



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**
1803

Facultad de Educación

INFORME FINAL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

FORMAR EN COMPETENCIAS DESDE UNA PERSPECTIVA TERRITORIAL

HUGO LEON HIGUITA RIVERA

ASESOR:

MG. DAYRO QUINTERO

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

**LÍNEA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y FORMACIÓN
CIUDADANA**

FACULTAD DE EDUCACIÓN

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

MEDELLÍN

2014



TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	4
1. CAPITULO: UNA MIRADA DESDE LA FORMACIÓN CIUDADANA PARA LA COMPRENSIÓN DE UNA CUESTIÓN PROBLEMÁTICA	7
1.1 A modo de introducción	7
1.2 Un contexto en tensión: el prologo de un problema	9
1.3 ¿Formar para la Ciudadanía, sí es posible?	13
1.4 Una cuestión problemática de la formación expresada localmente	18
1.4.1 El escenario académico- administrativo	19
1.4.2 El escenario de relacionamiento entre profesores y estudiantes.....	20
1.4.3 El escenario de relación entre estudiantes, el contexto y la escuela.....	21
1.5 Las condiciones de posibilidad que tejen la investigación	23
1.5.1 Antecedentes Normativos.....	24
1.5.2 Antecedentes teóricos	25
2 CAPITULO: TRAS LAS HUELLAS TEÓRICAS DE UN ASPECTO DE LA FORMACIÓN CIUDADANA Y LAS COMPETENCIAS.....	39
2.1 A modo de introducción	39
2.2 Bajo la mirada del estado.....	40
2.3 Bajo la mirada de la academia	44
2.3.1 Ciudadanía	44
2.3.2 Ciudadano	47
2.3.3 Educación Ciudadana	50
2.3.4 Formación Ciudadana.....	54
2.3.5 El Ciudadano Territorial.....	55
2.3.6 Competencias Ciudadanas.....	56
3 CAPÍTULO: CARTOGRAFÍA DE UNA EXPERIENCIA	59
3.1 A modo de introducción	59
3.2 Paradigma	60
3.3 Enfoque Crítico.....	62
3.4 Método	62
3.5 Herramientas	64
3.6 Población	65
3.7 Tratamiento de la información.....	67
3.8 Postura ética de la investigación	68
3.9 Momentos de la investigación.....	68
3.9.1 Planeación de la investigación.....	68
3.9.2 Selección del caso.....	69
3.9.3 Construcción de las preguntas	69



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

3.9.4	Elaboración del archivo	70
3.9.5	Análisis e interpretación	70
3.9.6	Elaboración del informe.....	70

4 CAPÍTULO: ENCUENTRO DE EXPERIENCIAS EN EL ESPACIO

DE LA FORMACIÓN CIUDADANA.....	72
4.1 A modo de introducción	72
4.2 El ciudadano instituido	74
4.3 El ciudadano de lo instituyente	83

5 RECONTEXTUALIZACIÓN DE LA FORMACIÓN EN COMPETENCIAS

CIUDADANAS	87
5.1 A modo de introducción.....	87
5.2 Principios de la recontextualización de la formación en competencias ciudadanas	88
5.2.1 Una ciudadanía de cara al territorio.....	88
5.2.2 Un ciudadano territorial.....	89
5.2.3 Formar de cara al territorio.....	90
5.2.4 Competencias con sentido territorial	92
5.2.5 La traducción como posibilidad	93
5.3 Contenidos de la recontextualización de la formación en competencias ciudadanas	93
5.3.1 Los propósitos formativos	93
5.3.2 Las preguntas orientadoras	94
5.3.3 El sistema de contenidos	95
5.3.4 Las formas de trabajo	96
6 CONCLUSIONES	98
7 BIBLIOGRAFÍA	103

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

INTRODUCCIÓN

La investigación que aquí se presenta es el resultado del proceso formativo de la Maestría en Educación en la línea de Didáctica de las Ciencias Sociales y Formación Ciudadana de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia en Medellín Colombia durante los años 2012- 2014. Surge en la convergencia de dos modos profesionales de vivir la vida: uno está relacionado con el campo de la sociología, el otro es parte del campo de la didáctica de las ciencias sociales.

En este espacio, comienzan a tejerse multiplicidad de preguntas a fin de conectar estos campos tan disimiles, pero es a través del planteamiento de la pregunta por ¿Cuál es el lugar de los Estándares en Competencias Ciudadanas “Guía número 6 “Formar para la Ciudadanía ¡Sí es posible!” en los procesos curriculares de la Institución Educativa Chaparral del municipio de San Vicente Ferrer? Donde encuentra sentido la relación entre la sociología y la didáctica de las ciencias sociales es por ello que se constituyó como propósito general “Analizar el lugar de los Estándares en Competencias Ciudadanas en los procesos curriculares de la Institución Educativa Chaparral del municipio de San Vicente Ferrer como condición de comprensión de la relación entre lo instituido y lo instituyente” de este objetivo se derivaron unos específicos a fin de “Interpretar la apuesta por el tipo de ciudadano que esperan formar la institución educativa Chaparral y los Estándares en Competencias Ciudadanas”; “Examinar el proceso mediante el cual la institución educativa San Vicente Ferrer desarrolla los estándares en competencias ciudadanas, como orientación trazada por el Ministerio de Educación Nacional, y las formas en que la vida institucional (directivos docentes, docentes, documentos oficiales) asume estos estándares” y “Establecer una perspectiva de trabajo que sea pertinente para formar en competencias ciudadanas en el contexto de la Institución Educativa Chaparral. Esto unido a lo metodológico permitió constituir la experiencia formativa que da como resultado la construcción de este texto y que se compone de cinco capítulos.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

El capítulo uno se ha denominado: UNA MIRADA DESDE LA FORMACIÓN CIUDADANA PARA LA COMPRENSIÓN DE UNA CUESTIÓN PROBLEMÁTICA. En este apartado se exponen los elementos constitutivos de la problematización de la investigación, en tanto se hacen visibles sus condiciones de posibilidad. Allí son esenciales las reflexiones sobre como entran en tensión los elementos instituidos e instituyentes que cruzan los procesos, los lugares y los actores que son objeto de la formación en competencias ciudadanas en el ámbito de la Institución Educativa Chaparral del municipio de San Vicente Ferrer.

El capítulo dos se ha titulado: TRAS LAS HUELLAS TEÓRICAS DE UN ASPECTO DE LA FORMACIÓN CIUDADANA Y LAS COMPETENCIAS. El propósito de este apartado es poner en escena los marcos conceptuales desde donde se orientó el proceso investigativo, con el ánimo de hacer una geografía de los sistemas discursivos pero en una perspectiva de traducción que permita la comprensión de la relación entre lo instituido y lo instituyente. Además, este apartado pone de manifiesto cuáles son las orientaciones bajo las cuales se construyó el problema y los modos explicativos que se derivaron al tratar de entender como se une lo normativo, lo institucional y lo cotidiano.

El capítulo tres se denominó: CARTOGRAFÍA DE UNA EXPERIENCIA, con el propósito de mostrar aquellos aspectos formales constitutivos del proceso de investigación, pero en una perspectiva crítica que permita entender como fue constituyéndose la experiencia investigativa que es subsidiaria del proceso formativo en el que tiene cabida como ejercicio que recoge lo sustantivo y lo enuncia a través de un texto. Asimismo, este apartado es una radiografía de aquello que aconteció como eje de referencia para la lectura del problema y sus consecuentes características.

El capítulo cuatro recibe el nombre de: ENCUENTRO DE EXPERIENCIAS EN EL ESPACIO DE LA FORMACIÓN CIUDADANA, en este apartado se responde a dos de los

objetivos específicos de la investigación con el ánimo de consolidar allí las formas y contenidos que adquirió el abordaje de lo investigado. Por ello, lo que en este apartado se presenta es concomitante con las intencionalidades de este ejercicio y como tal supone el contraste entre las condiciones teóricas y las condiciones contextuales en las que lo comprensivo adquiere forma desde la representación del investigador.

El quinto capítulo es llamado: RECONTEXTUALIZACIÓN DE LA FORMACIÓN EN COMPETENCIAS CIUDADANAS, es una apuesta desde el objetivo específico número tres que propende por el establecimiento de una ruta de trabajo que permita hacer de la formación ciudadana que se da en el encuentro entre lo normativo y lo escolar una posibilidad de encuentro con las condiciones territoriales en las que habita el sujeto que debe alcanzar la condición ciudadana. Por ello, este apartado se presenta como una bitácora que incluye aspectos y principios para generar una reflexión y una acción sobre el contexto desde una mirada no homogeneizante sino plural y diversa.

En razón de estos apartados se presenta a continuación una experiencia investigativa, que como tal no tiene pretensión de verdad, sino la intención de mostrar aquello que está ausente y hacerlo emerger en un diálogo de saberes, prácticas y conocimientos que dan cuenta de procesos cuyas semánticas son subsidiarias de las condiciones y posibilidades que entraña ser, sentir, saber y hacer.

1. CAPITULO: UNA MIRADA DESDE LA FORMACIÓN CIUDADANA PARA LA COMPRENSIÓN DE UNA CUESTIÓN PROBLEMÁTICA

*“Educar a un niño no es hacerle aprender algo que no sabía,
sino hacer de él alguien que no existía”.*

Ruskin

A modo de introducción

La vida pública ha concitado el interés de la modernidad y la contemporaneidad cuando su expresión logró vincular lo institucional, lo subjetivo y lo discursivo al plano de invención de lo cotidiano. Este encuentro suscitó, para espacios geográficos como el latinoamericano desde el siglo XIX, preguntas y reflexiones sobre la construcción de un proyecto en el que el Estado- Nación pudiese tejer una relación de legitimidad y soberanía sobre lo político, lo cultural, lo social, lo geográfico, lo económico y por su puesto sobre lo histórico. El eje central sobre el que deviene la teleología de dicho proyecto encuentra su más cercana colaboradora en la idea de ciudadanía como posibilidad de traducción de los valores que reivindicaban en su forma y contenido aquello que persigue la ilusión de lo público.

Todo aquello que entraña la idea de ciudadanía tiene como trasfondo lo público, en tanto es en la *Polis* donde ser ciudadano cobra sentido al poner en la visibilidad de la mirada del otro y de lo otro las estructuras y modos que constituyen el espacio social que legitima el lugar de los sujetos, no simplemente como individuos, sino como agentes con roles en el grupo en el cual están insertos. Asimismo, la ciudadanía remite a la idea de comunidad, bien en su expresión de Estado, Nación o Estado-Nación en la dialéctica espacio temporal que caracteriza al mundo occidental desde el siglo XIX cuando los proyectos estatales

tomaron forma desde una perspectiva secular que se expresó de diversas maneras para regular, transformar y dominar.

La ciudadanía pensada desde la idea de comunidad remite desde finales del siglo XIX a la idea de nación y como tal ello supone que ésta es imaginada, limitada y soberana (Anderson, 1993), imaginada en tanto por su extensión las naciones no pueden garantizar el contacto de sus ciudadanos, pero sí que estos puedan tener una representación sobre los demás desde lo que como tal concibe la nación; limitada dado que sin el establecimiento de puntos de diferenciación entre lo propio y lo ajeno, la identificación y reconocimiento no son posibles; soberana porque sin el reconocimiento de la legitimidad que da sentido al proyecto mismo de la nación es imposible crear un vínculo de los individuos hacia algo que no es naturalmente perceptible ni comprensible cotidianamente. En razón de lo anterior, el proyecto nacional desde sus orígenes convierte en una prioridad la formación de ciudadanos, ya que son ellos su forma y contenido. Por ello, múltiples acciones comienzan a vincular los propósitos gubernamentales que atraviesan a la nación a la formación del ciudadano en espacios que expeditamente terminan constituyéndose en dispositivos hegemónicos para su producción y control.

Una de las acciones de vinculación entre lo estatal y lo ciudadano viene a través de la educación en su expresión institucionalizada, que por medio de las Direcciones de Instrucción Pública primero y luego a través de los Ministerios de Educación responsabilizan a la escuela de garantizar unas herramientas y estrategias que lleven a los sujetos de su condición de inocencia a su condición ciudadana. Esto se liga a otra acción que está relacionada con la creación de escenarios para que las prácticas de la escuela orientadas como ciudadanas tomen forma a fin de que ello se contenga en todos los espacios de la vida, es decir, la escuela también se constituye en un referente para que lo cotidiano sea comprendido y evaluado como dimensión de la ciudadanía.

La escuela entonces, aparece como la principal protagonista del encargo social de formar a los ciudadanos, en tanto se reclama de ella las acciones formativas como las regulativas, dado que los sujetos pasan más tiempo bajo su soberanía que en sus cotidianidades, sin embargo, en el espacio extra escolar, las acciones son objeto de la mirada escolar, puesto que su simetría o no con el proyecto ciudadano hace visible lo eficaz de la tarea formativa que se pone a prueba tanto dentro como fuera del espacio escolar.

A través de la escuela, la formación ciudadana en su forma y contenido, se constituye en el escenario que hace posible, visible y accesible a los sujetos incorporarse a la experiencia que orienta la teleología de la nación y del Estado como concreción del proyecto social bajo el cual se ampara el contrato ontológico del que abreva como fundamento de su legitimidad, origen y permanencia. Por lo tanto, es un imperativo convertir el estado natural del sujeto en un estado producido que tenga la doble función de fundamentar y potenciar una condición cultural, política, económica, histórica y geográfica al mismo tiempo que se constituya en los modos de hacer, decir, ver y ser de una experiencia, que no es otra que aquella de la condición de ciudadano.

Un contexto en tensión: el prólogo de un problema

Gracias al agitado panorama que dejaron las múltiples conflagraciones en el mundo occidental el declive del hombre público se ha hecho inminente. El espacio público fuente y objeto de lo ciudadano está habitado por tensiones que amenazan su carácter como corolario de un apocalíptico episodio donde lo político, lo social y lo cultural se diluyen en lo efímero de los intereses individuales que no encuentran su lugar en la Polis. Las naciones tienen la preocupación por salvaguardar el proyecto de lo público en que se fundamenta su esencia, requieren que sus individuos se constituyan en ciudadanos por encima de las contingencias mismas del devenir, es decir, deben velar por el respeto y reivindicación del contrato social que es el origen y la estructura sobre la que la ciudadanía logra cimentarse

para generar los procesos sociales, políticos, culturales e históricos propios de cada espacio nacional.

En razón de lo anterior, desde las dos últimas décadas del siglo XX se ha venido discutiendo en el contexto educativo mundial la necesidad de formar ciudadanos para la consolidación de la democracia, aunque hay que reconocer que con énfasis y enfoques distintos, desde organismos multilaterales como la Organización de las Naciones Unidas (ONU), la Organización de los Estados Americanos (OEA), la Unión Europea (UE), entre otros muchos, que son controlados y mayoritariamente representados por países con regímenes políticos democráticos, por ello el énfasis de la preocupación, en tanto es en la democracia según esta orientación donde cobra sentido la ciudadanía.

La tarea de formar ciudadanos impele desde estos organismos internacionales las prioridades de las agendas gubernamentales con el fin de garantizar las condiciones más propicias para el desarrollo de tareas que por lo general provienen de los itinerarios trazados por el capitalismo, el cual requiere para su funcionamiento y desarrollo de condiciones de equilibrio donde los individuos reivindiquen las formas y contenidos que desde lo económicos se expresan como inherentes a la vida misma. Por ello, la ciudadanía adquiere unos sentidos particulares que reconfiguran los ideales de la Revolución Francesa de igualdad, fraternidad y libertad en la perspectiva del progreso económico y el desarrollo como condiciones de existencia y funcionamiento de estos valores que a su vez suelen ser expresados como condiciones marco para el ejercicio mismo de la ciudadanía.

En esta perspectiva, la relación de solidaridad entre el sistema económico y el sistema político semantizan a lo ciudadano y a la ciudadanía como una expresión del primero con énfasis según sea el contexto espacial. En otras palabras, las condiciones actuales del proyecto económico que orienta lo político como una condición propia de la globalización que de ello es subsidiaria, se constituye en el fundamento que orienta el sentido, significado y prácticas relacionadas con la ciudadanía y lo ciudadano, pero con perspectiva contextual,



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

en tanto, en cada Estado, Nación o Estado-Nación se hará énfasis en determinados aspectos como la convivencia, el trabajo, la paz según sea la necesidad o particularidad que los convoque.

En Latinoamérica por ejemplo, desde las dos últimas décadas del siglo XX las orientaciones del Fondo Monetario Internacional (FMI) y otras agencias internacionales de perspectiva estadounidense están relacionadas con la imperativa tarea de ordenar, controlar y desarrollar el espacio público que constituye los puntos geográficos de mayor relevancia en cada uno de los países donde estos organismos tienen injerencia, inversiones e intereses, de tal modo que pueda ser posible la construcción de un sistema eficiente que responda a las demandas retributivas que exige la recuperación del capital invertido por estos organismos. De ello deriva, que los principales temas de los gobiernos latinoamericanos en materia de educación desde el 1990 esté relacionado con la formación ciudadana en una perspectiva de competencias ciudadanas orientadas hacia asuntos álgidos como la paz, la convivencia y el trabajo, en tanto estos son las grandes amenazas para los procesos de inversión y retorno de capital que han realizado los organismos internacionales en cada uno de estos países.

Concomitante con los precedentes antes señalados, un Estado como el colombiano no ha estado exento de las demandas internacionales, las cuales le han impuesto una agenda que garantice la apropiación y puesta en marcha de sus orientaciones como garantía del compromiso adquirido al momento del préstamo, la inversión o la compra. Por ello, en Colombia desde la promulgación de la constitución política de 1991 y el problema recurrente del conflicto armado se ha venido planteando la necesidad de concretar una “educación para la democracia” o una “formación ciudadana” como una vía para avanzar hacia una sociedad más democrática y civilizada, pero sobre todo para dar legitimidad a los ordenamientos discursivos y prácticos que desde lo foráneo se han impuesto. Asimismo, con la proclamación de Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) se declara como uno de los fines de la educación básica y media en Colombia “la formación en el respeto a los

derechos humanos”,” la participación democrática”, “los principios democráticos entre otros”, como principios rectores de la educación de los ciudadanos.

