videoforo, video complementario, análisis de video)
- Consultas

¹⁶ Similar al asunto de los contenidos con el propósito de evitar convertir el presente trabajo en un inventario, la totalidad de la lista de métodos se encuentra en la Ficha de análisis del plan de área de Cívica y Urbanidad de la I. E. Diego Echavarría Misas ubicada en la carpeta de anexos del trabajo.



Facultad de Educación

- Socializaciones

Métodos/Actividades para los grados de básica primaria

- Dramatización
- Álbum personal de fotos
- Colorear

Métodos/Actividades para la básica secundaria y media

- Explicación oral
- Dialogo
- Mapa conceptual
- Cartelera
- Relatoría
- Conferencia
- Análisis de prensa
- Concursos
- Construcción de talleres tipo ICFES
- Ensayos
- Plegables
- Portafolio
- Análisis de fotografía

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



Facultad de Educación

Lo que se puede deducir de los métodos/actividades que componen las subcategorías es que se van complejizando en la medida que avanzan los grados, mientras los que son propuestos para todos los grados tienen más flexibilidad para su aplicación, como el caso de la lectura que es una estrategia que varía según el documento sobre el que se propone. En este sentido, se observa como para los grados de básica secundaria y media se presenta una variedad más amplia de métodos/actividades que se repiten reiteradamente en los últimos grados, éstos pensados en estrategias más elaboradas como la construcción de talleres tipo ICFES, los mapas conceptuales, los diálogos, los ensayos y los diversos tipos de análisis (textos, prensa, imágenes, videos). Situación que no ocurre en básica primaria donde los métodos/actividades no se repiten constantemente, pues se identifican algunos que solamente son aplicados en un solo grado, se entiende que éstos responden a las necesidades e intereses que presentan los niños según la edad. Sin embargo, se desconoce hasta qué punto se pensó la pertinencia de los métodos/actividades planteados para abordar las temáticas propias de la asignatura, como el caso del árbol genealógico que solamente es trabajado en segundo grado.

Por último, llama la atención que sí se tiene presente que la propuesta del plan de área se basa en los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas, sobresale que dentro de este no se identifique ninguna de las llamadas competencias comunicativas, cognitivas, emocionales, ni las competencias integradas que son las que componen las competencias ciudadanas a las que apuesta el MEN (2004) en los estándares de ciudadanía. 3

La voz del maestro



Facultad de Educación

Tomando con algo de suspicacia lo estipulado en los planes de área revisados, bajo la idea de que lo propuesto o planteado en las normativas institucionales no siempre es lo que termina ejecutándose dentro del aula de clase. Se decidió aplicar como complemento al análisis de los planes de área una entrevista al profesor que llevara más tiempo trabajando las asignaturas en cada uno de los contextos educativos. Para el caso de la I. E. Diego Echavarría Misas se entrevistó el docente de Ciencias Sociales, quien durante el 2016 se encargaba de la asignatura de Cívica y Urbanidad en los grados sexto, séptimo y octavo. El docente lleva más de 20 años en la institución y se ha encargado de todas las asignaturas relacionadas con las ciencias humanas, desde lengua castellana hasta ética y valores.

Con relación a la cátedra de Cívica y Urbanidad el docente expresa “que hace falta un orden para dictar la materia, como guías o cartillas del MEN. Los profesores nos encontramos improvisando contenidos.” Además, indica que para la construcción del plan de área y la definición de los contenidos que allí se deben abordar “el único referente que tenemos son los estándares para la ciudadanía”. También llama la atención sobre la problemática que se ha venido trabajando en la presente investigación, que es la salida y entrada de la instrucción cívica de los planes de estudio, pues estipula que la falta de claridades sobre esta asignatura se debe en buena medida “a la pérdida de ritmo que se traía”, causada por “la suspensión de la asignatura de Cívica y Urbanidad que produjo la Ley General de Educación, con la propuesta de las ciencias sociales integradas”. Lo que desató finalmente que las reflexiones que se venían desarrollando con relación a los contenidos y métodos de enseñanza fueran paralizadas.



Facultad de Educación

La asignatura de Cívica y Urbanidad volvió a incorporarse en los planes de estudio de la institución en el 2011. Debido a la reforma curricular que se lleva a cabo en la institución durante el presente 2017, los docentes de ciencias sociales pactaron que mientras se pensaba la forma en cómo se iban a incorporar los contenidos de Cívica y Urbanidad a Ciencias Sociales y se concretaba la construcción del nuevo plan de área, por ahora, la integración significaría dejar de calificar cívica como una materia independiente y se continuara trabajando con el plan de área del año pasado, dedicando semanalmente una de las cuatro horas de ciencias sociales para su abordaje.

Con relación a los contenidos, el docente expresa que buena parte de éstos corresponden a los proyectos pedagógicos transversales que se ubicaron dentro de esta asignatura. En este sentido, en Cívica y Urbanidad se trabajan los proyectos de Democracia; Educación en tránsito y seguridad vial; y el de Pluralidad, diversidad cultural y género (Afrocolombianidad). Además, el docente dice que se hace un constante trabajo de conceptos básicos como: democracia, ciudadanía y ser ciudadano; a lo que se suma el trabajo del manual de convivencia que se aborda en todos los grados durante los primeros meses del año, como preámbulo a la elección del personero estudiantil.

Por otra parte, el asunto de los métodos/actividades no se distancia mucho de lo expuesto en el análisis del plan de área, el docente expresa que estos son los “los de siempre”: Análisis de video, dictados y lecturas, estrategias de enseñanza que también se asimilan como métodos, similar al asunto del plan de área. Sin embargo, llama la atención el momento en que el docente expone la elección del personero como uno de los *métodos*, en tanto es entendido como el simulacro de un



Facultad de Educación

acto democrático, pues esto significa la salida de la cívica del aula de clase y la vivencia de los contenidos en toda la institución. No obstante, el hecho de identificar un simulacro democrático como un método no dista mucho de los principios de la escuela activa que menciona Álvarez (2013) puesto que la instrucción cívica que se impartía en la primera mitad del siglo XX “era una clase en la que se ponía a los escolares a representar escenográficamente, o a través de diversos ejercicios prácticos, los rituales y las formas en que funcionaba la sociedad política y civil” (p. 86).

Los contenidos y métodos en los textos de referencia

Durante la entrevista que se aplicó al profesor de la I.E. Diego Echavarría Misas, éste hizo referencia a tres libros que fueron tomados como guías en el momento de construir el plan área de Cívica y Urbanidad, y además son utilizados como materiales en esta clase. Estos libros son: *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula*, de Chaux & Otros (2004); *Gente buena para un mundo mejor*, de Quintero & Lavacude (2004); y *Constitución, democracia y formación cívica: El libro de las competencias ciudadanas*, de Jiménez & Botero (2006). Entendiendo estos textos como la columna vertebral del plan de área y como los materiales de donde provienen las lecturas y dictados a los que el docente y el propio plan hacen referencia como métodos/actividades de enseñanza, se consideró pertinente su análisis en clave de las categorías establecidas en los objetivos de investigación: contenidos y métodos.

Competencias ciudadanas: de los estándares al aula

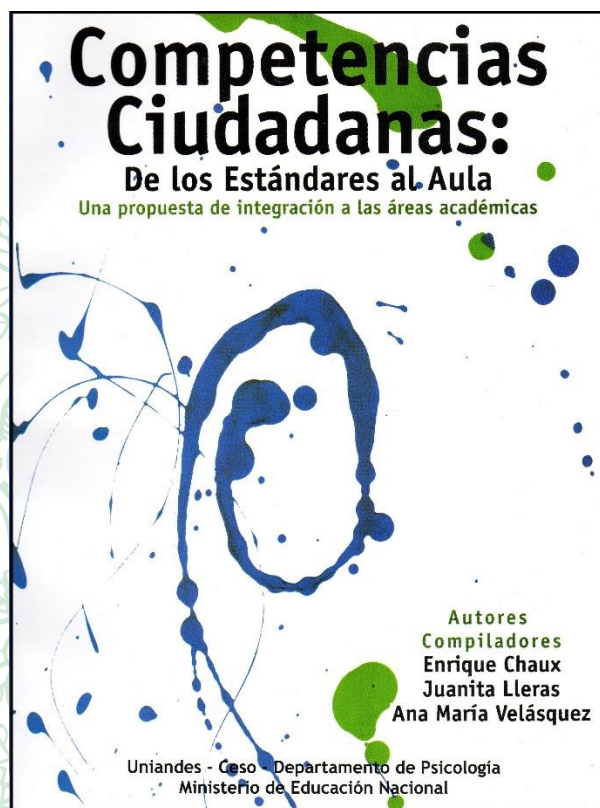


Imagen 3. Portada: Competencias ciudadanas: de los estándares al aula

http://www.magisterio.com.co/sites/default/files/productimages/9799586951486_competencias_ciudadanas_de_los_estandares_al_aula.jpg

El libro fue publicado en el 2004 por Enrique Chau, Juanita Lleras y Ana María Velásquez¹⁷, todos ellos con estudios en el campo de la educación; la edición del libro estuvo a

¹⁷ Enrique Chau: Doctor en Educación. Profesor Asociado. Departamento de Psicología. Universidad de los Andes.

Juanita Lleras: Psicóloga y Magister en Artes Plásticas con experiencia en investigación e intervención en psicología clínica, social y educativa. Además, con experiencia en el diseño, implementación y evaluación de



Facultad de Educación

cargo de la Editorial Uniandes, Facultad de ciencias sociales, Departamento de psicología; universidad a la que se encuentran inscritos los tres autores. De forma general, el libro se entiende como una estrategia del Ministerio de Educación Nacional con la que pretende orientar a los docentes en el proceso de integración de las competencias ciudadanas a los planes de estudio de las instituciones educativas. En este sentido, el texto se constituye en guía orientadora del trabajo de los profesores.

Cabe recordar que el libro se publica en el 2004, año en el MEN publica los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas y dos años antes de que se publicará la Ley 1013 que reglamenta a nivel nacional la cátedra de Cívica y Urbanidad, por ello la principal apuesta del libro es mostrar a los docentes cómo pueden integrar las competencias ciudadanas en cada una de las áreas de estudio obligatorias, lo que a su vez muestra la principal estrategia que presenta el libro que es el trabajo transversal de la formación ciudadana. De allí que el texto se centre en hablar de competencias y el desarrollo de las mismas desde diferentes espacios de la escuela, más nunca de una cátedra ni de temas como la enseñanza de la historia, el sentimiento patriótico, las entidades administrativas o la propia instrucción cívica.

El texto se estructura de la siguiente manera, primero se presenta una explicación de lo que se entiende por competencias y en especial por competencias ciudadanas, sus componentes y lo que significa el desarrollo de cada una. Posteriormente, se presentan unas actividades y/o métodos de

políticas públicas, tanto educativas como culturales, y en la creación, puesta en marcha y coordinación de sistemas y convenio interinstitucionales.