Por si no fuera suficiente, posteriormente, el Ministerio de Educación Nacional publica en el año 2003 la Guía número 6 “Formar para la Ciudadanía ¡Sí es posible!” documento que presenta los denominados “Estándares en Competencias Ciudadanas”, con lo cual se avanza de una manera clara en, por un lado, definirle unas tareas precisas a las instituciones educativas, y por la otra, concretar unos contenidos más específicos para abordar la formación en “competencias ciudadanas”. Sin embargo cabe anotar que, entre el proceso de producción de este documento, su puesta en circulación y su apropiación se presenta una asincrónica situación que describe los modos particulares en los cuales se inserta contextualmente un asunto normativo.

Además, es importante señalar que la Guía número 6 “Formar para la Ciudadanía ¡Sí es posible!” posee una orientación de corte psicológico en tanto fundamenta a la ciudadanía como producto de unas competencias que aunque presentadas como diversas están relacionadas con el campo de las emociones y no con otras dimensiones del sujeto como la subjetividad política, la multiculturalidad, entre otros. Lo que supone que el objetivo teleológico de lo estatal aquí expresado quiere reivindicar los temas de la paz, la convivencia, la tolerancia y el control de las emociones en una perspectiva de no contradicción con el equilibrio ecosistémico que demanda el ejercicio mismo de ser individuo para el sistema capitalista. Más aún cuando los dispositivos de verificación del Estado ratifican la necesidad de intervención en estos temas al encontrar en pruebas censales como las realizadas en los años 2003 y 2005 que las prácticas y percepciones de los sujetos están más cercanas a asuntos tales como la prevalencia de la fuerza y la violencia para la solución de los problemas, la persistencia de la cultura de la trampa en la vida cotidiana, el poco respeto y acatamiento de las normas, la deslegitimación de la autoridad del Estado, que son por demás amenazas constantes para el proyecto gubernamental y para los intereses que se le han impuesto.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Cabe anotar que, en Colombia no es la primera vez que se habla del tema, desde los mismos inicios de la vida republicana estuvo presente la necesidad de formar los nuevos ciudadanos para la nueva República. Posteriormente, con los enfrentamientos entre los partidos políticos el tema volvió a cobrar importancia bien fuera para estructurar la ciudadanía con los valores católicos o para combatir estos por ser un obstáculo para la democracia liberal. Por ello, como ya se había mencionado anteriormente, en el país se retomó la discusión desde inicios de la década del noventa, es decir, lleva más de 20 años hablando de Educación para la Democracia desde la Constitución Política de 1991, pasando por la Ley 115 de 1994 y los Estándares de Competencias Ciudadanas. En el marco de estos planteamientos se evidencia la necesidad de avanzar en la construcción de un modelo de sociedad en el cual las diferencias se resuelvan por la vía del dialogo, y los ciudadanos participen democráticamente en los asuntos de su comunidad y el país. Sin embargo, la realidad está lejos del ejercicio político; el país no parece dar cuenta de un ciudadano formado en los principios de la Constitución Política de 1991, ya que la permanencia de prácticas contradictorias al sistema establecido y a las posiciones más alternativas es una constante y no una excepción.

Es por ello que en la perspectiva estatal se ha considerado la promulgación de la Guía número 6 “Formar para la Ciudadanía ¡Sí es posible! como una salida factible para la solución de las múltiples contradicciones que en la realidad se presentan frente al proyecto político, que desde su comprensión de la democracia, espera un ciudadano comprometido con el cumplimiento de las normas y el mantenimiento de la paz.

¿Formar para la Ciudadanía, sí es posible?

Al suscribir los compromisos económicos con los organismos internacionales, los gobiernos colombianos desde 1990, a fin de garantizar el retorno de dichos capitales han comprometido una serie de tareas mediante las cuales deben crearse y mantenerse los escenarios donde los individuos pasen a ocupar la condición ciudadana desde expresiones

alternas que son simétricas con asuntos como la paz y la convivencia, bajo las cuales los modos institucionales puedan desarrollar los compromisos y estrategias asumidos. Por ello la escuela se convierte en el foco de atención de dichas políticas, en tanto ella está llamada a cumplir con el encargo social de formar el capital humano que sirve de base para el proyecto estatal.

Las múltiples configuraciones que acompañan la tarea de la formación ciudadana en la perspectiva gubernamental, tienen en la Guía número 6 “Formar para la Ciudadanía ¡Sí es posible! su más esperanzadora expresión, en tanto a través de este documento no sólo se proponen los marcos conceptuales, sino los procedimentales y actitudinales de los que debe ser objeto el individuo en su paso de su estado natural a su condición de ciudadano. Esto derivara entonces, en una serie de estrategias de divulgación y formación orientadas a la apropiación de dicha guía y a la obtención de los resultados que en su teleología se describen. Ello deriva, en una serie de programas formativos para los maestros, los directivos docentes y los estudiantes a lo largo y ancho del país con el fin de promover el conocimiento y apropiación de este documento, pero también instalará la discusión en las instituciones formadoras de maestros y en los círculos intelectuales dedicados a la reflexión en educación y en formación ciudadana.

Hasta aquí es claro que existen una sinfonía casi perfecta entre lo normativo, su divulgación y apropiación, sino fuera porque aunque los modos institucionales gubernamentales presentan las acciones de intervención y política pública como elementos simétricos, las realidades, contextos y las producciones escolares presentan realidades que no se compaginan con lo instituido y más bien presentan asuntos instituyentes que no son coherentes ni con la orientación normativa, ni con las exigencias gubernamentales y menos aún con los modos cotidianos donde las prácticas ciudadanas se desarrollan. Más aún si se tiene en cuenta que los Estándares en Competencias Ciudadanas se han convertido en una tarea más, impuesta por el Ministerio de Educación Nacional a las Instituciones Educativas del país, que se cumple llenando todos los formalismos exigidos, pero sin apropiarse, ni valorarse real y efectivamente su importancia para la consolidación de unos hábitos



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

democráticos en los estudiantes. La reflexión al interior de las Instituciones Educativas sobre los estándares ha sido casi nula y se ha circunscrito a los docentes del área de Ciencias Sociales y en algunos casos a los de ética.

Esto último no es fortuito, ya que, en las instituciones educativas y desde el mismo Ministerio de Educación Nacional se ha tratado de identificar, el contenido de las Ciencias Sociales con la cívica, con la formación de “valores patrios”, con las normas sociales, o escolares, como el manual de convivencia. A partir de lo cual se desprende que el área de las Ciencias Sociales “debería” de contribuir en la formación de ciudadanos respetuosos de los símbolos y las normas, que participe cuando le corresponde, que use adecuadamente los mecanismos legales, y fundamentalmente que respete la autoridad.

Asimismo, es importante anotar que el Ministerio de Educación Nacional traza unas orientaciones o estándares para que las instituciones las sigan, realiza capacitaciones sobre dichas orientaciones pero es cada institución educativa la que según su lógica de funcionamiento interno desarrolla dicha orientación, es en este momento donde el discurso oficial es matizado por los intereses, creencias y opiniones de los docentes y directivos docentes, como ocurre con las competencias ciudadanas, por eso el Ministerio trata de hacerle un seguimiento a dichas orientaciones a través de mecanismos como las pruebas censales, las cuales buscan indagar si el estudiante no hace trampa, si realiza la fila, si conoce la constitución, el modelo de Estado entre otras cosas. Por ello es notable que no haya una indagación por las adversidades de la construcción de ciudadanía en nuestro país, por la negación de derechos básicos a millones de personas, parece que al Ministerio no le interesa ese tipo de temas ni mucho menos las particularidades de cada comunidad educativa.

Es decir, la relación entre los sujetos, las instituciones gubernamentales y los discursos allí contenidos es problemática en la escala de los establecimientos educativos, en tanto las particularidades contextuales, los modos de representación y las acciones cotidianas

devienen asimétricamente al proyecto orientador establecido que propone un horizonte que al ser interpretado por la escuela, los docentes y los estudiantes sufre un proceso de traducción del cual sale mal librado, en tanto los modos comprensivos ponen de manifiesto un conflicto en la interpretación de lo normativo cuando lo contextual da cuenta de unas prácticas que no son las adecuadas según lo instituido.

Puede verse entonces que, al responsabilizar a las instituciones educativas del país de brindar las herramientas y espacios para el desarrollo de las competencias ciudadanas se constituye un escenario particular que describe una disparidad entre los modos de producción de sentido instituidos por lo normativo y los modos de semantizar esa producción por parte de los sujetos que habitan lo institucional educativo, que está relacionado con las condiciones de existencia y funcionamiento inherentes a cada espacio geográfico, en clave territorial. Por ello, el ejercicio formativo no es una ecuación perfecta, pues aunque se cuente con referentes, propósitos y orientaciones claras sobre como hacerlo, no por ello se garantiza su efectividad, ya que la construcción de representaciones para la acción no es un proceso uniforme sino sinuoso y atravesado por la historia, la geografía, la política y todo aquello que compone lo social.

Las instituciones educativas en un esfuerzo por incorporar la demanda normativa gubernamental propuesta desde la Guía número 6 “Formar para la Ciudadanía ¡Sí es posible! echaron mano de los objetos y sujetos a su alcance con el fin de poner a circular esta propuesta formativa en clave de competencias. Sin embargo, esos objetos y sujetos como un conjunto indisoluble solidario pero a su vez contradictorio, no necesariamente poseen las condiciones mínimas para hacer posible lo que por mandato se ha dispuesto. La buena voluntad, la buena disposición y las representaciones sobre lo que es la formación ciudadana no son garantía para el cumplimiento de lo propuesto, en tanto, sin la comprensión de lo que desde la guía se orienta, lo que emergen son prácticas de buena fe que no están alineadas con el horizonte teleológico legitimado para orientar la formación en competencias ciudadanas.

Asimismo, cabe decir que la relación entre lo normativo y su cumplimiento es solo una perspectiva del trabajo de formación de ciudadanos en la escuela, más aún si se tiene en cuenta que existen otras propuestas para tal fin, pero al ser parte de un sistema educativo estatal las instituciones educativas, especialmente las de carácter público, están obligadas a asumir cualquiera de las disposiciones legales que se emitan para su funcionamiento, ya que su desconocimiento sería incurrir en una contravención normativa. En razón de ello, la implementación de la Guía número 6 “Formar para la Ciudadanía ¡Sí es posible! aparece como un imperativo de inmediato cumplimiento que se ve alimentado por los dispositivos de control evaluativo a todos los sujetos y procesos institucionales a fin de garantizar su funcionamiento. Sin por ello, caer en el estado inocente de creer que solo con ello basta para que todo funcione, ya que las realidades permiten hacer una cartografía donde la formación en competencias ciudadanas sale mal librada desde la perspectiva estatal.

En consonancia con lo normativo, los entes territoriales de Colombia, especialmente el Departamento de Antioquia no son ajenos a los procesos de incorporación de la Guía número 6 “Formar para la Ciudadanía ¡Sí es posible! en los establecimientos educativos. Acciones de política pública así lo demuestran al poner como tema de la agenda educativa reflexiones, estrategias formativas y discusiones en torno a la formación en competencias ciudadanas, más aún cuando en contextos como el oriente antioqueño, la preocupación por el orden público, la paz, la convivencia, el conflicto ocupan la atención de la gobernación y las alcaldías locales en razón de las particularidades contextuales que allí aparecen como elementos desequilibrantes que derivan, según la mirada oficial, de inadecuados procesos de formación ciudadana.

Lo anterior redunda sobre una cuestión espinosa que endilga a la formación ciudadana la responsabilidad de hacer posible el proyecto ciudadano, en clave estatal, por encima de los avatares que suscita el devenir cotidiano de los sujetos que van a las instituciones educativas, es decir, legitima a la escuela como el espacio expedito donde formar ciudadanos si es posible, en tanto esto se entienda como el cumplimiento cabal de ser, hacer

y saber las formas y contenidos que estructuran el sistema de competencias propuesto en la Guía número 6 “Formar para la Ciudadanía ¡Sí es posible!.

Más aún para un contexto como el del oriente antioqueño, en donde, según esta perspectiva sería prioritaria la tarea formativa dados los problemas de conflicto, convivencia y participación que allí se suscitan.

Una cuestión problemática de la formación expresada localmente

Como bien se ha mencionado en el oriente antioqueño, las instituciones educativas, especialmente las públicas, están llamadas a incorporar a sus lógicas institucionales lo que se propone en la Guía número 6 “Formar para la Ciudadanía ¡Sí es posible! como eje de referencia para los procesos formativos del ciudadano. Una de esas instituciones es la Institución Educativa Chaparral ubicada en el municipio de San Vicente Ferrer que se encuentra ubicado sobre la cordillera central del departamento de Antioquia a una hora aproximadamente de la ciudad de Medellín en la región del oriente antioqueño, una zona que se caracteriza por paisajes y embalses, donde la población mayoritariamente se dedica a labores agrícolas. Esta institución es de carácter público y atiende en jornada única a 380 estudiantes de preescolar al grado once con 17 profesores para las distintas áreas del currículo, desde donde orienta misionalmente según se expresa en su PEI (2012, p. 23) la tarea de:

Formar seres humanos integrales e incluyentes fundamentados en los valores de: responsabilidad, respeto, tolerancia, amistad, auto cuidado, sentido de pertenencia y solidaridad. Capaces de interpretar los fenómenos sociales, ambientales y culturales del entorno a través de un proyecto de vida definido y del uso de los conocimientos científicos y tecnológicos, fomentando de esta manera la construcción del saber mediante la investigación, que les permita ingresar a la educación superior y/o desempeñarse en el campo laboral. (PEI, 2012, p. 23)

Que se lleva a cabo también desde una visión que compromete que la “La Institución Educativa Chaparral para el 2020 será reconocida a nivel local y regional por formar seres humanos que posean competencias laborales, científicas y ciudadanas, mediante la gestión

y aplicación de su proyecto de vida para desempeñarse en un mundo globalizado y en constante evolución." (PEI, 2012, p. 23).

Teniendo en cuenta lo anterior, la vida institucional de la Institución Educativa Chaparral pasa por tres escenarios que describen los modos cotidianos sobre los que el quehacer docente adquiere sentido: el primero de ellos está referido a la estructura y funcionamiento académico administrativo, el segundo al sistema de relacionamiento de los profesores con los estudiantes, el tercero alude a la relación entre los estudiantes, el contexto, y la escuela. Son estos escenarios y su descripción los que se constituyen en condición de posibilidad, existencia y funcionamiento de las acciones relacionadas con la formación ciudadana en clave gubernamental.

El escenario académico- administrativo

Como muchos establecimientos educativos públicos la Institución Educativa Chaparral cuenta en su estructura organizacional con directivos docentes (rector), personal docente (profesores de las áreas), personal administrativo (secretaria), personal de apoyo (aseadoras, vigilante). El protagonismo de este escenario está dado por los directivos docentes y los docentes de las áreas que son quienes orientan las tareas formativas del día a día, ya que son ellos por norma quienes tienen el encargo de hacer viable el proceso de apropiación de los saberes y conocimientos que ordena el Ministerio de Educación Nacional como objetos ordenadores de la tarea formativa en coherencia con los propósitos del Estado. Ello deriva en la formulación de un Proyecto Educativo Institucional, un Plan de Área, unos proyectos de Aula, unos Proyectos transversales, entre otros elementos que se concretan en la formulación de un plan de estudios que tiene el reto de incorporar al itinerario diario los sistemas de conocimientos de áreas como: matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales, educación artística, humanidades, entre otras áreas que tienen una distribución horaria en la jornada académica según su nivel de importancia. Además de las áreas básica, el plan de estudios debe abrir espacio para el desarrollo de los proyectos transversales (democracia, tiempo libre, medio ambiente, sexualidad), nuevas áreas como instrucción cívica y por su puesto para la formación en competencias ciudadanas que

suponen para el corto tiempo escolar un desafío en términos de trabajo efectivo el dar cuenta de todos estos sistemas de conocimiento.

Lo anterior pone sobre la mesa una cuestión bastante llamativa, en tanto se exige de la escuela no sólo la formación en unos saberes científicos sino de otros modos de comprensión y existencia que aluden a saberes y conocimientos que no son disciplinares sino todo lo contrario; asunto que no puede eludirse, dado su carácter obligatorio. Ello ha llevado a que se brinden cierto tipo de soluciones para acatar la norma, especialmente, a lo que a competencias ciudadanas se refiere. En el caso de la Institución Educativa Chaparral la estrategia ha sido el vincular la tarea de formar en competencias ciudadanas como una responsabilidad del área de ciencias sociales, es decir, se ha constituido en un contenido más del área y en una responsabilidad del profesor de ciencias sociales quien debe orientar el proceso como si fuese un asunto referido solo al sistema de conocimientos de las ciencias sociales. Provocando con ello que, la reflexión y el trabajo en este en torno solo se refiera al acumulado social como contenido escolar y no como un escenario multívoco, plural, discursivo y no discursivo, que impele a todas las áreas, a todos los sujetos, al contexto, al mundo.

El escenario de relacionamiento entre profesores y estudiantes

Además de lo que cotidianamente pasa en la escuela en el encuentro entre estudiantes y profesores, el escenario de relacionamiento entre ellos, desde la perspectiva de la formación en competencias ciudadanas, está mediado por una comprensión particular de la tarea formativa que sólo demanda presencia efectiva de los docentes de ciencias sociales, quienes en el sistema de representaciones de lo institucional supone son los únicos responsables y conocedores de las competencias ciudadanas. Esto le imprime una particularidad al sistema de relacionamiento en tanto convierte a la formación en competencias ciudadanas en solo un contenido de área, es decir, un objeto para enseñar, aprender y evaluar pero no para ser, saber y hacer en el mundo.