Ana María Velásquez: Doctora en Psicología, Magister en Educación. Ha trabajado en el sector de la administración pública en la ciudad de Bogotá y en el Salvador.



Facultad de Educación

enseñanza, para aplicar dentro del aula de clases; se continúa exponiendo una estrategia para integrar las competencias a toda la institución, lo que se puede entender como la integración de éstas al proyecto pedagógico transversal de democracia. Finalmente, se exponen las relaciones de cada una de las materias con las competencias ciudadanas y da un ejemplo de cómo las actividades presentadas anteriormente se pueden adaptar a los contenidos de cada asignatura.

La propia estructura del texto y las bases conceptuales sobre las que se cimienta llevan a que durante el desarrollo del análisis las competencias ciudadanas fueran entendidas como los contenidos de enseñanza que se proponen ser trabajados. Entendiendo que las competencias son lo que los estudiantes deben saber y saber hacer, se tiene presente que éstas no se encuentran completamente desligadas de los conocimientos, habilidades, destrezas y disposiciones que debe tener el estudiante para el desarrollo de las mismas (MEN, 2004). Así pues, se identifica que todas éstas corresponden “a tres ámbitos de la ciudadanía en los cuales hemos concentrado nuestra propuesta de competencias ciudadanas: 1) convivencia y paz; 2) participación y responsabilidad democrática; y 3) pluralidad, identidad y valoración de las diferencias” (Chaux & Otros, 2005, p.19). De estos ámbitos se desprenden un grupo de conocimientos y cuatro grupos de competencias, que a su vez se componen de competencias más específicas, y que de forma integrada se entienden como el grupo de las competencias ciudadanas.

Los conocimientos que hace alusión el texto son: Mecanismos de participación ciudadana y derechos fundamentales. Mientras los cuatro grupos de competencias son: competencias cognitivas, que se refieren a los procesos mentales que se deben aprender para la sana convivencia, como considerar las consecuencias, el pensamiento crítico, entre otras. Las



Facultad de Educación

competencias emocionales que son más afines al control de impulsos y manejo de emociones. Las competencias comunicativas, saber escuchar, respetar la opinión del otro y aprender a argumentar. Y las competencias integradoras, las cuales no se especifican.

Por otra parte, el asunto de los métodos/actividades es más amplio, pues el objetivo principal de los autores es mostrar cómo se puede hacer la integración de las competencias ciudadanas a los planes de área de las instituciones, la forma en que se pueden abordar desde cada asignatura y a través de proyectos pedagógicos que se abran a la totalidad de la escuela, todo ello para concretar un trabajo transversal. En este sentido, los métodos/actividades son presentados en dos grandes grupos, uno que se compone de las estrategias para aplicar en el aula y otro que propone estrategias para aplicar en toda la institución. Los métodos/actividades de enseñanza identificados dentro del grupo de estrategias para el aula son¹⁸: Aulas en paz, dilemas morales, juego de roles, aprendizaje cooperativo, proyectos y aprendizaje a través del servicio. El grupo de estrategias institucionales solamente se compone por las llamadas escuelas democráticas, una estrategia muy afín a la forma en cómo el docente entiende la elección del personero y el proyecto de democracia, como la vivencia de la democracia en toda la institución.

Es necesario precisar que posterior a la presentación y definición de cada una de las estrategias, dentro del libro existe un acápite donde se muestran ejemplos de la forma en cómo éstas pueden ser aplicadas dentro de las asignaturas¹ obligatorias del plan de estudios. No obstante, de las siete estrategias presentadas, se proponen seis para el aula y una a nivel

¹⁸ La descripción de las estrategias, cómo son definidas y en qué consisten, se encuentran dentro de la ficha de análisis del Libro 1 en la carpeta de anexos.

Facultad de Educación

institucional, se puede decir que más que ser un recetario, donde se expresa puntualmente cuáles son los pasos a seguir para la aplicación, el libro presenta definiciones abiertas que cumplen el propósito de permitirle al profesor hacerse una idea de lo que quiere alcanzar con cada una y brinda orientaciones para relacionarlas con los contenidos de cada asignatura. Algo similar a lo planteado en la estrategia institucional donde se presentan unas bases generales para cambiar la convivencia, propuesta no muy distante de la de Cajiao (citado por Camargo, 2015) quien expresa la necesidad de reestructurar la escuela y crear ambientes más democráticos que permitan la vivencia de la ciudadanía.

Gente buena para un mundo mejor

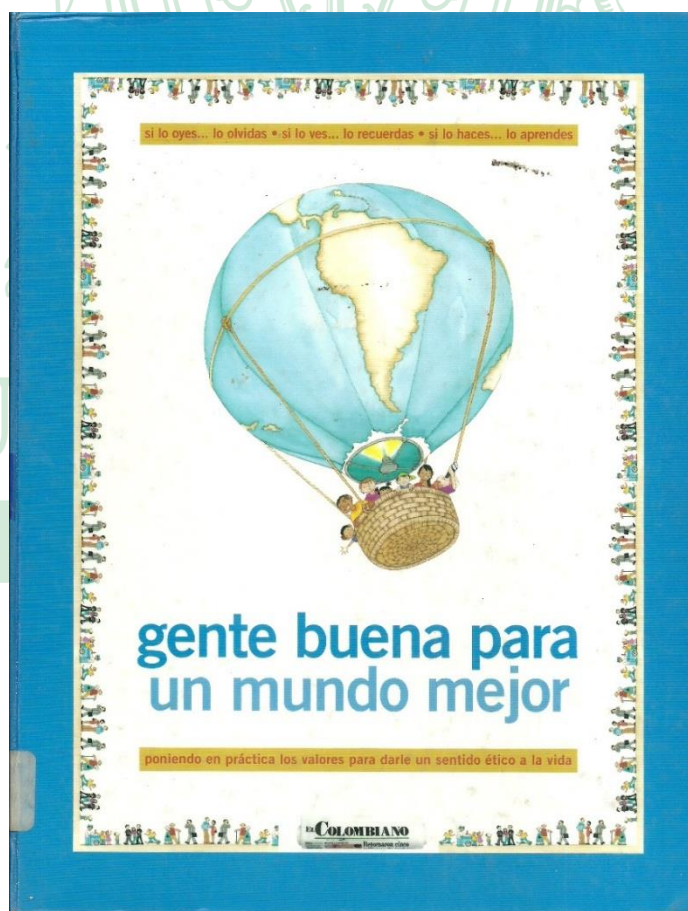




Imagen 4. Portada: Gente Buena para un mundo mejor

El libro fue publicado en el 2004 por Zandra Quintero Ovaile y Kenny Lavacude Parra¹⁹; bajo la edición de Periódicos Asociados. El libro no comienza a circular en formato completo, en un primer momento está disponible al público en forma de fascículos que son entregados a las personas que compran la edición dominical del periódico El Colombiano, posteriormente la obra es compilada en una edición completa. Cada fascículo va acompañado de una breve definición del valor que se va a trabajar, una corta caricatura y lecturas donde se evidencia la vivencia o aplicación de este valor, también se presenta lo que se consideran los antivalores, al final de cada fascículo hay una actividad, que puede ser un conjunto de preguntas que llevan al estudiante al análisis y la reflexión de la lectura.

El libro se centra en el trabajo de los valores, dentro de los que se incluye la urbanidad y el ser ciudadano, sin embargo, su principal objetivo es formar en valores para la convivencia. No se expresa algo relacionado con la instrucción cívica, tampoco se hace referencia a normativas públicas. No obstante, la formación en valores que pretende desarrollar el libro se puede relacionar con el fomento de ciertos comportamientos y la definición de unas formas de ser. Por su diseño y contenido el libro se dirige a una población en especial y son los niños en edades tempranas que ya dominan la lectura.

¹⁹ Director General de la Fundación Acción Cultural Popular. Profesor de historia de la Universidad de Los Andes.



Facultad de Educación

Para el análisis de este texto se entendió como contenidos de enseñanza los valores que eran allí trabajados, cabe recordar que cada fascículo trabajaba un valor diferente. En este sentido, los contenidos identificados en este libro son 38 valores, entre los que se encuentran la amistad, la autoestima, la confianza, el amor, entre otros. En afinidad con la instrucción cívica se observa que dentro de los contenidos se trabaja la urbanidad y el ser ciudadano²⁰, entendiendo la urbanidad como: “el conjunto de normas, usos y costumbres propios de los grupos humanos que manifiestan cortesía, buena educación, cultura y buenos modales. La urbanidad es una forma pública de expresar respeto por las demás personas” (Quintero & Lavacude, 2004, p. 268).

Por otra parte, dentro del libro no se identificaron métodos/actividades específicas de enseñanza o diferentes estrategias con las que se pretende abordar los valores, lo que se entiende en este caso como métodos/actividades de enseñanza es toda la estructura del texto, ya que su propio diseño y la forma en que se encuentra organizado apunta a trabajar el valor desde diferentes perspectivas. En este sentido, en cada fascículo se hace un acercamiento conceptual a cada valor puesto que allí se “explica a cada niño de hoy un valor: en qué consiste, porqué es bueno practicarlo, cómo reconocerlo. Igualmente, se hace referencia a otros valores o “ingredientes” que lo constituyen, a la escala de valores y a sus antivalores o contrarios” (Quintero & Lavacude, 2004, p. 2). Posteriormente se continúa con “una tira cómica en la que se ilustra una disyuntiva ética de forma divergente, con la cual los niños pueden identificarse” (Quintero & Lavacude, 2004, p. 2)

²⁰ Con el propósito de evitar convertir el presente trabajo en un inventario de contenidos, la totalidad de la lista de valores se puede encontrar en la Ficha de análisis del libro 2 ubicada en la carpeta de anexos del trabajo.



Facultad de Educación

Se puede identificar un método/actividad más definido, es en el momento en que se incluye un fragmento de alguna obra literaria infantil o juvenil, éste fragmento

se acompaña de una serie de preguntas abiertas que invitan a la reflexión y de una pequeña sinopsis de la obra literaria, con el fin de darle al niño más pistas y, por qué no, incentivarlo a la lectura (...) por un lado, se sugieren actividades o ejercicios escritos para que el niño explore sus ideas y sentimientos con relación al valor. Por el otro, se proponen juegos en el mismo sentido para compartir con sus amigos, familiares y compañeros (Quintero & Lavacude, 2004, p. 2).

Para el desarrollo de las actividades se propone que el niño cuente con un cuaderno que será entendido como su principal herramienta de trabajo. De forma concreta se puede identificar la tira cómica, las lecturas, los ejercicios escritos y los juegos como los métodos/actividades o recursos de enseñanza que propone el texto.



Constitución, democracia y formación cívica: El libro de las competencias ciudadanas.

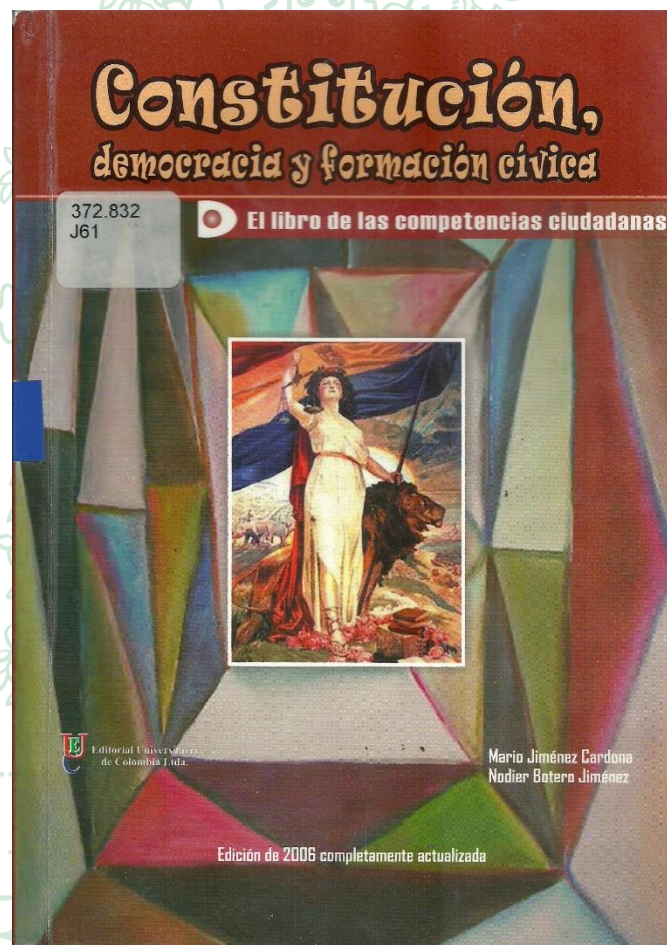


Imagen 5. Portada: Constitución, democracia y formación cívica: El libro de las competencias ciudadanas.



Facultad de Educación

Este libro fue publicado por Mario Jiménez Cardona y Nodier Botero Jiménez²¹ profesores dedicados a la docencia universitaria y con estudios avanzados en el campo del derecho. Esta obra fue publicada en el 2006 mediante la Editorial Universitaria de Colombia. El texto es presentado por los autores como un manual escolar, sin embargo, cuenta con un lenguaje técnico que se ciñe a la Constitución Política. Los autores toman como referentes para la construcción del libro, los Estándares Básicos de Competencias Ciudadana y la Ley 1013 del 2006 en la que se estipula la enseñanza obligatoria de la instrucción cívica atendiendo las exigencias de la Constitución.

Los contenidos parten de cinco ejes centrales, los tres primeros relacionados con la ley y la Constitución, los dos últimos con la convivencia y la ciudadanía. Estos ejes son: Democracia, teoría del Estado y participación ciudadana; La constitución política y la organización del Estado; Estructura de poder del estado colombiano; Formación cívica; y Solidaridad social y espíritu cívico²².

Llama la atención la afinidad que existe entre este conjunto de contenidos y los identificados por Castro (2005) en los manuales de instrucción cívica de la primera mitad del siglo pasado, que

²¹ Mario Jiménez Cardona: Egresado y catedrático de la Facultad de Derecho de la Universidad La Gran Colombia de Armenia. Especialista en derecho administrativo de la Universidad Santo Tomás de Bogotá y en docencia universitaria de la Universidad del Quindío. Profesor de derecho constitucional y administrativo. Entre sus obras se encuentran: La sociedad y el derecho; El ABC de la cultura jurídica, política y bursátil.

Nodier Botero Jiménez: Escritor quindiano. Exprofesor de las universidades de Antioquia, Pontificia Bolivariana, Gran Colombia de Bogotá, Seminario Andrés Bello del Instituto Caro y Cuervo y Universidad del Quindío. Algunas de sus obras son: Crisis del bipolarismo y mitos del sistema en Colombia; La lectura filosófica del discurso literario; Discurso y ciencia; La gran novela burguesa.

²² La totalidad de contenidos está disponible en el anexo Ficha de análisis de Libro 3.



Facultad de Educación

él nombro como cívicas cerradas donde sólo existía una forma de ser ciudadano, recordemos que estos contenidos eran: “Sociedad, Virtudes Sociales, Patria, Gobierno, Deberes y derechos, Poder público y Constitución política” (Castro, 2005, p.147). En este sentido, también cabe resaltar que de los tres textos analizados éste es el que más profundiza en los asuntos relacionados con el Estado, su estructura, funcionamiento y la propia Constitución; es en este punto donde se encuentra la afinidad con los hallazgos de Castro (2005).

Aunque la cantidad de contenidos es bastante amplia, el asunto de los métodos/actividades no es tan variado, ya que estos se reducen a un conjunto de preguntas al final de cada temática, las cuáles se pueden entender como un taller de comprensión lectora. En este sentido, se concluye que la estructura del texto se centra en la presentación de conceptos, la articulación de estos con artículos puntuales de la Constitución y para terminar un taller de comprensión de lectura a propósito de los contenidos desarrollados en el eje.

Como conclusión de la revisión de estos libros es permitido afirmar que de todos se extraen apartes para construir el plan de área de Cívica y Urbanidad de la I.E Diego Echavarría Misas y en tal sentido, influyen en la estructura de los contenidos y métodos/actividades de la instrucción cívica que circula dentro de este contexto. Así pues, se evidencia como el libro de Chau & Otros (2004) que se centra en las competencias ciudadanas, es tomado como el referente conceptual en la justificación del plan de área, además de la influencia directa en el desarrollo de la elección del personero, que en el libro se presenta como la estrategia de *escuelas democráticas*, acto que es expuesto por el docente como la vivencia de la democracia en la institución.



Facultad de Educación

Por otra parte, los libros de Quintero & Lavacude (2004) que hace énfasis en los valores, junto al de Jiménez & Botero (2006) que tiene un carácter más jurídico, son los que principalmente alimentan los contenidos del plan de área en el sentido en que se evidencia como en todos los grados se desarrolla un trabajo de conceptos como ser ciudadano, urbanidad, democracia, mecanismos de participación y principalmente la Constitución Política que es el contenido que desarrolla Jiménez & Botero (2006).

Así pues, se puede decir que los contenidos y métodos/actividades de la instrucción cívica que circula en el contexto de la I.E. Diego Echavarría Misas son una amalgama compuesta por aspectos relacionados con las competencias ciudadanas, los valores y comportamientos cívicos, más los estudios constitucionales y las formas de participación ciudadana, sin dejar de lado el manual de convivencia. A lo anterior, se le suma el hecho de que la cátedra de Cívica y Urbanidad en este contexto ha sido utilizada para abordar los proyectos de democracia, afrocolombianidad y normas de tránsito, que también se han sumado a la amalgama de contenidos que configuran la instrucción cívica en este contexto, junto con los ya aportados por los libros de referencia. Por otra parte, cabe resaltar el esfuerzo que se hace por extraer la instrucción cívica del aula de clases y mediante actos como la elección del personero, intenta hacer un trabajo transversal de esta asignatura, principalmente por las bases en las que se justifica este acto institucional.

6.2. Los contenidos y métodos de la instrucción cívica en la I. E. Normal Superior de Medellín.



Facultad de Educación

Para este contexto educativo se revisaron dos planes de área, el de *Ciencias Sociales: Geografía e Historia* y el de *Ciencias Políticas y Económicas*; además se aplicó una entrevista a la docente que llevaba más tiempo en la institución trabajando una de estas materias. Cabe apuntar que a pesar de que el plan de área de ciencias sociales se titule como *Geografía e Historia*, dentro de su presentación se deja claro que allí se hace una articulación de las demás ciencias sociales, no sólo se basa en el estudio de la historia y la geografía. También vale la aclaración que estos planes de área son transcripciones del documento de Expedición Currículo²³.

A diferencia de la I. E. Diego Echavarría Misas en la Normal Superior de Medellín no existe, ni ha existido durante la última década, una asignatura independiente de Cívica y Urbanidad, ni de instrucción cívica, de allí que se haya acudido a la revisión de otros planes de área con el propósito de identificar la instrucción cívica como un contenido de enseñanza. Sin embargo, en el plan de área de ciencias sociales se encuentra que solamente se menciona la instrucción cívica en el momento en que se está exponiendo el marco legal del plan de área, donde es citada la Constitución, la Ley general de educación 115 de 1994 y la Ley 1013 del 2006 que reglamenta el trabajo de la instrucción cívica en las escuelas. Aun así, ésta no vuelve a ser mencionada hasta el punto donde se expone la relación que tiene la asignatura de ciencias sociales con el proyecto transversal de democracia donde se vuelve hacer mención a la instrucción cívica desde los mismos referentes de ley expuestos anteriormente. Así pues, en este contexto educativo no existe un espacio concreto para la enseñanza de la instrucción cívica, ni unos contenidos y métodos/actividades delimitados para el trabajo de ésta como asignatura o como contenido de

²³ Expedición Currículo es una iniciativa de la Secretaría de Educación de Medellín, donde los maestros de la ciudad, junto con varios profesionales de la educación, construyeron planes de área contextualizados a las necesidades educativas de la ciudad.



Facultad de Educación

enseñanza, ya que en los momentos en que aparece la instrucción cívica dentro de este plan de área es dentro de una cita de alguno de los referentes legales.

Sin embargo, dentro del plan de área de *Ciencias Políticas y Económicas* se enuncia que la enseñanza y práctica de la instrucción cívica y la constitución, serán atendidas dentro de la denominada Cátedra Institucional a la que se le dedica dos horas de trabajo a la semana, en todos los grados. No obstante, el plan de área de dicha cátedra se encuentra actualmente en proceso de construcción y no existen versiones anteriores del mismo, de allí que para efectos de este trabajo no se haya podido analizar algo relacionado con esta cátedra, y tampoco identificado contenidos o métodos/actividades de la instrucción cívica dentro del plan de Ciencias Políticas y Económicas.

Por los resultados arrojados en los análisis de los planes de área, en este contexto educativo tomó un valor especial la entrevista con la docente, pues se conservaba la idea que mediante una conversación directa con una persona que ha habitado la institución por tanto años sería posible identificar la instrucción cívica como un saber que circula en la institución, pero no es consolidado como disciplina escolar o contenido de enseñanza, lo que no significa que ésta no se encuentre dentro del contexto.