En esta perspectiva, las acciones formativas en competencias ciudadanas son cosificadas al punto de separarlas de los escenarios reales donde las prácticas delatarían los modos de circulación y apropiación que le son inherentes, es decir, la formación en competencias ciudadanas se convierte en algo a que responder pero no en una experiencia de vida. Más aún si se tiene en cuenta que la relación entre profesores y estudiantes enfatiza en el desarrollo de las competencias académicas más que en otros sistemas de competencias, dado el carácter de examen al que se exponen a los actores del proceso educativo que desde lo gubernamental propende por establecer el tipo y la forma de los niveles de competencia que se están trabajando pero en una perspectiva academicista de las áreas y no de los componentes y proyectos que acompañan al plan de estudios.

A partir de lo anterior, aparece otra cuestión importante de resaltar y está relacionada con las dinámicas y escenarios escolares para el trabajo con las competencias ciudadanas, en tanto estas se presentan como agregados y no como principios de todo el proceso formativo y académico, lo que lleva a que la cotidianidad misma expurgue de la intimidad de sus espacios a la formación ciudadana como condición esencial de los procesos de socialización y la coloque como un saber más para acumular pero no para actuar.

El escenario de relación entre estudiantes, el contexto y la escuela

Si se tiene en cuenta que la Institución Educativa Chaparral por su ubicación y su carácter público alberga diversidad de estudiantes, el escenario de relacionamiento entre ellos, el contexto y la escuela supone una serie de tensiones que atraviesan a la tarea formativa, especialmente en lo que atañe a las competencias ciudadanas, ya que la cotidianidad misma pone en cuestión las condiciones instituidas e ideales que se ha trazado la teleología normativa con las condiciones instituyentes que se derivan del sistema de prácticas que los sujetos y sus contextos construyen frente a los temas y preguntas que hacen parte de la existencia como ciudadano pero que no necesariamente reflejan las condiciones de producción de sentido y menos aún la simetría con el proyecto estatal.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Es decir, lo que a los estudiantes les acontece no es aquello que la orientación normativa en materia de competencias ciudadanas demanda, puesto que los contextos dibujan cartografías desconocidas por lo estatal en medio de las cuales se construyen los sistemas comprensivos que orientan los modos de ser, saber, sentir y hacer que le son constitutivos a la condición de individuo antes que a la de ciudadano. Ello hace visible una cuestión sinuosa, que tiene que ver con el sistema de referentes para la construcción de sentidos que propone la escuela y las experiencias referenciales que construyen los sujetos en los intersticios de su cotidianidad y que ponen en tensión la relación entre lo establecido como adecuado al proyecto de las competencias y lo establecido por las prácticas sociales en las que se gesta y deviene el sujeto.

El encuentro entre estos tres escenarios establece una relación de tensión bajo la cual se hace evidente que los procesos administrativo- académicos, las relaciones profesores-estudiantes, las relaciones estudiantes- contexto- escuela en la perspectiva de la formación en competencias ciudadanas desde la perspectiva gubernamental no es ni coherente, ni simétrica menos aún pertinente a las condiciones de producción, circulación y apropiación de los saberes y conocimientos que constituyen a la ciudadanía y a la formación de ciudadanos que se dan en la particularidad de la Institución Educativa Chaparral. Por ello, se hace necesario, generar una reflexión que permita establecer *¿Cuál es el lugar de los Estándares en Competencias Ciudadanas “Guía número 6 “Formar para la Ciudadanía ¡Sí es posible!” en los procesos curriculares de la Institución Educativa Chaparral del municipio de San Vicente Ferrer?* Ello con el fin de entender a su vez ¿Cómo es el proceso mediante el cual la Institución Educativa Chaparral del municipio de San Vicente Ferrer desarrolla los estándares en competencias ciudadanas, como orientación trazada por el Ministerio de Educación Nacional, y las formas en que la vida institucional (directivos docentes, docentes, documentos oficiales) asume estos estándares? Asimismo, entender ¿Cuál es el conocimiento y las percepciones de los docentes y directivos docentes de la I.E. Chaparral acerca de las competencias ciudadanas? Además de pensar en ¿Qué

tipo de ciudadano esperan formar la institución educativa Chaparral y los Estándares en Competencias Ciudadanas?

Lo anterior tiene como una de tantas consecuencias, se indagó por el tipo de ciudadano que esperan formar los Estándares en Competencias Ciudadanas e igualmente qué tipo de ciudadano conciben formar los docentes y directivos docentes de la institución educativa Chaparral del municipio de San Vicente Ferrer. Por lo tanto, fue necesario auscultar en los documentos oficiales de la Institución y en la práctica cotidiana de esta cuál es el lugar que ocupan las competencias ciudadanas en la institución educativa, y analizar cómo fue (y es) el proceso de recepción de una orientación del Ministerio de Educación Nacional (los estándares en competencias ciudadanas) en la Institución Educativa.

Para ello, fue indispensable establecer como objetivo general “Analizar el lugar de los Estándares en Competencias Ciudadanas en los procesos curriculares de la Institución Educativa Chaparral del municipio de San Vicente Ferrer como condición de comprensión de la relación entre lo instituido y lo instituyente” de este objetivo se derivaron unos específicos a fin de “Interpretar la apuesta por el tipo de ciudadano que esperan formar la institución educativa Chaparral y los Estándares en Competencias Ciudadanas”; “Examinar el proceso mediante el cual la institución educativa Chaparral del municipio de San Vicente Ferrer desarrolla los estándares en competencias ciudadanas, como orientación trazada por el Ministerio de Educación Nacional, y las formas en que la vida institucional (directivos docentes, docentes, documentos oficiales) asume estos estándares” y “Establecer una perspectiva de trabajo que sea pertinente para formar en competencias ciudadanas en el contexto de la Institución Educativa Chaparral.

Las condiciones de posibilidad que tejen la investigación

Para la investigación es fundamental el reconocimiento de unos antecedentes que sirven como condiciones de posibilidad que tejen la investigación, a fin de ilustrar los

ordenamientos discursivos sobre los que discurre la discusión de la formación en competencias ciudadanas.

Antecedentes Normativos

La Constitución Política de Colombia de 1991 concibe un modelo de sociedad basada en una democracia incluyente y participativa, desde el artículo 1° “Colombia es un Estado social de derecho... democrático, participativo y pluralista”, en el artículo 2° declara como uno de los fines del estado colombiano “facilitar la participación de todos en las decisiones que los afectan”. Asimismo en el artículo 41 se le asigna a las Instituciones Educativas la enseñanza de la Constitución y la Instrucción Cívica, al igual que el fomento de prácticas democráticas “que permitan el aprendizaje de los principios y valores de la participación ciudadana”. Por su parte, en el artículo 67 considera la educación como un derecho y plantea que esta debe formar “...al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia...” Asuntos por demás vinculados a la visión propuesta en la Guía número 6 “Formar para la Ciudadanía ¡Sí es posible.

Por su parte, la Ley 115 de 1994 desarrolla legalmente el espíritu constitucional en materia de la educación básica y media en Colombia, proponiendo en el artículo 5° como fines de la educación: la formación en los derechos humanos, el respeto a la vida, a los principios democráticos, la convivencia, el pluralismo y la justicia. Igualmente, en el artículo 20 se exponen los objetivos de la educación de los cuales llama la atención el referido al conocimiento de la realidad nacional para consolidar los principios de tolerancia, democracia, justicia y convivencia social y el conocimiento de la constitución política.

Por su parte, en el año de 1998 el Ministerio de Educación Nacional expide los lineamientos curriculares en Constitución Política y Democracia donde se plantea que: “Este documento insiste, con la Constitución Nacional, en que el aprendizaje de la ciudadanía más que un discurso debe ser una vivencia surgida de la experiencia escolar.

Dicho de otra manera, la democracia es una forma de vivir que se asume viviéndola” (MEN, 1998, p. 4). El objetivo de los Lineamientos es el de trazar la ruta para la enseñanza de la Constitución Política de Colombia de 1991 como una tarea ineludible de la escuela.

Para el año 2002 se expiden los Lineamientos Curriculares del área de Ciencias Sociales, en donde se considera la enseñanza de la Constitución Política como parte inherente del área, para lo cual se establece una relación con los 8 ejes generadores que aglutinaran los contenidos del área, en estos se observa una marcada tendencia al desarrollo de elementos asociados a la educación ciudadana: respeto a la diversidad, a la condición humana, defensa y promoción de los derechos humanos, las construcciones culturales de la humanidad, la sociedad civil y el conflicto, pero no es necesariamente el espíritu que orienta su ontología.

Como corolario de lo anterior, aparecen la Guía número 6 “Formar para la Ciudadanía ¡Sí es posible en el año 2003, expedida por el Ministerio de Educación Nacional allí se concretan unos contenidos agrupados en tres ejes: Convivencia y paz, participación y responsabilidad democrática, pluralidad, identidad y valoración de las diferencias, estos se asumen como contenidos que deben ser desarrollados en forma transversal en las instituciones educativas. Los estándares en competencias ciudadanas son la concreción de los principios democráticos esbozados por la Constitución Política del 91. Sin embargo, las formas de circulación y apropiación institucional darán cuenta de otro tipo de funcionamientos.

El marco normativo expuesto, esboza la intencionalidad que desde el Estado se tiene frente a la formación ciudadana, lo cual le permitió a la investigación partir del contenido de la política pública trazada por el Estado colombiano para las instituciones educativas frente a esta materia; y poder contrastar los contenidos de esta política con la cotidianidad escolar.

Antecedentes teóricos



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Los temas de la educación ciudadana y la formación ciudadana han sido ampliamente investigados en el contexto europeo desde inicios de la década del noventa, las investigaciones han buscado, por una parte, caracterizar las prácticas democráticas de los jóvenes europeos, y por otra parte, trazar orientaciones de política pública para el trabajo de dichos temas. Para el caso de Colombia las competencias ciudadanas han sido abordadas desde dos miradas opuestas, la de los que ven en estas acriticamente la panacea de la educación para la democracia, y la de los que consideran que a estas sólo les interesan los formalismos democráticos y no una reflexión sobre la ciudadanía. Veamos algunas de estas posturas:

Antoni Santisteban y Joan Pagés Blanch (2009) buscan presentar los resultados de la investigación sobre las representaciones políticas de jóvenes españoles al finalizar la enseñanza obligatoria (16 años). En un primer momento se hace una breve descripción sobre el estado del arte en investigación en educación para la ciudadanía, lo cual posibilita mirar los énfasis de estas, al centrarse en los jóvenes y en lo que estos deben saber "Las investigaciones sobre los conocimientos, habilidades y las actitudes políticas, democráticas, cívicas del alumnado adolescente han sido abundantes en los últimos años y lo siguen siendo" (Santisteban, A. Pagés, J.2009:18). Otro énfasis de las investigaciones han sido las políticas públicas frente a la educación ciudadana:

También a partir de la década del noventa del siglo pasado, empezó a producirse, en los países occidentales y en los del este de Europa, un crecimiento importante de propuestas educativas y curriculares. Ellas han ido precedidas de significativas reflexiones sobre el carácter y la naturaleza del conocimiento cívico, y sobre las características de la ciudadanía actual, para ubicarse ante los retos del futuro. (Santisteban, A. Pagés, J.2009:19).

Con lo planteado por estos autores se hace evidente que las investigaciones han estado centradas en dos ámbitos: el conceptual donde se reflexiona y se trazan orientaciones para la educación para la ciudadanía y las que evalúan los conocimientos y las habilidades de los estudiantes. Si bien es esta última toca con lo institucional, su eje central son los estudiantes no las condiciones institucionales ni los docentes, ni directivos.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Por otra parte, en el texto denominado “La educación en la construcción de nuevas ciudadanía” (Quiroz Posada, Ruth Elena; Arango Correa, Luz Miryam), las autoras toman la década de los noventa como un momento en el cual se integra el concepto de ciudadanía con los sistemas educativos en Colombia y en el mundo como consecuencias de cambios de orden económico, político e ideológico en Colombia principalmente con la Constitución Política de 1991 y la Ley 115 de 1994. Plantean que las transformaciones sociales y económicas conllevan a unas redefiniciones del concepto de ciudadanía, por eso toman el concepto de nuevas ciudadanía. Para las autoras la formación ciudadana desde este nuevo concepto implica una orientación pedagógica y didáctica que tenga en cuenta las transformaciones económicas, políticas, sociales y tecnológicas, al igual que considerar las características cognoscitivas y el contexto social de los estudiantes.

Las autoras comentadas asumen la ciudadanía como el resultado de un proceso formal e informal (la escuela, la familia) que se construye entre el ser y el convivir y en el cual la inclusión social y económica es una condición *sine qua non* para la ciudadanía con dignidad, igualdad y respeto de las diferencias. Según las autoras estas nuevas Ciudadanía posibilitan habitar la ciudad y el mundo desde la localidad y asumir al sujeto de la educación como auto-productor de su realidad. Igualmente, reiteran la importancia del ámbito escolar en la formación de actitudes democráticas en los individuos y enfatizan en que las nuevas ciudadanía se construyen en la relaciones con los demás en diferentes planos. Su aporte a la investigación está en el campo de la didáctica y la pedagogía al esbozar algunos elementos de trabajo y reflexión dentro del aula de clase.

En el trabajo denominado “Representaciones y prácticas sobre ciudadanía en estudiantes de octavo grado de educación básica secundaria de tres planteles educativos pertenecientes a estratos sociales diferentes” (Arango, 2008), encontramos seis capítulos, en el primero se hace el planteamiento del problema y deja claro que la investigación busca identificar las representaciones y practicas sobre ciudadanía de jóvenes para diseñar formas de

intervención en el proceso de aprendizaje. En el capítulo 2 se aborda el estado del arte en cuanto a prácticas sociales y ciudadanía, representaciones sociales e imaginarios colectivos, escuela y ciudadanía e investigación ciudadana. En el capítulo 3 se exponen los referentes teóricos, Hannah Arendt como guía de la investigación. En este sentido, se desarrolla una discusión frente a la evolución del concepto de ciudadanía desde la revolución francesa hasta la actualidad, identificando dos líneas fundamentales: la tradición liberal y el enfoque socio histórico. Una parte del capítulo está dedicado a sustentar el concepto de nuevas Ciudadanías para lo cual se recurre a Adela Cortina y su texto Ciudadanías del mundo, en cual se plantea el concepto de nuevas ciudadanías.

Una vez expuestas las nuevas ciudadanías la autora pasa esbozar el papel de las ciencias sociales en la formación democrática y se pregunta “¿Cómo formar ciudadanos hoy?” para responder el interrogante se plantea que debe haber una estrecha relación entre la ética y la política, enseñar el sentido de pertenencia y la implicación social. Y plantea que en una escuela democrática todas las áreas contribuyen a formar ciudadanos. Se hace una revisión de los lineamientos curriculares de las ciencias sociales analizando las posibilidades que ofrecen para la educación ciudadana.

En el capítulo 4 se expone la metodología del trabajo y en capítulo 5 se hace la presentación y análisis de los resultados, finalmente en el capítulo 6 se presentan las conclusiones y recomendaciones: la primera gran conclusión de la autora es el de resaltar el papel de la pedagogía en el proceso de formación ciudadana al ser la encargada de llenar de contenido y contextualizar dicha formación. La segunda conclusión es la de democratizar la estructura escolar para de esta manera se creen ambientes de socialización democrática para los estudiantes. La tercera conclusión es la de considerar las condiciones económicas al concepto de ciudadanía. La cuarta conclusión es la necesidad de las ciencias sociales de incorporar en sus planes de estudio la formación ciudadana. La quinta conclusión apunta a la necesidad de configurar un orden social inclusivo para consolidar la democracia. La sexta conclusión es la de la urgencia de formar ciudadanos activos.

Los estados del arte que presenta la tesis deja entrever cuatro grandes influencias teóricas: Hannah Arendt, Adela Cortina, Fernando Bárcena y Margarita Bartolomé. Es interesante el ejercicio comparativo entre estudiantes de diferentes estratos socioeconómicos y su representación sobre educación ciudadana. Su análisis del currículo de las ciencias sociales y su relación con la formación ciudadana aporta elementos interesantes que requieren más profundidad conceptual, pero que finalmente sirvieron para pensar en los escenarios y sujetos de la Institución Educativa Chaparral, objeto de esta investigación.

Por su parte el trabajo “La formación Ciudadana como Proceso de Posibilidad de dignificación de la condición humana” escrito por Ruth Quiroz, María Eugenia Villa, Gonzalo Ospina, Luz Miriam Arango y Diana María Monsalve. Tiene como propósito analizar el papel de los docentes y la pedagogía en el proceso de formación ciudadana. La preocupación por el concepto de formación integral lleva al concepto de formación ciudadana para hacerle un llamado a la pedagogía, a la cual según este trabajo le corresponde, por una parte, indagar por las realidades concretas donde se materializan ambos conceptos, y por otra, indagar por lo que la sociedad requiere frente a estos temas. A partir de lo cual puede dar pautas para aplicar en los procesos educativos. Según los autores se hace necesaria una pedagogía crítica que “...proponga soluciones y acciones pedagógicas y didácticas relacionadas con lo público entendido como dimensión y escenario de reconstrucción de la ciudadanía formal...” (Quiroz, Villa, Ospina, 2007, p. 91) Igualmente, señalan que se necesita una didáctica de corte político que trascienda la instrucción y la generalización del saber leer y escribir, que cuestione la condición homogenizante de ciudadanía entendida desde la racionalidad económica y más bien promover una pedagogía del des aprendizaje que utilice el ámbito público para la comprensión. Para esto es necesario el compromiso de los docentes y que trabajen sobre la idea de que “educar individuos es formar ciudadanos” y que la educación debe estar centrada en esta necesidad de la sociedad.

Por lo tanto, la formación ciudadana requiere de la socialización para potenciar las habilidades, destrezas y conocimientos de ésta. Pero esta participación debe ser crítica, posibilitar conquistas individuales, pero sobre todo, buscar una sociedad más justa y equitativa. Esto requiere una organización escolar democrática, participativa e incluyente, es decir, que la escuela eduque desde su estructura.