La docente entrevistada lleva más de 25 años en la institución y siempre ha tenido bajo su cargo el trabajo del área de ciencias sociales. Respecto a la Cívica y la Urbanidad menciona que antes sí se trabajaba la urbanidad de Carreño, pero que “eso fue hace más de 20 años”. Recuerda como en un momento la institución permitió a los docentes abrir cátedras sobre cualquier tema



Facultad de Educación

que desearan profundizar; la docente expresa: “yo hice una propuesta en la que les enseñaba a las niñas a cómo vestirse, maquillarse, presentarse en los trabajos, se llamaba Lúdicas de Glamour y Etiqueta, allí sí trabajaba la urbanidad”.

Ante la ausencia de la cátedra de Cívica y Urbanidad, la docente dice que ello no significa que la Ley 1013 sea desatendida, ya que el trabajo se desarrolla desde la asignatura de ciencias sociales, a pesar de que esto no se haga explícito dentro de su plan de área. A lo anterior añade, que en la institución los docentes cuentan con un margen amplio de libertad para dirigir sus asignaturas, de allí que en el plan de área de ciencias sociales no se hagan explícitas muchas cosas que ella trabaja en el salón de clases, dice que éste es un documento de referencia y por ello el trabajo de la instrucción cívica y la urbanidad dentro de la materia de ciencias sociales depende de la libertad de cada profesor, sin embargo ella misma reconoce que no concentra esfuerzos en ello, solo hace hincapié en el trabajo de la constitución.

Durante el transcurso de la entrevista, la profesora mencionó que actualmente estaba encargada de la construcción del plan de área de la Cátedra Institucional. A pesar de ello, la profesora dice que dentro de la cátedra institucional tampoco será tenida en cuenta la instrucción cívica, que allí se concentrarán en el trabajo de otras cátedras que todavía no han sido atendidas en el plan de estudios tales como: la de afrocolombianidad; emprendimiento; equidad y género: La escuela un territorio de paz; y el de artes escénicas. 3

Para cerrar el análisis de este contexto, vale mencionar que no es posible afirmar que en la I.E. Normal Superior de Medellín no se trabaje la instrucción cívica porque no exista la cátedra de



Facultad de Educación

Cívica y Urbanidad. Por el contrario, se devela una afinidad entre los contenidos de la Cátedra Institucional, con la cátedra de Cívica y Urbanidad de la I.E. Diego Echavarría Misas donde el punto de encuentro es que estos espacios son dedicados para atender los proyectos de democracia, tránsito y afrocolombianidad (genero, pluralidad y diversidad cultural). Así pues, se evidencia que las instituciones no tienen claro cómo desarrollar un trabajo transversal de los proyectos pedagógicos los cuales terminan siendo atendidos dentro de la cátedra de civismo para el caso del Diego Echavarría y la Institucional en el caso de la Normal Superior, influyendo sustancialmente en la configuración de los contenidos de estas cátedras. No obstante, la similitud que en los dos contextos educativos analizados se identifique los proyectos transversales como los contenidos de enseñanza que se abordan en los tiempos y espacios destinados para la cátedra de Cívica y Urbanidad, pues aunque en la I.E. Normal Superior de Medellín se haga dentro de la Cátedra Institucional, en el plan de área de ciencias políticas se deja claro que es dentro de ésta donde se atenderá la Ley 1013 del 2006, que reglamenta el trabajo de la instrucción cívica.

Desde una lectura más afín con el campo de la historia de las disciplinas y saberes escolares podríamos establecer que en una de las instituciones la instrucción cívica se presenta en forma de disciplina escolar y en la otra de saber escolar, en tanto en una cuenta con unos espacios, tiempos, contenidos, métodos/actividades y finalidades explícitas, evidenciadas en una construcción procedimental como es el plan de área. Mientras en el otro contexto circula en forma de saber escolar que permite vislumbrarse dentro de la cátedra Institucional, aquí como uno de los tantos saberes propios de la escuela construido en su interior con unos propósitos educativos configurados bajo la cultura escolar de este contexto. Similar a esos saberes escolares de los que habla Marín (2015) que se hacen presente en las formaciones, en los actos cívicos, en el manual



Facultad de Educación

de convivencia, en los proyectos pedagógicos, y no necesariamente de forma explícita en las asignaturas escolares.

Como conclusión de este apartado de contenidos y métodos/actividades de la instrucción cívica se puede decir que la ausencia de directrices ministeriales para orientar el trabajo de la cátedra de Cívica y Urbanidad ha ocasionado que los profesores “improvisen” contenidos y métodos/actividades para este espacio, tal y como lo estipula el docente de la I.E. Diego Echavarría Misas, asunto que ya se identifica desde el planteamiento del problema de la presente investigación. No obstante, lo que el docente llama “improvisación” a la luz de los postulados del campo de la historia de las disciplinas y saberes escolares se entiende como proceso de creación de saber, dónde un maestro tomando como referencia las exigencias que la sociedad le presenta, evidenciadas en la prensa y la política pública, comienza un proceso de construcción de saber buscando y analizando diversas fuentes, como los libros expuestos, para re-crear un saber que antes estaba en la escuela consolidado como disciplina escolar y que ahora retorna a éstos contextos con nuevos propósitos educativos, en una temporalidad y espacialidad diferente.

Así pues, desde las fuentes analizadas en este par de contextos educativos se podría decir que la actual instrucción cívica se concentra en atender contenidos que proceden de proyectos pedagógicos establecidos en otras normativas, y de allí éstos sean la afrocolombianidad, la democracia, las normas de tránsito, la pluralidad y el género, hasta el emprendimiento y las artes escénicas. Sin embargo, lo que parece es que los contenidos de enseñanza en la actualidad de la Cívica y la Urbanidad como asignatura son una amalgama de discursos de diferentes temporalidades, pues aunque se identifican componentes de la instrucción cívica de la primera



Facultad de Educación

mitad del siglo XX, como las normas de comportamiento, la constitución, los mecanismos de participación, los valores y hasta la forma de vestir y llevar el uniforme, también se identifican discursos del presente siglo como el de las competencias ciudadanas, la formación ciudadana, la igualdad y el cuidado del medio ambiente.

CAPÍTULO VII: Las finalidades de la enseñanza de la instrucción cívica

Este último capítulo de los resultados pretende dar cuenta del alcance del tercer objetivo específico, en el que se propone: *Describir las finalidades de la enseñanza de la instrucción cívica durante la última década*. El objetivo define como objeto de estudio *las finalidades de la enseñanza de la instrucción cívica*. Desde el campo de la historia de las disciplinas y saberes escolares se entiende que la escuela es una institución a la que los gobiernos, las academias y las familias le presentan exigencias relacionadas con la educación de los niños, delegando de esta forma a esta institución el proceso de aculturación de las nuevas generaciones (Chervel, 1991), de allí que el estudio de las finalidades cobra importancia en tanto éstas de una forma u otra manera son tomadas como puntos de referencia para la constitución de las disciplinas escolares. De igual forma, el objetivo estipula la temporalidad de *la última década* como rango temporal de la investigación, ésta con base en la publicación del acuerdo del Concejo de Medellín del 2005 que se toma como referente de inicio de la problemática.

Aunque el objetivo general estipule que el análisis del proceso de circulación de la instrucción cívica en dos instituciones educativas se desarrollará a partir de la identificación de los métodos, contenidos y finalidades para su enseñanza, no significa que las fuentes utilizadas para dar



Facultad de Educación

respuesta a este último objetivo específico se restrinjan a los contextos escolares, pues también se utilizó prensa y política pública como fuentes de información. En este sentido, las fuentes que se referenciaron para alcanzar este tercer objetivo fueron las ya utilizadas en el logro de los objetivos anteriores, constituyendo un grupo conformado por política pública, artículos de prensa, planes de área, docentes y textos escolares. Para este objetivo no se construyó un instrumento diferente a los ya aplicados hasta el momento, pues en un principio se decidió que cada ficha contaría con un aparte donde se preguntara exclusivamente por las finalidades de enseñanza de la instrucción cívica a las que pudiera hacer referencia la fuente sin importar su naturaleza.

Que algunas fuentes provengan de ámbitos no escolares y otras de dos instituciones educativas específicas, permitirá hacer un paralelo entre lo que se le exige desde afuera a la escuela con la enseñanza de la instrucción cívica, plasmado en artículos de prensa y política pública, y los objetivos que la propia escuela se propone en los planes de área, los textos utilizados para la enseñanza de la asignatura y la propia voz de los maestros. Aunque las fuentes provengan de diferentes contextos se identificaron dos regularidades entre las finalidades que cada una presentaba, las cuales posteriormente se entendieron como subcategorías de análisis. Así pues, se identificó unas finalidades que apuntaban a la formación de ciertos comportamientos, al amor por los símbolos patrios, al respeto de la autoridad, al conocimiento del funcionamiento del Estado y otros aspectos que se asemejan a la cívica cerrada (Castro, 2005), al modelo de educación ciudadana de la primera mitad del siglo XX del (Cortés, 2012) y al modelo de construcción de ciudadanía y civilización de la primera mitad del siglo XX (Muñoz, 2013). Por otra parte, se identificaron unas finalidades más afines a lo que se puede entender como formación ciudadana basada en los derechos humanos, el cuidado del medioambiente, la igualdad y el respeto por los

Facultad de Educación

demás, asuntos muy similares a los expuestos por Mockus (Camargo, 2015, citando a Mockus) y a la propuesta de los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas (MEN, 2004) basada en los derechos humanos y en el trabajo transversal de la ciudadanía.

7.1. Las finalidades de la enseñanza de la instrucción cívica por fuera de la escuela

Teniendo presente que la problemática desde la que parte la presente investigación fue identificada en la normativa estatal, no es permitido dejar de lado las finalidades señaladas en la publicación de normas que reintegraban la instrucción cívica al plan de estudio de las escuelas colombianas. Sin embargo, los objetivos identificados dentro de la política pública no apuntan al mismo lugar, algunos se ubican dentro de la subcategoría de las finalidades similares a las de la instrucción cívica de la primera mitad del siglo pasado y otros en la subcategoría de las finalidades afines a la propuesta de formación ciudadana de los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas (MEN, 2004).

En este sentido, se identifica cómo las finalidades dentro del proyecto del acuerdo N.º 62 del 2005, del Concejo de Medellín que se toma como referente de inicio de la problemática trabajada en la presente investigación, son afines con el modelo de instrucción cívica de la primera mitad del siglo pasado, en tanto se estipula trabajar “una temática que recupere los valores y principios que se han perdido, formando integralmente al estudiante, en cívica y urbanidad, enriqueciendo sus conocimientos y actitudes hacia una nueva democracia”. El proyecto del acuerdo no se encuentra muy distante a las finalidades propuestas dentro de la Ley 1013 del 2006, donde se estipula el trabajo de la cátedra de cívica y urbanidad, necesario para que se dé orientación a los



Facultad de Educación

comportamientos de las nuevas generaciones y de esta forma garantizar la mejora de la convivencia social. Finalidades muy cercanas a las presentadas en la primera mitad del siglo XX donde se tomaba indispensable la regulación de los comportamientos de las personas y su acercamiento al comportamiento que debía tener el ciudadano idealizado para Colombia.