Teniendo en cuenta lo anterior, es notable que en Colombia exista un vacío en la formación de profesores respecto al tema de la ciudadanía, lo cual puede ser un obstáculo en el proceso de formación ciudadana, muestra de ello es que a pesar de que existe un mandato constitucional de formación democrática los planes curriculares todavía no contemplan dicha formación.

Por otra parte, otro referente en los antecedentes de este trabajo de investigación está relacionado con los postulados de Alberto León Gutiérrez Tamayo (Gutiérrez, 2008, 2010) quien viene trabajando el concepto de ciudadano territorial el cual, según él, "...semantiza el territorio, quien se arraiga fluida y libremente al lugar, dotando de sentidos el espacio al que pertenece y por el cual encuentra motivación y estímulo para el ejercicio de la ciudadanía y para la construcción de la democracia". (Gutiérrez, 2008, p. 17) este ciudadano no nace se forma a través de los procesos de transformación democrática de su territorio para generar una mejoría en los niveles de bienestar general. El proceso formativo del ciudadano territorial es consciente e intencionado a través de la instrucción, la educación y el desarrollo.

Desde esta perspectiva, la gran apuesta del concepto de ciudadano territorial es que los

Procesos de formación ciudadana, ciudadanía, territorio y sus interrelaciones, requieren ubicarse en el tiempo y en el espacio: características propias de la época histórica en la que ocurren su identificación y concepción ideológica y, a la vez, dibujar el escenario social, económico, político, cultural, ambiental, tecnológico y espacial que les enmarca. (Gutiérrez, Pulgarín, 2009, p. 35).



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

En este sentido, el concepto de ciudadano territorial le aporta a la investigación la pregunta por el papel del territorio (municipio de San Vicente Ferrer) en la formación en competencias ciudadanas y por el aporte de estas al desarrollo del municipio.

En esta misma perspectiva, el investigador Alejandro Pimienta se pregunta por ¿Cuál es el tipo de ciudadano que las competencias quieren formar?, a lo cual responde que, parece difícil saber esto porque los estándares no definen conceptualmente lo que se debe entender por formación ciudadana, eso si presenta unos énfasis (Pimienta, 2008) como el interés por un ciudadano pacífico y su enfoque político es modelar un “buen ciudadano “por eso el fuerte acento normativo. “...Entiende la ciudadanía como una praxis de respeto, pertenencia y obediencia al estado, lo cual acerca este enfoque a la definición republicana clásica de ciudadanía...” (Pimienta, 2008, p. 5). Dilucidar cuál es el tipo de ciudadano que proponen los estándares en competencias ciudadanas será un aspecto importante para esta investigación, ya que permitirá contrastarla con el tipo de ciudadano que en la práctica tiene la Institución Educativa Chaparral de municipio de San Vicente Ferrer.

Asimismo, los investigadores Alejandro Mesa y Margarita Benjumea (Mesa, A; Benjumea, 2011) indagan por el contexto histórico del tema de la formación ciudadana para develar los intereses que se movilizan a la hora de definir unos contenidos en lugar de otros, porque

Es preciso tener en cuenta los antecedentes de la ciudadanización y de la formación ciudadana misma como un asunto político, materializado en las instituciones educativas desde los albores de la república. Una de las características principales de la formación ciudadana en Colombia...sin duda tiene que ver con los ideales de ciudadanía, movidos en general por intereses ajenos a los ciudadanos mismos y atendiendo en cambio a proyectos de nación impuestos. (Mesa, A, 2008, p. 7).

El aporte de este trabajo radica en la pregunta por el contexto de emergencia de los estándares en competencias ciudadanas y por el ideal de ciudadanía presente en estos.

Por su parte, los profesores Bolívar y Pulgarín proponen un concepto de formación ciudadana donde la praxis ciudadana asume un papel central en todo el proceso, declarando una intencionalidad y una concepción de sociedad y de individuo ya que para ellos:

La formación ciudadana... como la actividad que orienta a los estudiantes hacia la participación activa, desde la crítica racional, dialogante y constructiva en la solución de los problemas públicos y en la toma de las decisiones que afectan al colectivo. Visto así, se entiende como un proceso donde tienen lugar la instrucción, el desarrollo y las actitudes mediadas por una tradición educativa. Formar ciudadanos requiere el compromiso de las sociedades por educar sujetos pensantes, analíticos, reflexivos y empoderados de los derechos y deberes, para convertirse en partícipes del cambio social. (Bolívar, B, Pulgarín, S, 2009, p. 2).

En este sentido, las competencias y habilidades ciudadanas se logran en la escuela a través de la puesta en práctica de acciones participativas y democráticas, más que la memorización de contenidos sobre el funcionamiento del Estado, de nada sirve los contenidos democráticos si la escuela practica otros principios. El aspecto interesante de este trabajo para la investigación, radica en acercar el concepto de formación ciudadana a la escuela y de proponer un énfasis en la praxis ciudadana, más que en la teoría.

Desde una perspectiva más cercana al discurso gubernamental Alexander Ruiz Silva y Enrique Chaux Torres justifican la presencia de las competencias ciudadanas en el currículo “Aquello a lo que políticamente aspira una sociedad y que se encuentra plasmado en su Constitución no puede ser excluido de sus prácticas educativas, por ello resulta tan importante la formación ciudadana” (Ruiz, Chaux.2005, p. 6). Los autores plantean que la enseñanza de la Constitución es una estrategia para avanzar en la formación ciudadana y describen la normatividad vigente para la enseñanza de la constitución. Posteriormente,

exponen los lineamientos en educación ética y valores humanos y su relación con la formación ciudadana “...Se requiere de instituciones capaces de formar a los ciudadanos modernos, autónomos, responsables y solidarios que se comprometan con la construcción del país que queremos los colombianos...” (Ruiz, Chaux. 2005, p. 8) el objetivo de los autores es “la propuesta de formación de competencias ciudadanas, que se presenta aquí, busca que en las instituciones educativas se puedan identificar y promover los conocimientos y las habilidades necesarios para que estudiantes y profesores puedan hacer realidad la visión de sociedad presente en nuestra Constitución Política de 1991”. (Ruiz, Chaux.2005, p. 9).

Los autores rápidamente esbozan su concepción de ciudadanía

Ejercer la ciudadanía en la escuela significa que sus actores, esto es, los estudiantes, padres de familia, directivos, docentes y trabajadores, participen activamente en la regulación de la vida social en el contexto escolar respetando y acatando el orden legal y normativo que cobija y orienta las interacciones en la escuela (nos referimos aquí a los Derechos Humanos, a la Constitución Nacional, pero también al manual de convivencia y a las normas que se construyen en el aula y en la escuela). (Ruiz, Chaux, 2005, p. 10).

Una vez explicitan su visión de ciudadanía pasan a considerar el papel de la escuela en esta:

Pero el ejercicio de la ciudadanía en la escuela y desde la escuela hacia los demás ámbitos públicos requiere de una educación política –que en este caso se entiende como el desarrollo de competencias ciudadanas. El compromiso que las instituciones educativas directivos y maestros están o no dispuestas a asumir al respecto es determinante no sólo para la vida de los estudiantes sino también para el futuro de nuestra sociedad. (Ruiz, Chaux, 2005, p. 11).

La definición que dan los autores de competencias ciudadanas es la misma que tiene el Ministerio de Educación Nacional “Definimos aquí competencias ciudadanas como el conjunto de capacidades y habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas –integradas relacionadas Con conocimientos básicos (contenidos, procedimientos, mecanismos) que orientan moral y políticamente nuestra acción ciudadana.” (Ruiz, Chau, 2005, p.13).

Posteriormente, los autores pasan a exponer ampliamente los tipos de competencias ciudadanas: cognitivas, emocionales y comunicativas señalando la importancia de cada una y la forma adecuada de trabajarlas. Luego pasan al análisis del contexto y los ambientes democráticos donde se van a desarrollar las competencias ciudadanas. En este punto plantean la necesidad de promover cambios en las estructuras sociales, es decir en la escuela para poder ejercitar las competencias ciudadanas

Es importante aclarar que la relación entre las competencias ciudadanas y el contexto es de doble vía. Por un lado, como se menciona arriba, el contexto puede obstaculizar o favorecer el ejercicio de estas competencias. Por otro lado, el desarrollo de competencias ciudadanas puede ayudar al individuo a ser aceptado y acogido en un contexto determinado o a Participar en su transformación. Es decir, las competencias ciudadanas de por sí incluyen la capacidad y disposición a cambiar los contextos, sobre todo aquellos que obstaculizan su desarrollo. (Ruiz, Chau, 2005, p. 34).

De otra parte, el texto “La educación para la ciudadanía (EpC) en los centros educativos” de Vicente Carrasco Embuena publicado en el marco de las Jornadas de Convivencia y Ciudadanía en la educación del siglo XXI por Salvador Peiró i Gregori (coord.) del Grupo Editorial universitario, expone la discusión generada a partir de la asignatura de educación para la ciudadanía (EpC) en España, busca los orígenes de esta en el seno de la unión europea y los lineamientos que ésta ha dado frente al tema:

La preocupación por una educación para el ejercicio activo de la ciudadanía proviene de la desafección política de la juventud y de la creciente diversidad social...no bastan las estructuras formales de la democracia para darle sostenibilidad, sino que son necesarias las virtudes cívicas y la participación activa de los ciudadanos. (Carrasco.2009, p.14).

El autor justifica la importancia de la EpC en el currículo español ya que para él "una sociedad con alto grado de cohesión social precisa de una ciudadanía capacitada, con competencias básicas universales y comprometida cívicamente en base a una ética compartida (derechos humanos). Así concebida, la ciudadanía es un factor de integración, que renueva los objetivos de la educación pública." (Carrasco.2009, p. 15).

Asimismo, plantea la discusión de cómo enseñar la EpC si a través de una asignatura o como proyecto transversal, se plantean múltiples argumentos en contra de la transversalidad y se decanta por la signatura; reflexiona sobre la importancia de que la estructura escolar posibilite el aprendizaje de la ciudadanía desde la cotidianidad escolar mostrando que

Existe una larga tradición en la literatura pedagógica que subraya que para llevar a cabo la educación cívica y moral no basta con enseñar contenidos en una o determinadas materias, sino que deben movilizarse un conjunto de prácticas pedagógicas que integren, al menos, tres componentes: conocimientos, habilidades y actitudes o valores, que exigen un cierto grado de consistencia y requieren procesos vivenciados en la dinámica del centro educativo. (Carrasco.2009, p. 16).

En este sentido, la cotidianidad escolar debe ser fundamental en EpC, pero esta ha sido poco considerada a la hora de abordar estos temas ya que "hasta hace poco, han sido escasos los datos empíricos disponibles en los países europeos que abordan sistemáticamente las prácticas de aula y la organización de los centros educativos en cuestiones de ciudadanía y democracia." (Carrasco.2009, p. 18). Este olvido por la cotidianidad de los centros educativos ha hecho pasar desapercibido el papel de estos en la



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

concreción o no de la EpC en tanto: "la acción conjunta que concreta el proyecto educativo de centro es el ámbito privilegiado de la EpC...es preciso recuperar el proyecto educativo de centro como referente para la acción coordinada, más allá del carácter de documento formal que ha adoptado en muchos casos, especialmente en la escuela pública..." (Carrasco.2009:24).

Pero no es solo el incluir la EpC en el proyecto educativo sino a la cotidianidad escolar "la estructura organizativa en un centro educativo proporciona un conjunto de tareas, procesos y significados en la vida diaria que promueven una determinada ciudadanía." (Carrasco.2009, p. 25).

Por lo tanto, la necesidad de educar para la ciudadanía reside precisamente en que no nacemos con unos valores predeterminados "...la conducta democrática no es espontánea e irreflexiva no es una actitud innata en el individuo; los valores y normas democráticas necesitan un aprendizaje en el ámbito social, familiar y escolar para que el ejercicio de la ciudadanía sea consciente y maduro." (Carrasco, 2009, p. 21) .

Los antecedentes de EpC en España son los mismos que se retoman en Colombia para los Estándares en Competencias Ciudadanas. La preocupación por los proyectos educativos de centro (PEI para nuestro caso) y la forma como incluyen y desarrollan la EpC al igual que la necesidad de que estos trasciendan el formalismo y se concreten en la cotidianidad de la escuela son cuestiones que sirven para este proyecto de investigación.

En otra perspectiva, José Rubio Carracero en el texto de "Educación moral, postmodernidad y democracia" expone los postulados de Piaget y Kohlberg respecto a la formación de los juicios morales en los niños, indaga acerca de las críticas y desarrollos de dichas teorías, comienza por indagar sobre el papel de la obligación moral en la formación de la autonomía. Luego analiza los postulados frente al paso de la heteronomía a la autonomía moral donde la cooperación y el respeto mutuo es lo determinante en la

interiorización y generalización de las normas. Seguidamente, aborda la génesis del criterio moral asociándolo con la evolución intelectual y el desarrollo moral.

El texto al abordar la génesis del juicio moral en los niños y las condiciones necesarias para alcanzar la autonomía esboza los elementos necesarios para la educación ciudadana y toca el tema de los ambientes necesarios para alcanzar una óptima educación moral (o ciudadana) en los estudiantes.

Asimismo, en este texto se aborda una definición del concepto de educación moral "entendemos la educación moral como un proceso de creciente maduración cognitiva, motivacional y práctica que persigue la autoconstrucción de una personalidad moral, crecientemente autónoma y responsable en sus decisiones y en su comportamiento ante las diferentes alternativas axiológicas que se le ofrecen" (Rubio, 1996, p. 67). Posteriormente, justifica la importancia de la educación moral en la sociedad actual ya que según el autor "su cometido ha de ser el de capacitar a las personas para resolver de modo responsable y autónomo las alternativas o conflictos axiológicos que se le presentan. Pero sobre tales alternativas o conflictos de valores gravitan (o vienen implicados) infinidad de problemas de orden ideológico, técnico, político, religioso, etcétera." (Rubio, 1996, p. 65).

Desde allí, realiza un análisis de los postulados de Durkheim y Skinner agrupándolos en el conductismo pero diferenciándolos en sus acentuaciones. Hace un resumen de la teoría cognitiva-evolutiva de Piaget y Kohlberg y el origen del juicio moral pero introduciendo elementos de la conducta moral olvidada por estos autores. Finalmente, termina el texto haciendo una síntesis de los aportes de varios autores al concepto de construcción de la autonomía moral introduciendo el elemento de "autoconstrucción de la norma moral" o "construcción de la autonomía moral y concluye esbozando unas estrategias que posibiliten una educación moral traduciendo la discusión teórica en "objetivos educativos" y "planificación curricular" Las definiciones de educación moral y construcción de la



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

autonomía moral al igual que las condiciones necesarias para dicha construcción pueden ser a la hora de hablar de competencias ciudadanas elementos esenciales para el trabajo de investigación. El papel de la estructura escolar será igualmente relevante para abordar las competencias ciudadanas.

En síntesis, puede apreciarse que los antecedentes normativos permiten establecer cuál es la intencionalidad del estado colombiano en cuanto a la educación ciudadana, al igual que, establecer qué papel juega el sistema educativo y más concretamente la institución educativa en esta intencionalidad. Una vez visibilizado el contenido de la política pública en educación ciudadana, los Estándares en Competencias Ciudadanas, y la intencionalidad de esta, se podrá examinar el proceso de recepción de los Estándares en Competencias Ciudadanas al interior de la institución educativa.

Los antecedentes teóricos permiten por una parte, identificar el contexto de emergencia de la discusión sobre ciudadanía al igual que las apuestas políticas e ideológicas de esta discusión, y por otra parte, esbozar algunos aspectos pedagógicos de la educación ciudadana. Estos dos elementos contribuirán en el auscultamiento del tipo de ciudadano que proponen los estándares en competencias ciudadanas.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

CAPITULO: TRAS LAS HUELLAS TEÓRICAS DE UN ASPECTO DE LA FORMACIÓN CIUDADANA Y LAS COMPETENCIAS

*“Tejiendo sentimientos, bordando ilusiones,
cortando malos ratos, y deshilando en el viento aquellos sin sentidos,
Podré confeccionarme una nueva verdad”*

Luz

A modo de introducción

Los procesos comprensivos de asuntos tan complejos como el de analizar el lugar de los Estándares en Competencias Ciudadanas en los procesos curriculares de la Institución Educativa Chaparral del municipio de San Vicente Ferrer como condición de comprensión de la relación entre lo instituido y lo instituyente, supone asumir una postura epistemológica desde la cual semantizar lo que allí aparece, a fin de que el ejercicio comprensivo se inscriba en un sistema de relaciones en el cual aparezcan las condiciones de posibilidad, existencia y funcionamiento que hacen posible las prácticas y saberes que en ese espacio se producen, circulan y apropian.

Para la investigación fue indispensable acudir a los postulados de De Souza Santos (2006) para entender que el lugar de los Estándares en Competencias Ciudadanas en los procesos curriculares de la Institución Educativa Chaparral del municipio de San Vicente Ferrer, pasa por un proceso de interpretación sobre la apuesta por el tipo de ciudadano que esperan formar y por el examen del proceso mediante el cual la institución educativa Chaparral del municipio de San Vicente Ferrer desarrolla los estándares en competencias ciudadanas, como orientación trazada por el Ministerio de Educación Nacional, y las formas en que la vida institucional (directivos docentes, docentes, documentos oficiales) asume estos estándares. Es decir, que el problema epistemológico que allí se suscita está relacionado con un problema de traducción.

La traducción funge como espacio conceptual de esta investigación en tanto permite “crear inteligibilidad recíproca entre las experiencias del mundo, tanto las disponibles como las posibles, reveladas por la sociología de las ausencias y la sociología de las emergencias” (De Souza, 2006, p. 91), en la medida en que a través de la traducción donde los modos comprensivos que ligan las formas de producción a las formas de apropiación no se conciben de forma simétrica sino como relaciones solidarias y contradictorias entre el sistema de objetos y sistema de acciones que componen lo instituido de las competencias con lo instituyente que dinamiza los modos de circulación de las prácticas y los saberes en el contexto educativo con el que se ha investigado.

Por lo tanto, el trabajo de traducción sobre los saberes y las prácticas se constituye en una forma de hermenéutica que liga, en el contexto de la investigación, las miradas institucionales- discursivas tanto desde lo normativo como desde lo académico a la comprensión de los procesos, lugares y actores que intervienen en la producción de sentidos frente a las gramáticas que constituyen la discusión por la formación ciudadana en clave de competencias ciudadanas. De ello deriva que la unidad dialéctica que constituye el encuentro entre las narrativas normativas y las narrativas académicas proponga un tipo de geografía sinuosa que mezcla las características ontológicas que constituyen a cada uno a las condiciones de aparición en el espacio de lo público donde se materializan sus acciones mediante el sistema de prácticas que cada sujeto realiza a fin de dar cuenta de eso lo que constituye, que bien podría ser lo normativo, lo académico o una expresión combinada de ambos.

Bajo la mirada del estado

Hegemónicamente lo que se estima como legítimo en la discusión conceptual sobre las competencias ciudadanas, desde el discurso gubernamental, aparece materializado en la Guía número 6 “Formar para la Ciudadanía ¡Sí es posible!” Al poner de relieve que la formación ciudadana en el país es imperativa y vital para atender a las condiciones

particulares de funcionamiento y organización de lo social desde la búsqueda de alternativas que permitan:

resolver los conflictos de una manera pacífica, superar la exclusión social, abrir nuevos espacios para la participación ciudadana, enfrentar los altos índices de corrupción y lograr relaciones más armoniosas en las instituciones educativas, los lugares de trabajo, los espacios públicos y los hogares de muchos colombianos y colombianas (Ministerio de Educación Nacional, 2004, p. 148).

En esta perspectiva se puede observar desde las primeras líneas de los Estándares en Competencias Ciudadanas que el acento se pone en el carácter pacífico y conciliador que debe poseer el ciudadano, si bien las circunstancias del prolongado conflicto armado podrían justificar en algo el énfasis en lo pacífico, también es cierto que a la persistencia del conflicto se debe agregar el problema de una democracia poco arraigada en la vida cotidiana de los ciudadanos que igualmente exigiría estrategias para superarlo. Aquí se podría ver un poco que la conceptualización normativa invisibiliza otras posibilidades de la ciudadanía en las cuales el conflicto sea la posibilidad que desde la ausencia haga emerger una reflexión más propositiva y transformadora sobre lo que debe significar ser ciudadano.

Concomitante con lo anterior, la línea de pensamiento frente a lo ciudadano, en perspectiva oficial, continúa desarrollando a lo largo de los estándares con su apuesta por el ciudadano pacífico, que se define, entre otros aspectos como objeto de la tolerancia, una que supone la aceptación acrítica y sometida, que desconoce el valor del conflicto, en tanto contradicción y perspectiva dialéctica de construcción de acuerdos y no de homogenizaciones ideológicas, es decir, que el ciudadano está constituido desde la propuesta oficial como un agente social cuyas prácticas se alimentan de las habilidades sociales que median en las relaciones humanas pero desde una perspectiva no de la discusión sino de la pacificación y el equilibrio que lleva a plantear como imperativo de la formación ciudadana el que se atienda a “algunas de las competencias sociales básicas aplicables a todas las relaciones humanas individuales y colectivas se desarrollan al poner en práctica habilidades que permiten resolver los conflictos de intereses de manera pacífica, en lugar de hacerlo

imponiendo los propios puntos de vista u optando por caminos violentos. (Ministerio de Educación Nacional, 2004, p. 149). La impronta de una razón

dominante es evidente en esta propuesta que aboga por pensar el sistema de relaciones humanas como un espacio ausente de desequilibrios y contradicciones, donde la posibilidad de comunicación está dada no por la discusión sino por los acuerdos en una perspectiva de acomodación y no de construcción conjunta de sentidos.

A la concepción del ciudadano desde la tolerancia como uno de los máximos valores que lo definen, se suma el tema de la participación democrática tratando de enmarcarla como desarrollo de la constitución política de 1991 y de los acuerdos internacionales como la convención sobre los derechos del niño de 1989, de tal modo que sea posible para el ciudadano entender que la propuesta de formación es solidaria de la participación en tanto esta responde al modo de gobierno que caracteriza a la nación como:

Una democracia participativa, y en ésta se enfatiza el poder político de cada persona, los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas buscan hacer eficaz este poder político: empoderar a niños, niñas y jóvenes para participar democráticamente en la sociedad y desarrollar las competencias necesarias para el uso constructivo de esta participación. (Ministerio de Educación Nacional, 2004, p. 152).

De esta afirmación sobresalen dos expresiones un poco confusas, por una parte, que se entiende por “el poder político de cada persona” y por la otra el “uso constructivo de esta participación”. Aisladamente la primera expresión la podríamos tomar como la capacidad de los ciudadanos de cuestionar el orden social vigente y poder trabajar para su transformación, pero si le agregamos la segunda expresión en las actuales circunstancias de la democracia colombiana el único uso constructivo es el voto, es decir, la participación política que nos plantean los estándares en competencias ciudadanas se reduce a elegir a los mandatarios nacionales y locales, o bien expresa un tipo de racionalidad que legitima a la participación simplemente como una acción y no como una condición informada que dota de sentido a la acción misma de la elección y la convierte en participación.

Así entonces, lo que los estándares entienden por ciudadanía está asociado solo al uso de los mecanismos jurídicos de participación política, las cuestiones del pensamiento crítico, más las condiciones de transformación del orden social vigente, parecen no tener cabida en apuesta de formación ciudadana del estado colombiano, ya que se concibe que la participación como culmen del proceso formativo del ciudadano solo se puede dar cuando este alcanza su mayoría de edad jurídica y allí se espera que al cumplir 18 años:

las y los jóvenes estén en una etapa de desarrollo que les permita adquirir otras responsabilidades políticas, como puede serlo participar en elecciones municipales, departamentales y nacionales, en referendos y consultas populares, y hacer uso de otros mecanismos de participación democrática, reconociéndose así jurídicamente su ciudadanía, según lo dispone la Constitución Política de Colombia (Ministerio de Educación Nacional, 2004, p. 154).

El discurso que atraviesa la concepción de ciudadano y de ciudadanía en el marco de lo normativo, expresa un sentido particular que liga la condición y el ethos de ser ciudadano a la circunscripción legal y como tal pone al sujeto a definirse como ciudadano en tanto ocupe simétricamente el lugar que le es asignado desde los marcos de movimiento que establece el discurso jurídico, quien es en última instancia la fuente y el sentido mismo de la ciudadanía según la concepción estatal. Por ello, la ciudadanía se vuelve objeto de un sistema de habilidades y competencias que fungen como evidencias de los modos de adecuación de los sujetos a los arquetipos establecidos para evaluar y controlar los comportamientos que fundamentan la condición de ser ciudadano.

Hasta aquí puede notarse que la concepción de ciudadano y ciudadanía desde la mirada normativa expresa tres características que han sido de gran relevancia para pensar críticamente dichos conceptos en el desarrollo de la investigación en tanto son estas concepciones las que orientan estatalmente la tarea formativa en las escuelas. La primera característica, se refiere a que el ciudadano y la ciudadanía son desde los Estándares un modo de existencia de los sujetos que jurídicamente pertenecen a un Estado y como tales solo son visibles y legítimos en el cumplimiento de la norma. La segunda característica está



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

referida a considerar que la condición ciudadana es resultado de un conjunto de habilidades que son visibles en las prácticas cotidianas que deben responder a la teleología de lo adecuado según el proyecto estatal y como tal solo es viable su existencia en tanto logre enfilarse al discurso oficial y a sus necesidades. La tercera característica alude a la condición ciudadana como el punto de encuentro entre las emociones y las prácticas del sujeto desde las estructuras sociales que componen el ejercicio mismo de vivir en comunidad y como tal obliga a que la condición ciudadana sea una expresión axiológica y no ontológica de habitar la democracia.

Bajo la mirada de la academia

El entramado de la discusión en torno a los conceptos de ciudadanía, ciudadano y competencias, formación ciudadana suele habitar un espacio sinuoso en la academia como expresión aglutinante de los campos discursivos donde discurre la discusión epistemológica, gnoseológica y axiológica que semantiza estos conceptos tan disimiles y plurisemánticos. Variados autores y escuelas de pensamiento han concitado investigaciones y reflexiones que muestran que son dispares y variopintas las cuestiones que sirven para comprender el sentido y los modos en los cuales se produce, circula y apropia los conceptos de formación ciudadana, competencias, ciudadano y ciudadanía. Por lo tanto, para efectos de esta investigación se optó por asumir algunas perspectivas sin desconocer la bastedad y riqueza que puedan tener otras, pero también ha reconocido que un locus de enunciación como referente de posibilidad y no de límite sirve para pensar y orientar la discusión que aquí es objeto y condición de lo investigado.

Ciudadanía

La ciudadanía se presenta como un espacio plurisemántico en el que múltiples acepciones cruzan su ontología. Algunas de ellas están referidas a lo normativo que suele ver la ciudadanía como un modo de adecuación de los modos de ser y actuar del sujeto en el



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

mundo a los marcos normativos que se proponen desde la Constitución Política, como es el caso del Ministerio de Educación Nacional (2003), para quien la ciudadanía es la condición de la que es susceptible todo individuo que por nacimiento o por reconocimiento hace parte del sistema de gobierno de Colombia. Otras posturas menos tradicionales (Kymlicka, 2001; Naval, 1995; Marshall, 1998, Cortina, 2002) sugieren que la ciudadanía además de ser una condición legal de la que es subsidiario todo individuo que es reconocido por un Estado como sujeto de derechos y deberes es la posibilidad que éste tiene para convertirse en un sujeto propositivo que no solo cumple con la ley sino que está reflexivamente atento al devenir de su entorno a fin de incidir sobre él y transformarlo.

En este sentido, resulta difícil encontrar una perspectiva unívoca del concepto ciudadanía por su amplitud y por los múltiples intereses que le rodean, ya que la definición lleva implícito un visión de sociedad y de ciudadano. Sin embargo, podría decirse que para efectos de esta investigación la ciudadanía es un objeto complejo, multidimensional, con múltiples ramificaciones y difícilmente abordable integralmente (Gagnon y Pagé, 1999 citados por Pagés, 2003, p. 4). Además, pensar la ciudadanía implica concebirla en función tanto de la identidad, como de lo crítico-social de las pertenencias, desde la actitud, de los derechos y deberes, desde lo político y desde la participación que en el marco de lo democrático lleva a pensar a la ciudadanía como una forma de ser, saber y hacer contextualizada que se aprende (Santos, 1998) y que comporta una condición espacial que la convierte en territorial y como tal impele hacia “una ciudadanía para la vida (Pagés, 2003), en suma, vinculada a la sociedad civil y, territorializada.” (Gutiérrez, 2012, p.129).

Asimismo cabe anotar que, estas diferencias en cuanto a la conceptualización, llevan al establecimiento de algunas categorías de ciudadanía: una referida a un tipo de:

ciudadanía como categoría legal, política, crítico-social y actitudinal alcanzable (Magendo, 2004): legal, conforme lo establecen las normas jurídicas vigentes (Unión Europea, 2010, pp. 13-14); política, en cuanto se otorga y ejerce particularmente en este ámbito; crítico-social, en cuanto abarca la posibilidad de la transformación, más allá de derechos y deberes; actitudinal, en cuanto

es un valor que se incorpora a la conciencia y a la voluntad para ejercerse, reclamarse y dinamizarse" (Gutiérrez, 2012, p.129).

Es decir, la ciudadanía suele expresar las condiciones de posibilidad, existencia y funcionamiento que el ser, el saber, el tener y hacer de un individuo adquiere o puede adquirir en relación con su reconocimiento como parte de un sistema político, al cual debe estar adecuado, más no sometido definiendo con ello el sistema de objetos y acciones que orientan no solo su adecuación a los marcos establecidos sino al moldeamiento de sus prácticas como expresión que racionaliza lo instituido y lo reconfigura en atención a lo instituyente que a diario construye su cotidianidad. Por lo tanto, la ciudadanía no es solo una condición de vida, sino el sistema de disposiciones y acciones que permiten la producción, circulación y apropiación de prácticas y saberes que llevan a un sujeto más allá del plano biológico de su existencia o de su condición jurídica.

En consecuencia, para esta investigación la reflexión por los modos de circulación y apropiación, que en el contexto de una Institución Educativa se dan vía los profesores, de los Estándares Básicos en Competencias Ciudadanas, para la producción de sentidos frente a la ciudadanía, se da desde una concepción amplia del concepto en tanto impele el concurso de posturas (Pagès, 2003, Gutiérrez, 2012) teóricas que proponen un semantización del concepto de ciudadanía como un espacio de interacciones entre las condiciones subjetivas y objetivas que orientan la existencia humana y que incluyen desde los marcos normativos, hasta los modos de instalarse en el espacio. Es decir, la ciudadanía aparece como una experiencia que vincula algo más que las emociones y lo jurídico, implica el desarrollo de una serie de sistemas de objetos y acciones que solidariamente desde su dialéctica generan herramientas que desde la realidad, el pensamiento, y la proyección le permiten al sujeto ser, saber, hacer, sentir e incidir en el mundo, transformándolo, produciéndolo, comprendiéndolo.

Ciudadano

Facultad de Educación

Pero si la definición de ciudadanía resulta problemática, la de ciudadano lo es igualmente. Los énfasis que se marcan llevan implícito la noción de democracia por la que se apuesta. Algunos teóricos (Restrepo, 2006; Ovejero, 1997) clasifican el ciudadano en tres tipos: el liberal, el comunitario y demócrata radical.

El ciudadano liberal se define desde

Una óptica claramente individualista, no se reconoce la cultura como manifestación histórica que confluye en la constitución de los sujetos. Es un individuo que, antecediendo a la sociedad en su constitución, se percibe como auto fundante, como autor referenciado en la elección de los fines que escoge. Sobre él, sin Consideraciones determinadas por lo compartido en la asociación, se funda el ámbito de la interacción societal. Es un sujeto que se desliga de lo que pretende constituir frente a lo social (Restrepo, 2006, p. 141).

En esta perspectiva, el ciudadano liberal se presenta como des territorializado, sin vínculos sociales y comunitarios claros, por encima de aspectos e intereses colectivos.

Frente al ciudadano liberal se le antepone el ciudadano comunitarista el cual nace en una comunidad específica que lo referencia en la construcción de su identidad subjetiva. El ciudadano reconoce la pertenencia "...a tradiciones históricas, lingüísticas y culturales que en una determinada comunidad se han constituido, de construido y, nuevamente, constituido..." (Restrepo, 2006:142) este individuo no habla de autonomía sino de integración a la comunidad, no habla de derechos sino de deberes y responsabilidades frente a su comunidad.

Por su parte, el ciudadano de la democracia radical busca que:



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

Bajo la idea de una comunidad política Conformada sobre un consenso básico sobre reglas o pautas comunes se supera la idea liberal de la ciudadanía como estatus legal que establece los derechos de los cuales se es titular y que se ejercen como limitación. De igual forma, se supera la perspectiva comunitaria ya que el ciudadano radical no es aquel que sólo puede leerse desde el bien común el cual, bajo la idea de un esencialismo, proyecta la idea de una serie de valores que se imponen sobre otros y que definen en alta proporción los destinos individuales y colectivos de los miembros de un conglomerado humano” (Restrepo, 2006, p. 144).

Por su parte, la ciudadanía radical da visibilidad a movimientos que buscan reivindicar sus diferencias para ser aceptados e integrados, buscan redefinir lo político desde la naturaleza conflictiva del ser humano.

Frente a este panorama ambiguo de ciudadanía y de ciudadanos se hace necesario tomar partido en el marco de la investigación por una ciudadanía dinámica, renovada, crítica y activa "Esta ciudadanía se aprende, mientras que al ciudadano se le forma para que la ejerza” (Santos, 1998) y la practique, individual y colectivamente. Es un estado del espíritu individual y colectivo que hace parte de la cultura a manera de práctica social, de modo de vida, de valor, de costumbre y aprendizaje.

Por ello, la ciudadanía y la categoría de ciudadano para la investigación implica

Pensarlas no como dádivas sino como conquistas diarias, permanentes, en luchas constantes por mantenerse y extenderse. En este sentido, la ciudadanía aparece como algo más que la conquista individual, es una categoría que se adquiere en la convivencia con otros, en sociedad y como tal, tiene cuerpo propio y límites establecidos por las reglas de juego de la sociedad, los escenarios jurídicos y políticos; de ahí su carácter transformador y dinámico, de acuerdo con los contextos en donde se analice. Asimismo, la ciudadanía está asociada al respeto del individuo y a sus deberes como ley de la sociedad y mandato establecido e instituido, sin distinciones, cobija y protege a todos por igual, dado que, para ser mantenida por las generaciones futuras, preservarse, tener efectividad real y ser fuente de auténticos derechos, debe ser una ley escrita, pública, de

conocimiento generalizado de tal manera que asegure lo pactado y permita, siempre que se vulnere, exigir y demandar su inmediato cumplimiento. (Gutiérrez, 2012, p.

Esta ciudadanía no se da en abstracto, se contextualiza y tiene la clara intencionalidad de formar ciudadanos para la consolidación de un proyecto político democrático en construcción.

Por lo tanto, la ciudadanía necesaria para la democracia en construcción requiere de un tipo de ciudadanos formados “de manera consciente y en contexto, conforme la intencionalidad del proyecto político vigente en un territorio determinado, para que ejerza la ciudadanía y contribuya a la búsqueda de mayores niveles de desarrollo...” (Gutiérrez, 2012, p. 123). En esta perspectiva, los ciudadanos requeridos por

“la democracia... para fortalecerse y consolidarse, sin duda alguna, ...capaces de ejercer y vivir sus ciudadanías, dispuestos a subvertir el orden en procura de vigorizar la sociedad civil y contribuir a la construcción del Estado democrático, con capacidades para transformar la realidad, arraigados fluidamente, en términos de Bailly, citado por Pagés (2003, p. 28), al territorio (Gutiérrez y Sánchez, 2009) donde habitan, viven y luchan por materializar sus anhelos.” (Gutiérrez, 2012:123),

Son la expresión de la experiencia que une las condiciones materiales a las condiciones espirituales que guían el devenir de una sociedad.