Por otra parte, parece contradictorio que el acuerdo del Concejo de Medellín justifique el trabajo de la instrucción cívica y urbanidad en el Estudio Internacional de Cívica y Ciudadanía (ICCS, por sus siglas en inglés) y la necesidad de alcanzar buenos resultados en la aplicación de éste, pues mientras las finalidades que se presenta en el proyecto del acuerdo hacen énfasis en la educación en valores y buenos comportamientos, el estudio se centra en evaluar otros aspectos como: las actitudes y el compromiso cívico; la confianza en instituciones cívicas y partidos políticos; las actitudes hacia la equidad de género; el interés en temas políticos y sociales; y la intención de votar en elecciones nacionales. Todos los ítems anteriores más relacionados con el ejercicio de la ciudadanía y la percepción de igualdad entre los integrantes de la sociedad que con los valores y los comportamientos a los que apunta el acuerdo.

Cabe señalar, que uno de los resultados del Estudio Internacional de Cívica y Ciudadanía del 2008-2009 son los objetivos que según los docentes se deberían perseguir con la enseñanza de la cívica y la urbanidad en las instituciones educativas, los resultados presentados a continuación son los ítems con mayor porcentaje y se exponen en forma de paralelo con las respuestas de los docentes colombianos:



Facultad de Educación

la promoción del conocimiento sobre los derechos y las responsabilidades de los ciudadanos (respuesta dada por el 59% de los maestros colombianos y el 60% del conjunto de países); la promoción del pensamiento crítico y autónomo en los estudiantes (36% frente a 52%); el desarrollo de habilidades y competencias para la solución de conflictos (73% contra 41%); además de la promoción del respeto y la protección al ambiente (40% frente a 41%) (ICFES, 2009).

Así pues, mientras los profesores proponen como finalidad incentivar en los estudiantes el desarrollo del pensamiento crítico y autónomo, más el desarrollo de habilidades para resolución de conflictos, junto el respeto y la protección del medio ambiente; el Estado colombiano propone leyes que apuntan a la formación de valores y a la dirección de comportamientos, asuntos que chocan de frente con la propuesta de los docentes en especial con la del desarrollo del pensamiento crítico.

Por otra parte, si la propia política pública no es homogénea en la presentación de los objetivos que se deben perseguir con la enseñanza de la instrucción cívica y la urbanidad, es aún más difícil encontrar un consenso entre las voces expuestas en los artículos de prensa, ya trabajados en el capítulo V donde se encontraron divergencias sobre el trabajo de la instrucción cívica en las escuelas.

Así pues, dentro de la categoría de las finalidades similares a las de la instrucción cívica de la primera mitad del siglo XX se identifica a Acevedo (2006), quien en un espacio del periódico El Mundo, expresó que el trabajo de la instrucción cívica tiene como fin salvar “los valores tradicionales como la religión, el orden, la autoridad, la libertad y la democracia”; explicando en



Facultad de Educación

otro espacio del mismo periódico que la instrucción cívica debía enseñar a los ciudadanos a “respetar los derechos ajenos y no abusar de los propios; acatar y apoyar a las autoridades legítimamente constituidas para mantener la independencia y la integridad nacional; participar en la vida política, cívica y comunitaria del país” (Acevedo, 2009).

No dista mucho la posición de Ordoñez (2010) a la de Acevedo (2006) en el momento de hablar de los valores como finalidad, pues éste asegura que la enseñanza de la instrucción cívica en las escuelas debe apuntar a la “formación de los valores humanos” en consonancia a lo estipulado por la Constitución. Sin embargo, si por valores se entiende religión, orden y autoridad (Acevedo, 2006), la finalidad de la instrucción cívica de formar en valores será la misma que propone una lectora del periódico el Tiempo (2017) quién dice que ésta debe ayudar a la construcción de una cultura ciudadana que parta del cumplimiento de las normas “que es lo que a la postre le da respeto a una ciudad y un mejor vivir a sus ciudadanos”.

No sólo el respeto por la autoridad, la formación en valores, el cumplimiento de las normas y la inculcación de principios se presentan como las finalidades que debe perseguir la instrucción cívica, también existen otras en las que se encuentra más similitud con la instrucción cívica de la primera mitad del siglo XX, una de ellas es el patriotismo. En este sentido, se observa como Camargo citando a una de sus lectoras (2014) en el periódico El Tiempo asegura que la instrucción cívica debe “sembrar en los pequeños patriotismo, respeto y buenos hábitos es lo único que le puede asegurar un buen futuro al país”. En esa línea de ideas, Suarez (2014) asegura que la educación patriótica a la que debe apuntar la instrucción cívica permitirá además el



Facultad de Educación

“rescate de esas tradiciones y de las raíces de nuestra historia”, que nos permitirán consolidar una vez más la identidad que hemos venido perdiendo.

Un aspecto que llama la atención, son las repetitivas alusiones que los autores hacen al pasado con expresiones como *recuperar*, *rescatar*, *traer*, *devolver*, y otras como, *lo que hace falta es*; se pueden interpretar como sí precisamente lo que fundamentaran, junto con el gobierno colombiano, fuera el traer de nuevo esa instrucción cívica que se consolidó como disciplina escolar durante la primera mitad del siglo XX y que pretendía civilizar, construir ciudadanía, regular los comportamientos, construir nación y hasta moldear las corporeidades, esa educación cívica que sólo presentaba una forma correcta de ser ciudadano.

En lo referido a los autores que se encuentran en contra de la enseñanza de la instrucción cívica en las escuelas, junto a los que presentan una posición intermedia, se identifican dentro de la subcategoría de las finalidades afines a la formación ciudadana y la propuesta de los estándares del MEN (2004). Precisamente la mayoría de los argumentos que presentan los autores que componen estas subcategorías del capítulo V, son las críticas que hacen a las finalidades y exigencias que presentan los autores que se encuentran a favor, pues les parece anacrónico y descontextualizado pensar en traer de vuelta una educación cívica de principios del siglo pasado, una educación basada en el patriotismo, dirección de conductas, inculcación de principios y en el respeto a la autoridad sin cuestionamiento alguno. Una educación cívica como la de Carreño que es machista, clasista y descontextualizada en el presente (Suarez, 2016), esa misma educación que nos lleva a correr el riesgo de convertirse en educación dogmática. (Camargo citando a Mockus, 2015)



De lo anterior deviene que se haga una propuesta de educación cívica como la que expone Ruiz (2016) que tenga como finalidad eliminar esos formalismos y comportamientos que hemos heredado del pasado, que solamente ayudan a perpetuar la desigualdad en nuestra sociedad y por el contrario concretar una educación cívica que apunte a “promover las relaciones respetuosas de igual a igual” (Ruiz, 2016). Una nueva formación ciudadana que con nuevas metodologías y formas de trabajo alcance a “incidir de manera estructural en la formación de seres humanos para la vida, el bienestar social y el cuidado de la tierra” (Pérez, 2016), una educación que no forme al ciudadano antioqueño o colombiano, sino al ciudadano mundial como lo propone el MEN (2004), un ciudadano que tenga como referencia los derechos humanos y entienda al planeta tierra como el hogar que debe preservar, de allí pues que estipule que la formación ciudadana “tiene el deber de formar seres humanos para la vida en sociedad, el respeto a los derechos humanos y la paz” (Pérez, 2016). O como lo propone RedPapaz (Noticias Caracol, 2016), una educación cívica que apunte al desarrollo de competencias ciudadanas.

7.2. Las finalidades de la instrucción cívica en la I.E. Diego Echavarría Misas y Normal Superior de Medellín.

Este acápite se construirá con las fuentes utilizadas en el capítulo VI, desde donde fueron descritos los métodos y contenidos de enseñanza de la instrucción cívica que circula en dos contextos escolares. Sin embargo, teniendo presente que los libros de texto a los que hizo referencia el profesor de la I.E. Diego Echavarría Misas, como guías para la construcción del plan de área de Cívica y Urbanidad y como materias para dirigir sus clases, no son construcciones



Facultad de Educación

propias del contexto escolar, sino que provienen de afuera, en términos de Marín (2015) se entienden como saberes en la escuela y no como saberes escolares, puesto que hacen presencia en la escuela, pero fueron producidos fuera de ésta. En este sentido, las finalidades que presentan dichos textos también se toman como referentes de las posteriores finalidades presentadas en el plan de área o en las voces de los docentes, es algo similar a la política pública y a los artículos de prensa, pues al no ser construcciones propias de la escuela son tomadas como referentes de las exigencias que la sociedad hace en torno al tema de la enseñanza de la instrucción cívica.

Así pues, primero serán presentadas las finalidades identificadas en los libros de texto a la luz de las dos subcategorías del presente capítulo, es decir las finalidades semejantes a las de la instrucción cívica de la primera mitad del siglo XX y las finalidades afines a la formación ciudadana y la propuesta de los Estándares Básicos de Formación Ciudadana del MEN (2004). De allí entonces que el libro *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula* de Chau & Otros (2004), se identifique dentro de la subcategoría de las finalidades afines a la formación ciudadana y a la propuesta de los estándares del MEN (2004), en tanto expone como principal finalidad “formar para la ciudadanía” y alcanzar el “desarrollo de competencias ciudadanas: los conocimientos, las competencias básicas cognitivas, las emocionales, las comunicativas y las competencias integradoras” (p.10). No obstante, la afinidad del texto con esta subcategoría va más allá de las finalidades, cabe recordar que este libro es una estrategia del MEN para que los docentes tuvieran herramientas en el proceso de integración de las competencias ciudadanas a cada una de las asignaturas obligatorias, lo que permite entenderlo como un complemento de los propios estándares.