Por lo tanto, el haber explorado y reflexionado el concepto de ciudadanía, al igual que las apuestas ideológicas y políticas de cada uno de las teorías que hablan sobre esta; le permitió a la investigación auscultar las intencionalidades implícitas y explícitas de los Estándares en Competencias Ciudadanas. E igualmente, indagar por cuál sería la mejor forma de desarrollar la educación ciudadana para la construcción y consolidación de la democracia en Colombia.

Educación Ciudadana

Facultad de Educación

Los seres humanos al nacer no tenemos unos códigos pre establecidos de comportamiento, estos se van adquiriendo en el transcurso de la vida pero fundamentalmente en los primeros años de vida mediante un proceso social que parte de considerar:

En primer lugar,.. el hecho del inacabamiento del ser humano desde el punto de vista biológico, psicológico y existencial son los que hacen necesaria la educación del ser humano...sin embargo, esta indeterminación biológica hace que el ser humano tenga una mayor plasticidad neuronal que además se ira configurando conforme vaya creciendo.
(Moratalla. Ruiz.2009, p. 177)

En este sentido, el papel de la educación ciudadana en la configuración de los futuros ciudadanos es esencial porque,

Como ya sabemos, el ser humano es un ser inacabado, un ser que proyecta su futuro, cuya vida no está dada sino que la escribe él, y parte de esa biografía es lograr desempeñar y asumir una ciudadanía activa. El ciudadano no nace sino que se hace, está abierto a múltiples posibilidades de ir construyendo y desarrollando esa ciudadanía de la que hablamos, una ciudadanía concreta, activa.
(Moratalla. Ruiz.2009, p. 181).

Teniendo en cuenta lo anterior, la investigación ha pensado que la comprensión del proceso educativo se hace necesaria para entender el cómo se enseñan las competencias ciudadanas, en razón de ello, al seguir a (Quiroz, Monsalve, sierra, Madrid, 2008) se entiende que la educación es un proceso que permite modificar al ser humano y desarrollar sus dimensiones tanto escolar como extra escolar, la educación tiene una dirección, una intención, la

educación es externa y social, a la vez que interna al desarrollar hábitos. La idea de la formación remite nuevamente a la idea de dirección hacia donde deben estar dirigidos: “La instrucción, la educación y el desarrollo” esto implica para la categoría de educación ciudadana: INSTRUCCIÓN: apropiación de conocimientos necesarios de ciudadanía (ciudadanía civil y económica) EDUCACIÓN: elaboración de convicciones necesarias (ciudadanía social) DESARROLLO: desarrollo físico y cognitivo (ciudadanía intercultural). La necesidad de educar para la ciudadanía reside precisamente en que no nacemos con unos valores predeterminados.

la conducta democrática no es espontánea e irreflexiva no es una actitud innata en el individuo; los valores y normas democráticas necesitan un aprendizaje en el ámbito social, familiar y escolar para que el ejercicio de la ciudadanía sea consciente y maduro. (Carrasco, 2009, p. 21).

Así entonces, al considerar al ser humano como inacabado, objeto y sujeto de transformación a través de la educación se asume que en el campo de la educación ciudadana la tarea es la de desarrollar y potencializar en las y los estudiantes un espíritu democrático que redunde en consolidación de la democracia en Colombia. De ahí que el papel de la escuela en el proceso de educación ciudadana sea determinante ya que:

Es en la escuela donde, por finalidad, se debe impartir (Meirieu, 2004); además la escuela también es, por encargo social, el escenario privilegiado para formar al ciudadano y forjar los valores, virtudes y soportes de la ciudadanía dado que, como tal (De Paz Abril, 2007, p. 7) se convierte en el lugar ideal para aspirar a alcanzar una sociedad verdaderamente democrática que “trascienda el mero formalismo de las votaciones y el barullo de los procesos electorales para posibilitar universos en los que sean reales, la igualdad de oportunidades, la justicia y la auténtica libertad, desde una ciudadanía crítica y reflexiva” (Gutiérrez, 2012, p. 119).

Pero la educación ciudadana requiere de un tipo de escuela que asuma libre y abiertamente la tarea de formar ciudadanos que aporten a la consolidación de la democracia, requiere:

Una escuela consciente de que el hombre es, en esencia, lo que “la educación hace de él” (Kant, 1983, p. 20); conocedora de que no se es, por naturaleza, lo que se debe ser sino que, mediante la



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

formación, en el curso del devenir histórico, se asume la tarea de irse construyendo de manera interminable, procurando poder llegar a ser lo que en el camino de la vida, puede ir siendo (Gadamer, 1992); sabedora de que es en los primeros años de la vida, donde podrá formarse en lo esencial (Dewey, 1971), aquello sobre lo cual en la edad adulta podrá pedírsele cuenta al sujeto, lo que será esperable aplique en su acción, en su práctica individual y colectiva. Una escuela capaz de conjugar “integración, emancipación y promoción de la humanidad en la persona” al intencionar la formación de “ciudadanos de un Estado democrático para un mundo solidario” (Meirieu, 2004, p. 79). (Gutiérrez, 2012, p.119).

En consecuencia, si asumimos que la escuela es el escenario por excelencia de la educación ciudadana donde se comienza a darle forma democrática a los sujetos de la educación, será importante revisar el como la escuela lo hará ya que,

Existe una larga tradición en la literatura pedagógica que subraya que para llevar a cabo la educación cívica y moral no basta con enseñar contenidos en una o determinadas materias, sino que deben mobilizarse un conjunto de prácticas pedagógicas que integren, al menos, tres componentes: conocimientos, habilidades y actitudes o valores, que exigen un cierto grado de consistencia y requieren procesos vivenciados en la dinámica del centro educativo. (Carrasco.2009:16).

Es decir, que esta educación ciudadana debe vivenciarse en la cotidianidad de la vida escolar. Por ello, el primer paso para que la educación ciudadana sea llevada a la cotidianidad escolar es explicitarla y desarrollarla en el PEI (Proyecto Educativo Institucional) de la institución en tanto,

La acción conjunta que concreta el proyecto educativo de centro es el ámbito privilegiado de la EpC [Educación para la ciudadanía]...es preciso recuperar el proyecto educativo de centro como referente para la acción coordinada, más allá del carácter de documento formal

que ha adoptado en muchos casos, especialmente en la escuela pública (Carrasco.2009, p. 24).

Pero no es sólo el incluir la educación ciudadana en el proyecto educativo sino a la cotidianidad escolar en tanto “la estructura organizativa en un centro educativo proporciona un conjunto de tareas, procesos y significados en la vida diaria que promueven una determinada ciudadanía.” (Carrasco.2009, p. 25). Por eso la cotidianidad escolar en la medida que genere ambientes democráticos y participativos contribuye en la interiorización de los valores necesarios para la democracia y la convivencia, porque “...tenemos que los valores no entran con fórceps, es decir, no debe forzar la conducta de ningún escolar” (Peiró, 2009, p. 41).

Entendemos pues, que la educación ciudadana para ser efectiva debe traducir la discusión teórica en “objetivos educativos” y “planificación curricular” "resulta fundamental para el empeño perseguido de autonomía moral la organización democrática de las instituciones educativas, en especial de la escuela en cuanto comunidad diseñada en y para la democracia y el autogobierno, la autonomía moral solo puede surgir de un organización estructural y curricular que favorezca, paso a paso, los caminos y las formas del autogobierno en todos los aspectos. En consecuencia, como lo señala (Rubio.1996, p. 84) el logro de la educación ciudadana es formar sujetos morales autónomos, conscientes y responsables, como el resultado de la profundización y la extensión de los procedimientos democráticos a todas las esferas de la vida siendo la cotidianidad escolar democrática el eje central para la educación ciudadana.

En este sentido, el concepto de educación ciudadana le aporta a la investigación varios elementos: el considerar el ser humano como inacabado, el papel de la educación en la formación del individuo, el papel de la escuela en la formación de ciudadanos, características de la escuela para generar ambientes democráticos; entre otros, lo cual fue

esencial a la hora de considerar cómo se desarrollan las competencias ciudadanas en la institución educativa y fundamentalmente cuál es el lugar de estas en la cotidianidad escolar.

Formación Ciudadana

Antes de definir que vamos a entender por formación ciudadana se hace necesario definir *grosso modo* que entenderemos por formación. Siguiendo a Álvarez de Zayas comentado por Gutiérrez (2012), esta debe incluir la educación, la instrucción y el desarrollo, declarar la intencionalidad del proceso formativo a partir de lo cual se definen los contenidos a impartir, los métodos de enseñanza y el diseño de medios de enseñanza al igual que las formas de seguimiento y evaluación para el logro del objetivo propuesto.

En consonancia con esta misma perspectiva, los profesores Bolívar y Pulgarín (Bolívar, B, Pulgarín, S, 2009) proponen un concepto de formación ciudadana donde la praxis ciudadana asume un papel central en todo el proceso, declarando una intencionalidad y una concepción de sociedad y de individuo en la cual se reivindica una participación activa producto de la reflexión racional y crítica, propositiva en la solución de los problemas públicos. Estos ciudadanos sólo pueden ser producto de una formación intencionada y comprometida por parte de la sociedad. De esta definición se desprende que la formación ciudadana debe declarar cuál es su intención, es decir, explicitar el proyecto político que se propone consolidar.

Por lo tanto, el concepto de formación ciudadana está asociado a diversos procesos educativos que tienen lugar en diferentes escenarios, aunque es en la escuela donde adquiere mayor connotación. La formación ciudadana en la escuela debe propugnar por formar sujetos transformadores, conocedores de sus circunstancias "...motivados para ejercer mediante sus prácticas sociales, ciudadanías territorializadas; preparados para fortalecer la sociedad civil desde la interacción y convivencia con otros sujetos; y, como

consecuencia de ello, estimulados para contribuir a la construcción del anhelo democrático." (Gutiérrez, 2012, p. 121). Así, vista la formación ciudadana,

además de explicitar su intencionalidad, debe considerar seriamente los procesos para dicha formación.

La formación ciudadana, según Gutiérrez, debe ser integral, inclusiva, intencionada y contextualizada, retomar los elementos más valiosos de las diferentes concepciones de ciudadanía y asumirla como una política pública educativa del estado con el objetivo de transformar al ciudadano, y al lugar donde se ejerce esa ciudadanía.

En consecuencia, para esta investigación con el concepto de formación ciudadana se amplió la mirada sobre la ciudadanía, del escenario de la educación ciudadana que acontece principalmente en la escuela, a los espacios extra escolares y su contribución o no a la educación ciudadana.

El Ciudadano Territorial

En el encuentro entre la ciudadanía y la geografía crítica, emerge el concepto de ciudadano territorial, el cual se ubica en un territorio determinado, está motivado para actuar ya que, ejerce su ciudadanía en el contexto donde desarrolla su cotidianidad esto le posibilita superar las diferentes concepciones de ciudadanía y asumirse como arte y parte de una comunidad política. Este ciudadano territorial esta contextualizado y asume los elementos más positivos de las concepciones de ciudadanía ya que no se asume como un ciudadano que nace sino como uno que se forma en el proceso de construcción de la democracia . Por ende es:

Un ciudadano contextualizado, ligado y arraigado al territorio constituido, dispuesto a ejercer sus ciudadanías y contribuir a la construcción y posicionamiento de la democracia,

como opción de vida para disfrutar de los bienes y servicios que ofrece y dispone la sociedad, alcanzar más y mejores condiciones de su existencia, de su vivencia con otros. (Gutiérrez, 2012, p. 147).

El concepto de ciudadano territorial le aporta a la investigación por una parte, una mirada crítica a las definiciones de ciudadanía, y una apuesta por un tipo de ciudadano que recoge los elementos positivos de otras definiciones, y por otra parte, la pregunta por el papel del territorio y los sujetos que la habitan en la formación ciudadana.

Competencias Ciudadanas

La definición que de competencias ciudadanas han circulado en el medio proviene principalmente del Ministerio de Educación Nacional (MEN) y algunos autores como Ruiz y Chaux la han desarrollado en sus trabajos: “Definimos aquí competencias ciudadanas como el conjunto de capacidades y habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas – integradas relacionadas Con conocimientos básicos (contenidos, procedimientos, mecanismos) que orientan moral y políticamente nuestra acción ciudadana. (Ruiz, Chaux, 2005, p. 13).

Estas competencias las asimilan los autores (Ruiz y Chaux) como educación política, que las instituciones educativas deben impartir afirmando con ello que

El ejercicio de la ciudadanía en la escuela y desde la escuela hacia los demás ámbitos públicos requiere de una educación política –que en este caso se entiende como el desarrollo de competencias ciudadanas. El compromiso que las instituciones educativas, directivos y maestros están o no dispuestas a asumir al respecto es determinante no sólo para la vida de los estudiantes sino también para el futuro de nuestra sociedad. (Ruiz, Chaux, 2005, p. 11).



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

En contraposición a esta concepción, el profesor Pimienta afirma que parece difícil saber esto porque los estándares no definen conceptualmente lo que se debe entender por formación ciudadana, eso sí presenta unos énfasis como el interés por un ciudadano pacífico y su enfoque político es modelar un “buen ciudadano “por eso el fuerte acento normativo. De ahí que se entienda “la ciudadanía como una praxis de respeto, pertenencia y obediencia al Estado, lo cual acerca este enfoque a la definición republicana clásica de ciudadanía...” (Pimienta, B, 2008, p. 5). Asimismo, cabe a notar que las competencias ciudadanas son una política pública del Estado colombiano y por ende tiene unos intereses que se movilizan a la hora de definir unos contenidos en lugar de otros, porque:

Es preciso tener en cuenta los antecedentes de la ciudadanía y de la formación ciudadana misma como un asunto político, materializado en las instituciones educativas desde los albores de la república. Una de las características principales de la formación ciudadana en Colombia...sin duda tiene que ver con los ideales de ciudadanía, movidos en general por intereses ajenos a los ciudadanos mismos y atendiendo en cambio a proyectos de nación impuestos. (Mesa, A, 2008, p. 7).

En razón de ello es importante aclarar que las competencias ciudadanas aparecen desde el discurso oficial como el conjunto de habilidades que determinan los modos de ser, saber y hacer de un sujeto que es considerado como ciudadano en el marco del Estado. Sin embargo, para efectos de la investigación las competencias ciudadanas no solo incluyen los modos de adecuación a lo normativo sino que abarca todo el conjunto de prácticas, saberes y conocimientos que en un sujeto circulan como condición de posibilidad, existencia y funcionamiento para su relación con el mundo, con el contexto, consigo mismo y con los demás. Es decir, la investigación indaga por la relación entre el discurso de las competencias ciudadanas propuestas por lo estatal pero lo hace desde una perspectiva que busca establecer los modos de reconfiguración que estas adecuaciones tienen pero también



Facultad de Educación

sobre las condiciones de producción de sentido que lleva a un sujeto a semantizar aquello que como experiencia lo ha constituido.

En síntesis, para la investigación el trazado de una cartografía conceptual en la que se incluyen conceptos como el de ciudadanía, ciudadano, ciudadano territorial y competencias ciudadanas supone múltiples abordajes pero desde una perspectiva crítica que entiende que los conceptos poseen cargas históricas que es necesario contemplar en el examen comprensivo de un caso particular, como el de la Institución Educativa Chaparral, en donde fue necesario contrastar los modos de conceptualización con los modos de circulación y apropiación que se producen en el cruce entre las condiciones contextuales y los ideales representacionales de las teleologías de lo normativo, lo académico y lo escolar.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

CAPÍTULO: CARTOGRAFÍA DE UNA EXPERIENCIA

“Entonces, lo primero que hay que hacer, me parece, es dignificar la experiencia, reivindicar la experiencia, y eso supone dignificar y reivindicar todo aquello que tanto la filosofía como la ciencia tradicionalmente menosprecian y rechazan: la subjetividad, la incertidumbre, la provisionalidad, el cuerpo, la fugacidad, la finitud, la vida.”

Larrosa

A modo de introducción

La investigación que aquí se presenta en torno a la pregunta por *¿Cuál es el lugar de los Estándares en Competencias Ciudadanas “Guía número 6 “Formar para la Ciudadanía ¡Sí es posible!” en los procesos curriculares de la Institución Educativa Chaparral del municipio de San Vicente Ferrer?*, supone un ejercicio reflexivo en el que fue indispensable establecer como objetivo general “Analizar el lugar de los Estándares en Competencias Ciudadanas en los procesos curriculares de la Institución Educativa Chaparral del municipio de San Vicente Ferrer como condición de comprensión de la relación entre lo instituido y lo instituyente” de este objetivo se derivaron unos específicos a fin de “Interpretar la apuesta por el tipo de ciudadano que esperan formar la institución educativa Chaparral y los Estándares en Competencias Ciudadanas”; “Examinar el proceso mediante el cual la institución educativa Chaparral del municipio de San Vicente Ferrer desarrolla los estándares en competencias ciudadanas, como orientación trazada por el Ministerio de Educación Nacional, y las formas en que la vida institucional (directivos docentes, docentes, documentos oficiales) asume estos estándares” y “Establecer una perspectiva de trabajo que sea pertinente para formar en competencias ciudadanas en el contexto de la Institución Educativa Chaparral.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

A partir de lo anterior, es importante hacer visible que epistemológicamente la investigación en sus diferentes componentes estuvo alimentada por la propuesta teórica de De Souza Santos (2004), en tanto concibe que el conocimiento es más que un modo de regulación y más bien un modo de emancipación que pone en tensión las racionalidades hegemónicas expresadas como la razón impotente, la razón arrogante, la razón metonímica y la razón proléptica frente a un nuevo tipo de razón que propende por procesos emancipatorios desde una conciencia experiencial que reconoce el lugar de las ausencias como oportunidad para la construcción de conocimiento.