Facultad de Educación

En el caso del libro *Gente buena para un mundo mejor* de Quintero & Lavacude (2004), se deja claro que su principal finalidad es la educación en valores, tópico característico de la instrucción cívica de la primera mitad del siglo XX. Sin embargo, las autoras argumentan sus finalidades desde otras perspectivas que las acercan más a la subcategoría relacionada con la formación ciudadana, en tanto exponen que esta educación en valores apunta a brindarles a los niños “una formación crítica para que puedan encarar los problemas cotidianos desde una perspectiva ética” (Quintero & Lavacude, 2004, p.2). Afirmando que “educar en valores no es imponer limitaciones ramplonas ni convertirse en “policías morales”, sino incentivar en lo humano: en la imaginación, en los sentimientos y en la libertad” (Quintero & Lavacude, 2004, p.2). Buscando “brindarles herramientas a los niños y niñas para que puedan desarrollar su propio criterio para buscar la verdad y no ser manipulados por otros, para querer el bien por voluntad propia y no por obligación” (Quintero & Lavacude, 2004, p.2). Ante estos argumentos es pertinente recordar los postulados de Cortés (2012) quien expone que los discursos, contenidos, métodos y saberes de la instrucción cívica de la primera mitad del siglo pasado no han salido de la escuela porque ésta haya desaparecido como disciplina escolar, pues sus componentes se han soterrado en otros discursos y continúan dentro de la escuela bajo otras formas y argumentos; tal y como sucede con la educación en valores de la que nos habla Quintero y Lavacude (2004) justificada desde otros puntos de vista. Así pues, el argumento de Cortés (2012) brinda bases para identificar este libro dentro de la subcategoría de las finalidades semejantes a las de la instrucción cívica de la primera mitad del siglo XX.

Algo similar ocurre con el libro *Constitución, democracia y formación cívica: El libro de las competencias ciudadanas* de Jiménez & Botero (2006), quienes entre sus finalidades exponen el



Facultad de Educación

desarrollo de competencias ciudadanas, justificadas en la necesaria atención de la Constitución y de la Ley 1013 del 2006 que reglamenta el trabajo de la cátedra de cívica y urbanidad, en tanto es el “Estado y la misma Nación quienes, en el proceso de perfeccionamiento constante de sus miembros constituyentes, exigen justificadamente que cada vez los hombres seamos mejores ciudadanos, es decir, actores más competentes de la vida civil” (Jiménez & Botero, 2006, p. 4). Desde allí se evidencia cómo una de las finalidades de los autores es atender la Ley y la autoridad, aunque en su discurso también hagan mención de las competencias ciudadanas, lo que en este caso evidencia de forma más directa lo que ya mencionaba Cortés (2012) que es el ocultamiento de las finalidades de la instrucción cívica de la primera mitad del siglo pasado, asunto que toma más fuerza en este libro cuando se evidencia que sus contenidos son principalmente el conocimiento del funcionamiento y estructura del Estado.

Habiendo dejado claro las finalidades de los textos referentes en la construcción del plan de área de Cívica y Urbanidad de la I.E. Diego Echavarría Misas, es momento de ocuparse de las finalidades de la instrucción cívica propias de este contexto. Así pues, dentro del plan de área de esta asignatura se presentan las siguientes finalidades como los objetivos generales de la misma:

1. Formar la personalidad y la capacidad de asumir con responsabilidad y autonomía sus derechos y deberes.
2. 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.
3. Propiciar normas y comportamientos cívicos que favorezcan la convivencia social.



Facultad de Educación

4. Promover la formación de los valores fundamentales para la convivencia en una sociedad democrática, participativa y pluralista.

Unas de las principales conclusiones del capítulo VI es que la instrucción cívica que circula dentro de la I.E. Diego Echavarría Misas, al igual que la de la Normal Superior de Medellín, es una mixtura de asuntos relacionados con proyectos pedagógicos, formación ciudadana, competencias ciudadanas, normativas escolares y la instrucción cívica de la primera mitad del siglo XX. Las finalidades expuestas por el plan de área son muestra de esa mixtura que dejó como conclusión el capítulo VI, aquí no se ve un ocultamiento de la instrucción cívica de la primera mitad del siglo pasado en otros asuntos como las competencias ciudadanas, sino que por el contrario se expresa de forma directa que tanto las normas, como los comportamientos cívicos, los valores y la responsabilidad de asumir derechos y deberes, son finalidades de la instrucción cívica que circula en esta institución, como también sucede con la democracia, la participación, la pluralidad y la autonomía, que son aspectos más relacionados con el desarrollo de competencias ciudadanas. De allí entonces que en este caso no se pueda identificar las finalidades del plan de área con una sola de las subcategorías del presente capítulo, pues como se evidenció dichas finalidades circulan entre la instrucción cívica del siglo XX y las competencias ciudadanas del MEN (2004).

Lo anterior no dista de las declaraciones dadas por el profesor de esta institución durante la entrevista sobre las finalidades de la instrucción cívica, pues, aunque deja claro que los lineamientos de ciudadanía fueron la base para la construcción del plan de área de Cívica y



Facultad de Educación

Urbanidad y presenta las competencias ciudadanas como el objetivo último, también es preciso al decir que otras de sus finalidades son

volver a formar ciudadanos respetuosos en todos los ámbitos, familiar, social, en la ciudad, en el barrio, en el país en general (...) Se necesitan unas cosas, un orden, qué es el amor a la bandera, qué es la patria, el amor a la patria, qué es ser ciudadano, la parte del respeto a los símbolos (...) Apuntamos a formar buenos ciudadanos en Colombia, que crean en este país, que se enamoren de este país. No sólo es formar en la parte histórica, sino conocer los símbolos y a partir del conocimiento aprender amar este país.

De allí entonces que las finalidades de la instrucción cívica que presenta el profesor, al igual que las del plan de área, confirmen la conclusión del capítulo VI sobre que la instrucción cívica que circula dentro de esta institución sea una mixtura de competencias ciudadanas, formación ciudadana, educación en valores y educación patriótica. Lo que llama la atención, es la relación directa que se puede establecer entre las palabras del profesor de la I.E. Diego Echavarría Misas y las de la profesora de la Normal Superior de Medellín respecto a las finalidades de la instrucción cívica. Ambos, afirman que la finalidad que se persigue es “motivar a los estudiantes en las competencias ciudadanas basadas en el buen vivir, en el respetar, a tener encuentra que mi libertad llega hasta donde empieza la suya”. Y a lo anterior, agrega componentes más ligados con la instrucción cívica de la primera mitad del siglo XX, cuando dice que se centran en “enseñar al otro a cómo comportarse en sociedad, cómo dar la palabra, cómo comportarse en familia”. Además, anota que revisar el Manual de Carreño puede ayudar a alcanzar estos propósitos. Lo anterior, permite concluir que la instrucción cívica que circula en la Normal Superior en forma de



Facultad de Educación

saber no dista mucho de la instrucción cívica que circula en el Diego Echavarría como disciplina escolar, en tanto las dos apuntan a los mismos propósitos.

Así pues, de este capítulo se puede concluir que las finalidades de la instrucción cívica que se presentan por fuera de la escuela tienen dos corrientes, una que habla de retomar la instrucción cívica de la primera mitad del siglo XX, esa instrucción de la que habla Cortés (2012), Castro (2005) y Muñoz (2013); y otra más afín a la formación ciudadana y a las competencias ciudadanas del MEN (2004). Pero dichas finalidades no entran así a la escuela, cuando pasan a circular dentro de cada institución bajo los intereses de la cultura escolar propia de cada contexto, más que dejar de lado unas finalidades en favor de otras, lo que sucede es que se mezclan, no es que se integren pero se puede decir que conviven y, en tal sentido, las finalidades de la instrucción cívica en estos dos contextos escolares, donde la cívica se presenta en forma de saber y disciplina, son una mixtura de las finalidades que presentaba la instrucción cívica en la primera mitad del siglo XX y las competencias ciudadanas que propone el MEN (2004) desde los estándares.



Evidenciar los debates en torno a la enseñanza de la instrucción cívica desde la política pública y artículos de prensa, permitió identificar tres posiciones sobre el trabajo de la instrucción cívica en las escuelas colombianas. Una posición a favor con una fuerte afinidad hacia la instrucción cívica de la primera mitad del siglo pasado, similar a la cívica cerrada de la que nos habla Castro (2005) de una sola forma de ser ciudadano; parecida al modelo de educación ciudadana de la primera mitad del siglo XX del que habla Cortés (2012) con su estrategia complementaria de regulación de los comportamientos públicos y privados; y al modelo de construcción de ciudadanía y civilización de la primera mitad del siglo XX del que habla Muñoz (2013) como esfuerzo de construcción de la nación colombiana.

Por otra parte, se identifica una posición en contra del trabajo de la instrucción cívica en las escuelas colombianas, que se justifica en la crítica de los argumentos expuestos en la posición que se encuentra a favor, negándose aceptar volver a un modelo de educación cívica de la primera mitad del siglo pasado que señala como anquilosado, descontextualizada a nuestro presente y que tiende a conservar las diferencias sociales. Finalmente, se identifica una posición intermedia a las dos anteriores, que sí está a favor de la educación cívica pero que propone desarrollarla de otras formas, algo más ligado a la formación ciudadana y al desarrollo de competencias ciudadanas, basada en los derechos humanos, la pluralidad y el cuidado del medio ambiente, con una metodología de trabajo transversal.



A su vez, lo anterior permitió construir una idea del estado de la instrucción cívica por fuera de la escuela, mientras identificar los contenidos y métodos de enseñanza de la instrucción cívica en dos contextos escolares de la ciudad de Medellín, desde la revisión de planes de área, entrevistas a docentes y análisis de textos referenciados, permitió conocer la forma en cómo circula en este par de instituciones. De esta forma, se identificó que en la I.E. Diego Echavarría Misas alcanzó a consolidarse como disciplina escolar en tanto es trabajada como asignatura independiente con unos tiempos, espacios, contenidos y métodos contruidos exclusivamente para ella; mientras en la I.E. Normal Superior de Medellín circula en forma de saber escolar y tiende más a ser un contenido de enseñanza. Sin embargo, aunque no existan unas directrices por parte del MEN para guiar el trabajo de la cátedra de Cívica y Urbanidad, que a su vez permitan una homogenización en todas las instituciones, en la lectura de los dos contextos se encuentra como similitud que la instrucción cívica que circula es una amalgama de asuntos relacionados con las diversas posiciones que se identificaron en el capítulo V, al punto de poder considerar esta instrucción cívica como una mixtura de formación ciudadana, educación en valores, democracia, competencias ciudadanas, proyectos pedagógicos y aspectos relacionados con el manual de convivencia.

Finalmente, la descripción de las finalidades que se persiguen con la enseñanza de la instrucción cívica, permitió establecer que las posiciones identificadas en el capítulo V en torno a su trabajo en las escuelas se relacionaban algunas con las de la instrucción cívica de la primera mitad del siglo XX y otras con la formación ciudadana y la propuesta de competencias ciudadanas del MEN (2004), asunto similar sucedió con los libros que referenció el profesor de la



Facultad de Educación

I.E. Diego Echavarría Misas como materiales de sus clases y como fuentes en la construcción del plan de área de Cívica y Urbanidad. No obstante, las finalidades identificadas en las voces de los maestros y en los planes de área no distan mucho de la conclusión del capítulo VI sobre los métodos y contenidos de la instrucción cívica que circulan en este par de contextos, y es que estas finalidades tienden a hacer una amalgama de las dos subcategorías identificadas en la lectura de las finalidades que presentan las fuentes externas a la escuelas, es decir, las finalidades que circulan en estas dos instituciones se componen de asuntos afines a la instrucción cívica de la primera mitad del siglo XX como la educación en valores, el respeto a la autoridad, el conocimiento de derechos y deberes, junto con el estudio de la constitución y el manual de convivencia; a lo que se suman aspectos afines a la formación ciudadana y la propuesta de competencias ciudadanas del MEN (2004), compuestas por los derechos humanos, la tolerancia, la pluralidad y el cuidado del medio ambiente.

Así pues, evidenciados los debates en torno a la enseñanza de la instrucción cívica en las escuelas colombianas, identificados los métodos y contenidos de la misma, y después de haber descrito sus finalidades, es permitido establecer que se alcanzó hacer un aporte al análisis del proceso de circulación de la instrucción cívica en las I.E. Diego Echavarría Misas y Normal Superior de Medellín. Y a establecer una ruta de investigación desde el trabajo de fuentes documentales provenientes de los contextos escolares y por fuera de éstos, bajo la estrategia de investigación de revisión documental que permite continuar con el análisis general de dicho proceso, en tanto la naturaleza de las fuentes sea ampliada, se construyan nuevos instrumentos, se cuente con más tiempo para la ejecución de la investigación y se amplíen el número de contextos.



Facultad de Educación

Por otra parte, los planteamientos del campo de la historia de las disciplinas y saberes escolares brindaron herramientas conceptuales necesarias para, desde las fuentes analizadas y desde la ruta de investigación aplicada, dar respuesta a la pregunta general de investigación que planteaba ¿Cómo ha sido el proceso de circulación de la instrucción cívica durante la última década en las instituciones educativas Diego Echavarría Misas y Normal Superior de Medellín? Permitiendo entender la instrucción cívica como un saber producido en la escuela y a comprender la ausencia de directrices del gobierno, en este caso para guiar la cátedra de Cívica y Urbanidad, como una oportunidad para los profesores de crear saber.

8.1. Recomendaciones

Las recomendaciones devienen de las dificultades que se encontraron durante el desarrollo de la investigación o de asuntos que quedaron por hacer, ya fuera por falta del tiempo o porque no se plantearon en el momento adecuado para ejecutarse. Aunque dificultades significativas no se presentaron durante el desarrollo de la presente investigación, cabe anotar que el hecho que en la I.E. Normal Superior de Medellín no existiera la cátedra de Cívica y Urbanidad recortó la cantidad de fuentes que en un momento se creían disponibles. En este sentido, la primera recomendación es hacer un primer acercamiento a los contextos donde se realizará la investigación que permita identificar la disponibilidad de las fuentes necesarias para la ejecución de la propuesta investigativa.

En relación con lo que se puede desarrollar en próximas investigaciones desde las ideas que surgieron en el camino, tal vez la más sobresaliente es ampliar los contextos de investigación a un



Facultad de Educación

punto en el que se pueda establecer una muestra significativa de instituciones educativas de Medellín, lo que también permitiría rescatar más voces de maestros que muchas veces no son tan explícitas en los planes de área de las asignaturas. Algo más relacionado con el campo de la historia de las disciplinas y saberes escolares es buscar nuevas fuentes dentro de los propios contextos escolares que permitan conocer más a fondo el proceso de circulación de las asignaturas trabajadas, tales como cuadernos, estudiantes y observación de clases, ello permitirá trascender el proceso de circulación para comenzar a hablar de un proceso de apropiación de la disciplina y los saberes.

Finalmente, con el propósito de fortalecer y enriquecer el campo de la historia de las disciplinas y saberes escolares se propone desarrollar más investigaciones que tengan por objeto los diversos saberes que hacen presencia en la escuela desde las asignaturas de obligatorio trabajo, tela es lo que queda por cortar.

**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



BIBLIOGRAFÍA

Acevedo, D. (2009). *Educación en democracia*. El Mundo.Com.
<http://www.elmundo.com/portal/resultados/detalles/?idx=117816#.WCa4QfrhDIV>.

Recuperado en octubre del 2016.

Acevedo, D. (2006). *Vuelve la urbanidad y la cívica*. El Mundo.Com.
<http://www.elmundo.com/portal/resultados/detalles/?idx=10708#.WCa4MvrhDIV>.

Recuperado en octubre del 2016.

Acevedo, D. (2008). *El Liceo de la U. de A.* El Mundo.Com.
<http://www.elmundo.com/portal/resultados/detalles/?idx=92177#.WCa5XvrhDIV>.

Recuperado en octubre del 2016.

Álvarez, A. (2013). *Las ciencias sociales en Colombia: Genealogías pedagógicas*. Editorial Jotamar. Bogotá.

Álvarez, A. (2015). *Del saber pedagógico a los saberes escolares*. Pedagogía y Saberes No. 42. 2015. Universidad Pedagógica Nacional.

Aristizábal, C.A. (2008). *Teoría y metodología de investigación, guía didáctica y módulo*. Colombia: Fundación Universitaria Luís Amigó.



Facultad de Educación

<http://www.funlam.edu.co/administracion.modulo/NIVEL->

[06/TeoriaYMetodologiaDeLaInvestigacion.pdf](http://www.funlam.edu.co/administracion.modulo/NIVEL-06/TeoriaYMetodologiaDeLaInvestigacion.pdf). Recuperado en febrero del 2017.

Camargo, M. (2015). ¿Y si en colegios del país se dicta obligatoriamente educación cívica? El Tiempo. <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-16095337>.

Castro, J. (2005). *Las cívicas y los textos de educación para la democracia: dos modalidades de formación del ciudadano en Colombia durante el siglo XX*. En: Los manuales escolares como fuentes para la historia. Editorial UNED. Madrid.

Cerda, H. (2000). Los elementos de la investigación: como reconocerlos, diseñarlos y construirlos. Editorial El Búho, Bogotá.

Chervel, A. (1991). *Historia de las disciplinas escolares: reflexiones sobre un campo de investigación*. Revista de Educación. N° 295. 1991.

Concejo de Bogotá D.C. (2004). Proyecto de acuerdo 54 de 2004. <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Normal.jsp?i=13524>. Recuperado en septiembre del 2016.

Concejo de Medellín (2005). Acuerdo N° 62 del 25 de noviembre del 2005. <https://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0ahUK-EwiT3K->



Facultad de Educación

[HyaLQAhVMziYKHRCXBLEQFgghMAE&url=http%3A%2F%2Fwww.concejodemedellin.gov.co%2Fwebcon%2Fconcejo%2Fconcejo_gallery%2F2249.doc&usg=AFQjCNGxdUr-KhXDNyBt855t2zKXe7HyvQ](http://www.concejodemedellin.gov.co/webcon/concejo/concejo_gallery/22249.doc&usg=AFQjCNGxdUr-KhXDNyBt855t2zKXe7HyvQ). Recuperado en septiembre del 2016.

Concejo de Medellín (2005). Proyecto de acuerdo No. 62 de 2005. https://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwi3i5vvsPDVAhUGMyYKHek0C0UQFggkMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.concejodemedellin.gov.co/webcon/concejo/concejo_gallery/2486.doc&usg=AFQjCNG04KRm67G6lUnUxtHT_kM-immh5Qoncejo%2Fconcejo_gallery%2F486.doc&usg=AFQjCNG04KRm67G6lUnUxtHT_kM-immh5Q. Recuperado en septiembre del 2006.

Constitución Política de Colombia. <http://www.corteconstitucional.gov.co/inicio/Constitucion%20politica%20de%20Colombia%20-%202015.pdf>. Recuperado en septiembre del 2016.

Cortés, R. (2008). *Educación ciudadana y escuela: balance historiográfico, Bogotá 1985-2007*. Ponencia presentada al XIV Congreso Colombiano de Historia. Tunja. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

Edu.Red. Metodología de la investigación documental. https://www.ecured.cu/Metodolog%C3%ADa_de_la_investigaci%C3%B3n_documental.

Recuperado en marzo del 2017.



El Tiempo (2017). ¿por qué somos Así? <http://www.eltiempo.com/estilo-de-vida/educacion/y-si-en-colegios-de-colombia-se-dicta-obligatoriamente-educacion-civica/16095337>. Recuperado en abril del 2017.

Galeano, E. (2012). Estrategias de investigación social cualitativa. La carreta editores, Medellín.

García, H. (2002). La imagen pública como resultado de la mercadotecnia política. Tesis de grado. UDLAP. http://catarina.udlap.mx/u_dl_a/tales/documentos/lco/garcia_1_h/. Recuperado en marzo del 2017.

Herrera, M. & Otros (2003). La identidad nacional en los textos escolares de ciencias sociales: Colombia 1900-1950. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá D.C.

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) (2009). Informe de evaluaciones internacionales: Estudio internacional de cívica y ciudadanía- ICCS 2009 Resumen Ejecutivo. http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-246644_archivo_pdf_informe_ejecutivo_ICCS.pdf. Recuperado en abril del 2017.

Juliá, D. (1995). *La cultura escolar como objeto histórico*. En: Historia de las universidades modernas en Hispanoamérica. Centro de estudios sobre la universidad. México.



Mainer, J. (2010). La historia de las disciplinas escolares Génesis y problemas de un joven campo de investigación: El interés del proyecto Nebraska (Fedicaria) en el tema. Intervención en el Seminario del Doctorado Interinstitucional de Educación de la Universidad Distrital “José Caldas”. Bogotá (Colombia). Agosto de 2010.

Marín, D. (2015). *Una categoría sobre los saberes escolares*. En: Escuela, saberes y ciudad. Cooperativa editorial magisterio. Bogotá.

Martínez, A. (2016). Educación para formar mejores seres humanos. Revista Dinero. <http://www.dinero.com/opinion/columnistas/articulo/educacion-para-formar-mejores-seres-humanos-angel-perez-martinez/224700>. Recuperado en abril del 2017.

Ministerio de Educación Nacional (1994). Ley 115: Ley general de Educación. http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf. Recuperado en septiembre del 2016.

Ministerio de Educación Nacional (2003). Estándares Básicos en Competencias Ciudadanas. http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf4.pdf. Recuperado en septiembre del 2016.

Ministerio de Educación Nacional (2004). Estándares Básicos en Competencias Ciudadanas: Formar para la ciudadanía ¡sí es posible!



Facultad de Educación

http://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-75768_archivo_pdf.pdf. Recuperado en septiembre del 2016.

Ministerio de Educación Nacional (2006). Ley 1013 del 2006. http://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-93700_archivo_pdf.pdf. Recuperado en septiembre del 2016.