Es por ello que la construcción de sentidos de la investigación se presenta más como un proceso de traducción en tanto se trata de:

Un procedimiento que no atribuye a ningún conjunto de experiencias ni el estatuto de totalidad exclusiva ni el estatuto de parte homogénea. Las experiencias del mundo son tratadas en momentos diferentes del trabajo de traducción como totalidades o partes y como realidades que no se agotan (De Souza, 2004, p. 91).

Con ello se pone de manifiesto en la investigación la necesidad de un proceso comprensivo contante que no solo se realiza en la perspectiva del caso trabajado sino también de quien realiza la investigación a fin de poner en la visibilidad los aspectos objetivos y subjetivos que circundan a la producción misma de este modo comprensivo- investigativo con perspectiva crítica.

Paradigma

El paradigma al cual acude esta investigación se denomina como “Cualitativo” pero en una perspectiva diferente al que usualmente ha planteado el modelo de racionalidad que preside a la ciencia moderna, debido a que como bien lo muestra De Souza Santos (2004), este paradigma dominante se halla en una crisis que es “el resultado combinado de una pluralidad de condiciones (...) sociales y teóricas” (De Souza Santos, 2004, p. 3) que han



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

puesto en aprietos a la producción misma del conocimiento tradicional cuando se encuentra en frente de unos objetos y fenómenos polívocos y plurisemánticos propios de la condición de la contemporaneidad. Además, esta crisis está relacionada con el resquebrajamiento de las promesas de la modernidad que la ciencia tradicional y los modos cualitativos querían mantener: la idea de igualdad, de libertad, de autonomía, al dar un tratamiento unívoco a asuntos cuya complejidad no siempre era visible en las gramáticas legítimas y convencionales de lo institucional.

Teniendo en cuenta lo anterior, esta investigación se denomina de tipo cualitativa en tanto reconoce, desde De Souza Santos (2004), la existencia de cuatro referentes de la producción, circulación y apropiación de los saberes y conocimientos en torno a lo social: el primero, pone en evidencia que “todo conocimiento científico natural es social” dado que expresa la relación ineludible entre las formas de producción del conocimiento y las condiciones de su entorno como una expresión de la realidad y el pensamiento humano y no como un asunto ajeno y diferente a su subjetividad. El segundo, afirma que “todo conocimiento es local y total” en tanto expresa en un nivel las particularidades de un sistema de valores delimitado y claro, pero en otro nivel es subsidiario de las relaciones contextuales que de manera porosa mantienen un vínculo con lo externo, expresándolo a través de la particularidad misma de lo local. El tercero, explica que “todo el conocimiento es autoconocimiento” en tanto es la traza sobre la cual aparecen los sustratos del tiempo, del espacio y de la cultura en la cual se produce y desde donde se comunica con otras. El cuarto, define que “todo el conocimiento científico busca constituirse en sentido común” en la perspectiva de adherirse a las formas cotidianas naturalizando su relación con el mundo de tal modo, que reconoce en el sentido común su condición de existencia y funcionamiento.

Enfoque Crítico

Facultad de Educación

Como una condición de producción pero también como condición de apropiación del conocimiento, el enfoque crítico aquí asumido supone la comprensión de lo que acontece como experiencia, una que tiene el atributo de su contenedor pero también de aquello que contiene, en tanto, supone el encuentro entre múltiples escalas temporales y espaciales que fungen como acciones reconfiguradoras de aquello que acontece pero también de aquello en lo que acontecemos, es decir, el enfoque crítico (De Souza, 2004) convoca a un ejercicio de revisión pero también de proposición en el que aquello que se conoce no es lo externo sino la expresión de la interioridad que manifiestamente en la exterioridad, da cuenta de lo que le es por ontología natural pero que por epistemología esta instituido como herramienta de relacionamiento de los objetos y las cosas en el espacio de la dispersión que supone el encuentro entre la descripción, el análisis y la proposición en clave de transformación para la comprensión de una situación como la que se da en la Institución Educativa Chaparral, en cuanto allí el anudamiento entre la experiencia normativa propuesta por los Estándares y la experiencia institucional de los maestros en la resignificación de lo instituido frente a las situaciones de lo instituyente que atraviesan el contexto, deviene en la construcción de un sistema experiencial que pone en escena las formas de apropiación, de circulación pero sobre todo de significación frente a lo que como institución se pretende conquistar, como maestro se pretende elaborar y como comunidad se pretende reivindicar en clave de la formación de un ciudadano.

Método

Por la naturaleza del paradigma, y su consecuente enfoque la investigación que indaga por ¿Cuál es el lugar de los Estándares en Competencias Ciudadanas “Guía número 6 “Formar para la Ciudadanía ¡Sí es posible!” en los procesos curriculares de la Institución Educativa Chaparral del municipio de San Vicente Ferrer? Se ha convenido en asumir esta investigación como un estudio de caso, entendiendo que éste es “un método de investigación cualitativa que se ha utilizado ampliamente para comprender en profundidad

la realidad social y educativa” (Barrio, 2011, p. 2) y como tal logra describir desde su orientación el sistema de herramientas comprensivas sobre las que se teje el ejercicio mismo de indagación. Es decir, que el estudio de caso se presenta como la posibilidad no sólo descriptiva sino analítica (Yin, 1989; Stake, 1998), en la que tienen cabida no solo los modos observacionales de la realidad sino los procesos hermenéuticos que se derivan del contacto con esa realidad que no es otra que el punto de encuentro entre experiencias.

En esta perspectiva, los modos experienciales que emergen en el encuentro entre los Estándares de Competencias, los maestros de la Institución Educativa Chaparral y las producciones de sentido frente a la formación ciudadana producen unos ordenamientos particulares propios de la experiencia emergente a la que a dado lugar este encuentro, otorgándole desde allí una condición de particularidad que a su vez es una condición de identidad, en tanto hace que los modos de producción, circulación y apropiación que los maestros en el encuentro con la norma y el contexto hacen constituya una singularidad que no suprime la diferencia sino que la pone en una relación de tensión en la que lo que lógicamente es hegemónico y reconocido como fundamento de la formación del ciudadano se vea cuestionado por las condiciones de existencia en las cuales deviene el ejercicio mismo de la formación. Es decir, la Institución Educativa Chaparral es un caso en tanto como espacio de aparición las condiciones de su sistema de saberes y prácticas semantiza de forma única aquello que desde el afuera parece una constante o un momento homogéneo.

Por lo tanto, como un estudio de caso esta investigación propende por el reconocimiento de unas condiciones de creación y proposición que en un ordenamiento singular cartografían las relaciones entre lo real, lo pensado y lo posible que sirve para entender de manera transformadora lo que acontece en la relación entre el discurso oficial sobre la formación en competencias ciudadanas, los modos de comprensión de los docentes de la Institución

Educativa Chaparral y las condiciones de transformación sobre las que se lleva a cabo el proceso de traducción propio de la tarea formativa en clave de ciudadanía.

Herramientas

En consonancia con la investigación cualitativa de corte crítico, para el estudio de caso constituido se eligieron unas herramientas para la producción de la información, su sistematización y análisis a fin de responder al propósito general de analizar el lugar de los Estándares en Competencias Ciudadanas en los procesos curriculares de la Institución Educativa Chaparral del municipio de San Vicente Ferrer como condición de comprensión de la relación entre lo instituido y lo instituyente. Ello implicó un abordaje desde tres referentes:

El primero, supuso interpretar la apuesta por el tipo de ciudadano que esperan formar la institución educativa Chaparral y los Estándares en Competencias Ciudadanas, para ello se construyó un esquema analítico de los documentos oficiales de producción institucional y las producciones de los maestros frente a lo normativo y al establecimiento de un horizonte teleológico a fin de comprender las formas y contenidos que subyacen a la naturaleza propositiva que constituye la representación de la formación ciudadana de los estudiantes de la Institución Educativa.

El segundo, implicó examinar el proceso mediante el cual la institución educativa Chaparral del municipio de San Vicente Ferrer desarrolla los estándares en competencias ciudadanas, como orientación trazada por el Ministerio de Educación Nacional, y las formas en que la vida institucional (directivos docentes, docentes, documentos oficiales) asume estos estándares, para lo cual fue decisivo el trabajo desde dos herramientas: la primera referida a la producción escrita y a las declaraciones oficiales que circulan en lo

institucional, la segunda como herramienta de contraste fue una entrevista abierta que fue puesta en escena a través de dos grupos focales en los que participaron por un lado, los docentes del área de ciencias sociales, y por el otro los demás profesores y directivos docentes.

El tercero, llevó a establecer una perspectiva de trabajo que fuera pertinente para formar en competencias ciudadanas en el contexto de la Institución Educativa Chaparral. En este referente la herramienta fue una propuesta orientadora que desde lo escritural pudiese vincular la experiencia de los maestros, la normativa y la investigativa de cara a propiciar procesos transformadores de la reflexión y el trabajo con las competencias ciudadanas.

Población

Por la naturaleza misma de la investigación, la población considerada como sujeto y objeto de la reflexión estuvo constituida por los docentes del área de ciencias sociales, las demás áreas, y los directivos docentes.

Docentes del área de ciencias sociales de la Institución Educativa Chaparral

Los docentes del área de ciencias sociales de la Institución Educativa son en su gran mayoría profesionales de la antropología, la sociología, pero no de la didáctica de las ciencias sociales. Este hecho le imprime una particularidad en tanto suscribe el ejercicio formativo de los profesores a sus campos de procedencia que sirven de referente a la comprensión y producción de sentido frente a la formación en competencias ciudadanas. Estos docentes son los anfibios culturales que se constituyen como traductores de los objetos de conocimiento a objetos de enseñanza, y tienen por tradición el encargo de llevar el mayor peso de los procesos de formación ciudadana según las representaciones

tradicionales que suscriben su contenido al área de ciencias sociales como campo discursivo.

Docentes de las demás áreas de la Institución Educativa Chaparral

Los demás profesores de la Institución Educativa tienen diversidad de formaciones que responde a las lógicas y demandas de cada una de sus áreas, aspecto que le da una orientación a los procesos formativos en tanto estos responden más a la lógica de producción de lo disciplinar de sus áreas que a la lógica de los procesos pedagógicos y didácticos de la formación ciudadana. Además la condición misma de reconocimiento de la formación ciudadana como campo exclusivo de las ciencias sociales hace suponer a los docentes de las demás áreas que están eximidos de la tarea formativa.

Directivos docentes de la Institución Educativa Chaparral

Este pequeño grupo poblacional en el contexto de la Institución Educativa, está constituido por profesores que aunque tienen formación pedagógica de base, han orientado la construcción de su horizonte teleológico hacia la administración educativa con un énfasis eficientista que está abocado a responder a los modos de producción de indicadores más que a la atención de las particularidades de los procesos formativos, por lo tanto, la formación ciudadana en esta perspectiva es otro espacio en el que se concretan resultados y condiciones de éxito o fracaso en tanto se adecuen a las demandas externas que suelen estar expresadas en las pruebas censales.

Tratamiento de la información

La información de la investigación está constituida por un archivo con fuentes primarias y secundarias, tanto de tipo documental, como testimonial y visual que fue registrada en cada una de las herramientas propuestas para la producción y análisis de la información y que aparece descrita con anterioridad en el apartado denominado “Herramientas”. El tratamiento de la información se realizó teniendo en cuenta que los formatos propuestos para su recolección y análisis se inspiraron teóricamente en la propuesta de Boaventura de Souza Santos (2006, p. 91) de la traducción, entendiendo por tal que “se trata de un procedimiento que no atribuye a ningún conjunto de experiencias ni el estatuto de totalidad exclusiva ni el estatuto de parte homogénea”, es decir, que la información es reconocida no como un mensaje sin contexto y sin legitimidad sino como una expresión legítima que produce unos ordenamientos y como tal posee una naturaleza que no puede ser criterio de totalidad ni criterio particularizante sino un conjunto indisoluble de cooperaciones y contradicciones entre prácticas y saberes.

Por lo tanto, el trabajo de traducción de la información tanto en su fase de producción como de análisis tuvo presente que en cada testimonio, documento e imagen existen saberes, prácticas que es necesario comprender no en una lógica adaptativa sino en el reconocimiento de los límites y posibilidades del encuentro entre quien traduce y quien es traducido, lo que se traduce y para qué se traduce. De ello deriva, que el tratamiento de la información tanto documental, como testimonial se haya realizado a partir de tres ejes de interpretación: el primero está referido a una contextualización de la información que incluye las condiciones de producción, las formas y contenidos en su perspectiva de condición de posibilidad; el segundo alude a una conceptualización de la información a fin de producir sentidos múltiples basados en experiencias reflexivas en una perspectiva de condición de existencia; el tercero se relaciona con una significación de la información a partir del encuentro entre las condiciones de posibilidad y existencia de la misma pero con una perspectiva de condiciones de funcionamiento al proponer sentidos particulares que se alimentan de su naturaleza inicial pero que terminan produciendo una nueva naturaleza cuando se lee en clave de la investigación.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Postura ética de la investigación

Como se advierte desde la declaración de la postura epistemológica de la investigación, el proceso mismo de indagación que aquí se presenta reconoce que las formas enunciativas aunque obedecen a posturas hegemónicas que son propias de las formas tradicionales de lo académico, pone de manifiesto su compromiso ético al reconocer la legitimidad de los saberes y prácticas interpelados y traducidos en el trabajo, a fin de producir un espacio de visibilidad para que emerjan los múltiples sentidos de cada sujeto, información y conocimiento involucrado, sin olvidar por ello los criterios de confidencialidad, autonomía, respeto y reconocimiento que son ineludibles en el proceso de producción y divulgación de esta investigación, suponiendo con ello el concurso informado de quienes en ella se involucraron y que les da el derecho de conocer, cuestionar y transformar lo que aquí se enuncia.

Momentos de la investigación

La investigación como muchos procesos académicos comportó una serie de momentos que fueron dando forma al logro de los objetivos y se materializó en parte a través de este informe final y que se describen sucintamente a continuación a fin de posibilitar una comprensión de su complejidad y desarrollo:

Planeación de la investigación

Este momento está relacionado con el proceso mismo de formación de maestría en el que se inscribe el trabajo, dado que fue en éste donde se fueron configurando los intereses, conocimientos y cuestionamientos que sirvieron para gestar la investigación. En la planeación de la investigación se dieron tres fases: la primera que corresponde al proceso

de fortalecimiento teórico a fin de posibilitar la puesta en escena de saberes previos para visibilizar preguntas y preocupaciones ligadas a la formación de los investigadores como a sus intereses; la segunda corresponde al planteamiento mismo de las cuestiones investigativas, en donde se conjugaron las experiencias formativas de base con las experiencias del proceso de maestría; la tercera describe al proceso mismo de planteamiento de la investigación y la consideración de las implicaciones de su realización.

Selección del caso

Unido al momento anterior, esta parte del proceso trajo consigo la configuración no solo de las experiencias de formación de base y posgraduada sino también un trabajo previo de campo, la exploración de fuentes documentales y variados procesos de análisis y reflexión cuyo propósito estaba dirigido a consolidar la contextualización, fundamentación y construcción del caso a estudiar que terminó refiriéndose a la institución educativa Chaparral del municipio de San Vicente Ferrer y al lugar de los Estándares en Competencias Ciudadanas “Guía número 6 “Formar para la Ciudadanía ¡Sí es posible!” en clave de proceso científico social y didáctico.

Construcción de las preguntas

A partir de la contextualización y la fundamentación se paso a un proceso de indagación mediante la creación de preguntas y cuestiones investigativas que permitieran poner en escena los contenidos y significados que transitan la relación entre la formación ciudadana y los modos de producción de sentido que se suscitan en la Institución Educativa Chaparral. De ello, derivaron no sólo las preguntas de investigación en sentido estricto sino también las preguntas que orientaron el acercamiento a las fuentes.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Elaboración del archivo

Para la elaboración del archivo es importante anotar que, su constitución es producto del encuentro entre las perspectivas epistemológicas de la investigación, los referentes teóricos y la experiencia de los investigadores frente al caso seleccionado. Ello produjo la selección de fuentes primarias y secundarias tanto documentales como testimoniales para garantizar la contrastación, la traducción y la re-significación desde la pluralidad y la diversidad de prácticas y saberes.

Análisis e interpretación

Para el análisis de la información fueron considerados las perspectivas epistemológicas de la investigación, las teóricas y el trabajo en campo de tal modo que se garantizara el establecimiento de correlaciones entre los contenidos de saber de las prácticas, los enunciados en su expresión documental y testimonial desde procesos de traducción según lo señala Boaventura de Souza Santos (2006) en los cuales prime el reconocimiento y legitimidad de cada sujeto y discurso involucrado para con ello relevar la diversidad y pluralidad y no el ocultamiento y la opacidad de los discursos hegemónicos que cosifican el caso en su naturaleza y sentidos.

Elaboración del informe

Como expresión material del proceso investigativo, este momento del trabajo recoge cada momento y fase para consolidarlo en enunciados que tratan de dar cuenta de la riqueza y complejidad de lo acontecido y construido durante estos 18 meses. El informe final contempla entonces tres momentos: un momento de planificación, un momento de escritura y un momento de evaluación crítica sobre lo producido y que se hace visible a lo largo de estas páginas.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

CAPÍTULO: ENCUENTRO DE EXPERIENCIAS EN EL ESPACIO DE LA FORMACIÓN CIUDADANA

“Nunca me habló sobre qué es tejer y en qué consiste.

La observé haciéndolo, intentó enseñarme.

No fue vano el intento, pero sí efímero.