Muñoz, M. (2013). *El ciudadano en los manuales de historia, instrucción cívica y urbanidad, 1910-1948*. Historia y Sociedad No. 24. 2013.

Noticias Caracol (2016). Volverá la Urbanidad de Carreño a los Colegios. <http://noticias.caracoltv.com/colombia/volvera-la-urbanidad-de-carreno-los-colegios>. Recuperado en noviembre del 2016.

Ordoñez, A. (2010). *El procurador Alejandro Ordóñez Maldonado dijo que vigilará que los colegios enseñen la Constitución Política*. Cronicasdelquindio.com. <http://www.cronicadelquindio.com/noticia-completa-titulo-el-procurador-alejandro-ordonez-maldonado-dijo-que-vigilara-que-los-colegios-ensenen-la-constitucion-politica-seccion-regional-nota-18176.htm>. Recuperado en octubre del 2016.



Facultad de Educación

Ospina, O. (2017). Carreño el gran desconocido. El Diario.

<http://www.eldiario.com.co/seccion/PERSONAJE/carre-o-el-gran-desconocido1705.html>.

Recuperado en abril del 2017.

Ríos, R. (2015). *Historia de la enseñanza en Colombia: entre saberes y disciplinas escolares*. Pedagogía y Saberes No. 42. 2015. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.

Ruiz, J. (2016). *¿Por qué no acabamos de una vez con los “doctores”?* RCN Radio. <http://www.rcnradio.com/opinion/no-acabamos-una-vez-los-doctores/>. Recuperado en octubre del 2016.

Samperi, H. & Otros (2010). Metodología de la investigación. https://www.esup.edu.pe/descargas/dep_investigacion/Metodologia%20de%20la%20investigaci%C3%B3n%205ta%20Edici%C3%B3n.pdf. Recuperado en febrero del 2017.

Suarez, L. (2014). *Cuando se pierde la identidad*. El Colombiano. http://www.elcolombiano.com/historico/cuando_se_pierde_las_identidad-CGEC_305124.

Recuperado en octubre del 2016.

Suarez, H. (2016). La inútil, vieja y dañina Urbanidad de Carreño. Las2Orillas. <https://www.las2orillas.co/quienes-somos/>. Recuperado en abril del 2017.



Imagen 1. Zapata, J. (2016). I.E. Diego Echavarría Misas.

Imagen 2. I.E. Normal Superior Medellín.

<http://normalmeddigital.blogspot.com.co/2010/08/sistema-institucional-de-evaluacion.html>.

Recuperado en abril del 2017.

Imagen 3. Portada: Competencias ciudadanas: de los estándares al aula.

http://www.magisterio.com.co/sites/default/files/productimages/9799586951486_competencias_ciudadanas_de_los_estandares_al_aula.jpg. Recuperado en abril del 2017.

Imagen 4. Zapata, J. (2016). Portada: Gente Buena para un mundo mejor.

Imagen 5. Zapata, J. (2016). Portada: Constitución, democracia y formación cívica: El libro de las competencias ciudadanas.



ANEXO I: Consentimiento informado

Yo, Jorge Iván Zapata Ochoa identificado con número de CC: 1.017.222.446, solicito su consentimiento para hacer uso de la información que usted me suministre, ya sea de forma verbal o escrita, para el desarrollo del trabajo investigación que me encuentro realizando en el marco de mis estudios de pregrado en la Facultad de Educación, de la Universidad de Antioquia, más específicamente en el programa de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales.

El proyecto de investigación tiene como pregunta central: ¿Cómo se ha desarrollado el proceso de circulación de la instrucción cívica durante la última década en las instituciones educativas Diego Echavarría Misas y Normal Superior de Medellín? Presentando como objetivo general: Analizar el proceso de circulación de la instrucción cívica a partir de los contenidos y métodos de enseñanza, para develar las finalidades de esta asignatura en las instituciones educativas Diego Echavarría Misas y Normal Superior de Medellín. De este proceso derivará la presentación de un trabajo de grado que se encontrará disponible en el Centro de Documentación de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia y será de consulta pública.

Se deja claro que no se hará uso de nombres personales, en este caso de docentes o funcionarios de la institución. Solamente se utilizarán los nombres de las Instituciones



Facultad de Educación

Educativas para hacer referencia a los contextos en los que se desarrolló la investigación y, en tal sentido, de donde proviene la información recolectada, analizada y presentada en el informe final.

Firma del profesor entrevistado

Jorge Iván Zapata Ocho



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



I. EL PROCEDIMIENTO PREVIO AL COMENTARIO DE LA FUENTE

Consiste en hacer una crítica de autenticidad de la fuente, la lectura atenta y la elaboración de un texto y la elaboración de un texto a partir de la documentación.

1.1 Catalogación: tiene por objetivo la validación de la fuente antes de proceder a analizarla en profundidad.

Título de la fuente	
Autor o autores de la fuente	
Año y ciudad	
Número de páginas	
Observaciones relevantes	
Link	

1.2 Lectura de la fuente: tiene como objetivo tomar nota de todos los aspectos significativos del documento.

²⁴ Este dispositivo didáctico para la interpretación de fuentes escritas es una adaptación del creado por Miguel Ángel Gómez Mendoza, profesor de la Universidad Tecnológica de Pereira- Colombia. El profesor para realizarlo se apoyó en el capítulo tres. “Cómo interpretar una fuente escrita: el comentario de documento” de la obra del historiador canadiense Joselyn Létourneau. La caja de herramientas del joven investigador. Guía de iniciación al trabajo intelectual. Medellín: La Carreta Editores. 2007. Traducción de José Antonio Amaya. pp 77-93



Definiciones en la fuente sobre la instrucción cívica	
Objetivos que en persiguen con la instrucción cívica	
Enunciados de la fuente sobre la instrucción cívica (qué se dice, juicios de valor, posición del autor)	

II. EL COMENTARIO PROPIAMENTE DICHO DE LA FUENTE

Consiste en el ordenamiento del proceso de interpretación de un testimonio escrito. Es un ejercicio de contextualización, análisis y explicación de las particularidades de la fuente escrita.

2. 1. La determinación del marco histórico y origen de la fuente: tiene como objetivo situar históricamente el documento objeto de análisis y brindar información acerca de las condiciones de su producción y de los aspectos políticos, sociales, económicos, ideológicos y culturales de la coyuntura en que se inscribe el documento analizado. Además, tiene como objetivo analizar los datos y las particularidades contenidas, se



Facultad de Educación

intenta aclarar las suposiciones; explicitar los indicios que ofrece, comentar y descifrar los matices del vocabulario que este contiene.

Identificación del autor	
Objetivo declarado o implícito del autor de la fuente	
Contexto histórico de la fuente	

2.2. El balance general de la fuente: tiene como objetivo emitir un juicio de conjunto sobre las cualidades intrínsecas y extrínsecas de este documento para su evaluación y uso en el marco del proyecto de investigación

Observaciones y/o comentarios sobre la fuente: (Enseñanza, relación con el objetivo)	
--	--



Institución:

Fecha:

1. ¿Hace cuántos años labora en la institución educativa?
2. ¿Qué materias ha enseñado?
3. ¿Qué entiende usted por instrucción cívica?
4. ¿En qué año se comenzó a enseñar en la institución el área de cívica y urbanidad?
5. ¿Conoce usted la normativa (decreto, acuerdo, Ley) que reglamenta el trabajo de la instrucción cívica en las escuelas colombianas?
6. ¿Cómo se trabaja la asignatura de cívica y urbanidad en la institución?
7. ¿Dentro de esta asignatura se trabaja la instrucción cívica?
8. ¿Cómo es enseñada la materia? ¿Cuáles son las estrategias, actividades y recursos empleados para su abordaje?
9. ¿Cuáles son los propósitos u objetivos de la enseñanza de la cívica y la urbanidad?
10. ¿Por qué cree usted que es importante enseñar cívica y urbanidad?



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

ANEXO IV: Ficha para el análisis de planes de área

Institución:	
Asignatura:	
Año:	
Disponible en:	
Finalidades en relación con la instrucción cívica	
Contenidos de enseñanza	Grado académico
Métodos de enseñanza	Grado académico
<u>Textos de referencia para su construcción (normativas, libros de texto)</u>	
<u>Observaciones personales:</u>	





Facultad de Educación

--

ANEXO V: Ficha para el análisis de entrevistas

Institución Educativa:	
Nombre del entrevistado:	
Fecha:	
Definiciones de la instrucción cívica	Palabras claves
Contenidos de enseñanza	Palabras claves
Métodos de enseñanza	Palabras claves
Finalidades de enseñanza	Palabras claves
<u>Observaciones personales:</u>	



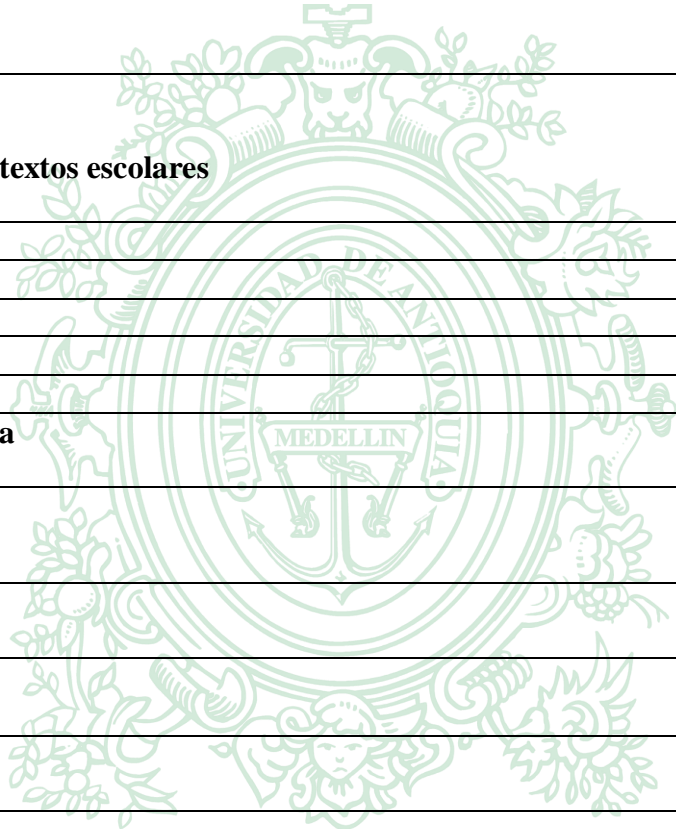


Facultad de Educación

--

ANEXO VI: Ficha para la revisión de textos escolares

Título:	
Autor:	
Editorial:	
País:	Año
Identificación del autor:	
Definiciones de la instrucción cívica	
Contenidos de enseñanza	
Métodos de enseñanza	
Finalidades de enseñanza	
Observaciones personales:	



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3