*Nunca llegué a hacer una sola pieza,
simplemente porque nunca ejercité lo suficiente.*

*Ahora puedo afirmar que para tejer se requiere
de mucha ejercitación”*

Marfin

A modo de introducción

Interpretar la apuesta por el tipo de ciudadano que esperan formar la Institución Educativa Chaparral y los Estándares en Competencias Ciudadanas evidencia la existencia de una unidad dialéctica entre los modos de lo instituido y los modos de lo instituyente, que es a su vez la expresión de la heterogeneidad que se suscita entre las formas de producción, circulación y apropiación de las prácticas y saberes que los acompañan. Asimismo, las condiciones de posibilidad existencia y funcionamiento que hacen parte de la experiencia de construcción e interacción entre el sistema de objetos y acciones que instituido o instituyente fundamentan el tipo de ciudadano que se quiere formar es el escenario de la reflexión por la ciudadanía y también representan el punto de contacto entre experiencias solidarias y contradictorias en las que se constituyen los sentidos y las gramáticas que lo contienen.

Por lo tanto, el proyecto sobre el cual la Institución Educativa Chaparral y el Ministerio de Educación Nacional, representado en los Estándares en Competencias Ciudadanas, tejen sus intencionalidades teleológicas es un espacio poroso y sinuoso que combina aspectos de los discursos hegemónicos con las formas emergentes de los discursos alternativos que propone la geografía del contexto institucional sobre el que se realiza la tarea formativa de los ciudadanos. De manera latente se manifiesta aquí la relación entre los procesos, las instituciones y los discursos que cruzan en su ontología y epistemología las representaciones que desde lo real, lo pensado y lo posible alimentan las apuestas que orientan las tipologías del ciudadano en las que confía tanto lo instituido como lo instituyente.

En este sentido, es importante comprender cómo se ha dado el proceso de traducción entre lo que se concibe, circula y existe en torno a la ciudadanía, pero especialmente sobre los sentidos que adquiere lo ciudadano en tanto expresión que combina la realidad del arquetipo legitimante y la realidad *in situ* que comporta lo ciudadano cuando entra en el espacio de la realidad, es pensado y luego proyectado en las prácticas sociales y en las acciones prefigurantes e intencionantes de la formación del ciudadano.

Concomitante con lo anterior, aparece la necesidad casi inherente a la interpretación por el tipo de ciudadano que se desea formar por parte de la Institución Educativa Chaparral y los Estándares en Competencias Ciudadanas, de examinar el proceso mediante el cual la institución educativa Chaparral del municipio de San Vicente Ferrer desarrolla los estándares en competencias ciudadanas, como orientación trazada por el Ministerio de Educación Nacional, y las formas en que la vida institucional (directivos docentes, docentes, documentos oficiales) asume estos estándares, a fin de poner en escena los modos de circulación y apropiación que habitan en el proceso de traducción de la política pública al ámbito institucional y a su contexto.

El ciudadano instituido

Facultad de Educación

Con el advenimiento del nuevo proyecto político propuesto en la Constitución Política de 1991, el Estado a través del Ministerio de Educación Nacional, genera una serie de directrices orientadas a la regulación de la tarea formativa y educativa de la ciudadanía. Por ello, pone en circulación “Los Estándares Básicos en Competencias Ciudadanas”, con el fin de que los maestros, los establecimientos educativos y la comunidad en general tengan claro que espera el Estado colombiano de la formación de un sujeto como ciudadano.

En este sentido, los Estándares Básicos en Competencias Ciudadanas (MEN, 2004, p. 149) expresan de manera explícita que “el concepto de ciudadanía que está en la base de los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas parte de la premisa básica de que es característica de los seres humanos vivir en sociedad”, además de ello expresa que la ciudadanía está ligada a la vida pública y a “formar de manera reflexiva y deliberada para proteger y promover los Derechos Humanos y hacer realidad la sociedad que soñamos, conscientes del reto enorme que esto implica”. (MEN, 2004, p. 154). En estas declaraciones se pueden leer tres asuntos interesantes para pensar el tipo de ciudadano que desde esta mirada se quiere formar:

El primero está relacionado con la vinculación del proyecto estatal a las promesas de la modernidad (De Souza, 2006) de la igualdad, la fraternidad, la libertad y lo público, en el marco de la democracia, como el culmen de la civilización y de la vida en comunidad. Esto quiere decir, que por la naturaleza misma del devenir de Colombia, sólo tiene sentido la experiencia vital cuando está logra reivindicar en el plano de lo social, la configuración de un contrato social que reconoce, así sea en la enunciación, la universalidad de la condición humana como consecuencia de las conquistas de la revolución francesa. Los sujetos, en esta perspectiva, están llamados a hacer parte del proyecto social bajo la premisa de que más allá de cualquier constricción material, si acogen los valores propuestos, serán beneficiarios

de las prebendas modernas que unidas al modo capitalista que cruza la vida contemporánea les posibilitará el progreso y la felicidad.

De ello deriva entonces que, la condición ciudadana sea considerada como un espacio común, universal y abierto que funge a su vez como un privilegio de la democracia para todos aquellos que de una o otra manera se sumen al proyecto político que los convoca y les promete que no existe un lugar más adecuado y adecuado que el hegemónico. Es decir, ser ciudadano es un privilegio y como tal está condicionado a los marcos y referentes que propone lo estatal, de lo contrario la condición de ciudadano es inexistente y peligrosa, hasta convertirse en motivo de señalamiento y delito.

El segundo alude a la relación entre la condición de ciudadano como fundamento y expresión contenida en la promoción y defensa de los derechos humanos. Con ello se supone que el ser ciudadano es un proyecto derivado de la modernidad y en especial de la Revolución Francesa, en tanto la línea que separa, en el ámbito de la democracia a los barbaros de los civilizados son los derechos humanos. Aquí aparece una expresión de la racionalidad *indolente* con sus cuatro formas: razón impotente, razón arrogante, razón metonímica y la razón proléptica (De Souza, 2006). En tanto que, como indolente esta racionalidad asume el hecho de la existencia de una única verdad que es a su vez el referente sobre el que se construye todo el sistema de saberes y prácticas posibles, por ejemplo los derechos humanos, que se presentan como la única posibilidad de contenido que tiene la naturaleza de la condición ciudadana.

Asimismo, la confirmación de esta posición hegemónica para la comprensión del ser ciudadano está expuesta a cada una de las formas de racionalidad que acompañan a la razón indolente. En el caso de la razón impotente, lo que aparece en los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas, al acudir al referente de los derechos humanos es la convicción para el ciudadano que su condición solo es posible en este marco, puesto que los acuerdos y

presupuestos que dieron y dan lugar al proyecto social son incuestionables en tanto no es una tarea del sujeto su transformación sino su defensa como elemento natural y vital en el devenir. Para la razón arrogante, lo que aparece en torno a los derechos humanos es la afirmación de su condición de infalibles, al proponer de manera abierta que la única posibilidad de la vida en sociedad es a través de ellos, sin que por ello medie una reflexión en la que se demuestre argumentadamente su pertinencia para unos modos existenciales que no necesariamente, son simétricos con el proyecto político o con las formas cotidianas en las que se desarrolla la vida de los ciudadanos. En el marco de la razón metonímica, que se reivindica como la única forma de racionalidad, en el plano de los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas, aparece expresada como la vía expedita y singular que liga el logro de la condición ciudadana al “desarrollo de estas competencias que está íntimamente ligado al desarrollo moral de los seres humanos, aspecto básico para la formación ciudadana”. (MEN, 2004, p. 155), es decir, que hay una relación de proporcionalidad y simetría entre el desarrollo moral y las competencias ciudadanas, en tanto otra vía de acceso a lo moral no estaría en la dimensión de lo ciudadano. Para el caso de la razón proléptica no existe posibilidad, en el documento orientador de la formación en competencias ciudadanas, lugar para que el ser ciudadano sea una expresión dinámica sino el resultado de una convención preestablecida que solo requiere reactualizarse pero no reconfigurarse.

El tercero está relacionado con la promesa de una sociedad mejor. Para los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas, el ser ciudadano tiene como propósito teleológico conquistar una sociedad soñada, sin embargo, no deja claro que se entiende por tal. Lo que si resulta interesante de este planteamiento es que el ciudadano aparece como el encargado de hacer realidad un proyecto que se deriva de la calidad de su adecuación a los marcos normativos establecidos y que se orienta a un punto utópico que permite no solo mantener vivas las acciones normativas de lo social sino que son el fundamento de la condición ciudadana. Para tal fin, se hace necesario entonces que el ciudadano sea un ser competente y como tal posea habilidades diversas que estén dirigidas hacia el proyecto establecido por lo gubernamental que exige a su vez que como ciudadano sea subsidiario de “curso de

un conjunto de conocimientos, competencias cognitivas, emocionales, comunicativas e integradoras que, articulados entre sí, hacen posible actuar de manera constructiva en la sociedad democrática” (MEN, 2004, p. 155). En otras palabras, ser ciudadano significa ser, saber, hacer, sentir pero en una perspectiva que emule los presupuestos de una sociedad democrática que de manera poco nítida ha definido lo adecuado o no a su proyecto, pero que ha dejado claro que lo que no esté en su perspectiva no sería considerado como ciudadano.

Podría afirmarse hasta aquí que, el tipo de ciudadano por el que aboga el proyecto gubernamental y hegemónico de los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas está relacionado con las promesas de la modernidad gestadas al fragor de los ideales de la Revolución Francesa y puestos en escena en el contexto colombiano, además desde esta perspectiva el ciudadano es el resultado de la acumulación de unos conocimientos que vienen dados por las experiencias que lo preceden y en razón de ello su tarea es reivindicarlos a través de las prácticas sociales y cotidianas en las que pone a prueba sus niveles de adecuación a dichos marcos referenciales. Asimismo, el tipo de ciudadano por el cual propenden los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas es uno que debe cumplir con nueve condiciones que describen su carácter ontológico y los modos axiológicos que le son permitidos:

La primera condición está relacionada con el desarrollo de conocimientos ciudadanos, es decir que para ser ciudadano en Colombia, los sujetos deben adquirir los acumulados sociales que permiten alinearse con el proyecto político como expresión del contrato social suscrito entre los habitantes del territorio nacional y desde allí actuar en consonancia y equilibrio a fin de no perturbar el sistema de relaciones entre las instituciones, los sujetos y los discursos. Por lo tanto, es imperativo que el tipo de ciudadano que bajo esta condición se espera es uno que sea capaz de reconocerse como parte de un grupo social y tenga la capacidad de actuar sólo en la perspectiva que convencionalmente lo legítimamente instituido tiene por adecuada.

De ello deriva entonces que, el desarrollo de los conocimientos ciudadanos sea la condición de posibilidad, existencia y funcionamiento del ser ciudadano, entendiendo por tal un sujeto que desde su reconocimiento legal lo reivindica con las prácticas que desde un conocimiento racional ha logrado constituir en el devenir de su existencia en un grupo social determinado que es subsidiario del sistema de valores que orienta la teleología estatal en la que lo ciudadano aparece como fundamento y acción de lo social y no lo social como escenario de ello.

La segunda condición alude al desarrollo de competencias comunicativas, para los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas, el tipo de ciudadano que se corresponde con el proyecto político colombiano es aquel que logra desarrollar las competencias comunicativas, entendiendo por tal el conjunto de habilidades que llevan a los sujetos hacia los modos comprensivos que orientan sus formas de interacción con los demás y les permiten expresar las lógicas de adecuación a lo que normativamente está instituido. En esta perspectiva, el ciudadano es lenguaje político en tanto las formas de semantizar y semiotizar estén acordes al proyecto generador que le ha dado lugar en la propuesta democrática que sustenta el espíritu normativo del país.

Teniendo en cuenta esto, es importante señalar que, el tipo de ciudadano que aquí aparece es uno que desde el lenguaje normado se ha logrado adecuar a los modos institucionales y ha logrado expresar en sus prácticas las formas de apropiación de las que es beneficiario y como tal es productor de sentidos que habitan esa condición misma de ser ciudadano. Es decir, ser ciudadano es un asunto de lenguaje en tanto en el aparece las formas y los contenidos de lo que legítimamente desde la perspectiva hegemónica del Estado se considera como lo adecuado a la ciudadanía.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

La tercera condición se refiere al desarrollo de competencias cognitivas, que ponen de manifiesto que ser ciudadano es la expresión de un proceso formativo y no genético, en tanto el ciudadano no nace se hace. En este sentido, para los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas el tipo de ciudadano que desea formar es uno que responda a las lógicas proposicionales que están al interior de los procesos de conocimiento y no de los de saber, puesto que lo que se persigue con el desarrollo de las competencias cognitivas son modos de adecuación del sujeto a los legados sociales que en su vertiente académica obligan a suscribirse a un tipo de verdad y a una modalidad existencial que no permite el disenso o la crítica.

Por lo tanto, el tipo de ciudadano aquí presentado es uno que lo es en la medida en que conoce aquello que por convención se ha determinado como cierto y adecuado a la ciudadanía en la concepción gubernamental imperante y que determina que solo sabe aquel que responde adecuadamente desde sus concepciones y representaciones al sistema de objetos y acciones que nominativamente establece campos taxonómicos para las experiencias que están acordes al sistema de referencia en el cual lo veraz como dimensión ciudadana es aquello que está más cerca de las formas de producción de conocimiento que ha determinado el discurso hegemónico donde se instalan las competencias ciudadanas.

La cuarta condición enfatiza en el desarrollo de competencias emocionales como la posibilidad por excelencia de ser ciudadano, aspecto que pone de manifiesto que el tipo de ciudadano que se espera formar por parte de los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas, es uno que ontológicamente haya construido sus sistemas axiológico que vincule su subjetividad al proyecto formativo establecido pero desde una perspectiva que diluye su individualidad en la esfera de lo público como expresión de masa, es decir, que la experiencia emocional del sujeto es equivalente a su relación con el proyecto social al cual pertenece y como tal solo puede expresarse emocionalmente si lo que pone en escena es coherente y equilibrado a los acuerdos de grupo.

Asimismo, cabe reconocer que el desarrollo de las competencias emocionales sustituye al sujeto y lo propone como una tipología de ciudadano que es adecuada a los marcos normativos, definiendo con ello que las emociones mismas son la expresión de la coherencia con la ley y con el contrato social que cimenta el ser ciudadano, de lo contrario una emoción que no responda a las lógicas instauradas desde lo normativo es objeto de sanción y se muestra como una contradicción y hasta como una manifestación de barbarie.

La quinta condición insta al desarrollo de las competencias integradoras, entendiendo que desde allí el tipo de ciudadano que buscan los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas es uno que de manera holística logre con sus habilidades responder a las demandas del proyecto hegemónico constituido. En esta perspectiva, lo integrador es simplemente la expresión de los meta relatos del siglo XIX que buscaban formas omnicomprendivas del mundo y de las situaciones a fin de garantizar la omnipresencia de la razón en los asuntos humanos.

Por lo tanto, el desarrollo de este tipo de competencias pone a la ontología institucional del ciudadano en un horizonte omnisciente que confía que como tal este sujeto logra dar cuenta con sus prácticas y conocimientos de los modos de apropiación de la ciudadanía en clave gubernamental. Además, el reconocimiento de esta condición supone la ausencia de lo azaroso y la mediación de las reglas en el conjunto de lo social y lo natural, es decir, propone que la condición ciudadana es la utopía no realizada de los proyectos iluministas que en Europa pretendieron dominar la naturaleza y resolverlo todo.

La sexta condición remite al desarrollo moral como una conquista simétrica al proyecto ciudadano, en tanto supone que el ciudadano es un sujeto moral que solo se denomina como tal cuando ha alcanzado esta condición que jurídicamente el Estado colombiano ha definido

desde los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas como la expresión por antonomasia de los individuos que pertenecen a una democracia. Es decir, que el desarrollo moral solo adquiere sentido en el ciudadano y como tal solo es útil y adecuado en ese marco que por defecto responde a los modos enunciativos que describen el proyecto social que orienta al proyecto ciudadano. Por lo tanto, parece ser que el tipo de ciudadano que aquí aparece es uno que logra el desarrollo moral cuando es compatible con las formas de aprobación que están propuestas para tal fin, pero cabe anotar que sí la moral es una condición misma de la existencia y se produce en la interacción con lo social, no necesariamente al constituirse como ciudadano ella aparece o se fortalece, más bien adquiere otros sentidos y otros contenidos.

Es importante entonces observar que, el tipo de ciudadano que se busca es uno que bajo esta condición está sujeto a los legados sociales, pero solo puede hacer uso de ellos cuando se le ha reconocido como objeto de la condición ciudadana, mientras no logre esta conquista sus acciones son consideradas por fuera del proyecto formativo y entonces lo que hace es poner de manifiesto la necesidad de incorporarse a tal fin, como si lo moral fuese una expresión emergente en un momento particular y no el resultado de una experiencia puesta en contexto.

La séptima condición define la necesidad de aportar a la construcción de la convivencia y la paz como otra de las características desde donde los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas definen el tipo de ciudadano que se desea formar. Lo que aquí se muestra es que el ciudadano colombiano debe ser uno que tenga la capacidad de vivir con otros desde unas prácticas sociales que no estén en contraposición con el orden y la tranquilidad que propugna el sistema gubernamental del país. Esto lleva consigo que, las condiciones que históricamente han constituido el ser de Colombia reclamen del ciudadano la condición de la convivencia y la paz como ejes fundamentales de lo instituido por el proyecto de acuerdo social que se materializa en la Constitución Política de 1991.

Asimismo, el énfasis por la convivencia y la paz ponen de manifiesto que el tipo de ciudadano que reclama la sociedad colombiana desde la perspectiva institucional es la de un individuo sujeto a lo normativo y como tal sus acciones deben ser orientadas no al cuestionamiento sino al cumplimiento de las normas para garantizar el desarrollo tranquilo de lo que se concibe como ideal de ciudadanía en el país.

La octava condición ve como prioritario promover la participación y responsabilidad democrática, quizás como una de los pocos espacios que tienen los sujetos colombianos de hacer sentir su voz en el proyecto social como tal, pero advirtiendo que la participación es una expresión normativa que da cuenta es de acciones concretas como el voto y no propende por acciones de confrontación o crítica a las condiciones establecidas. En esa medida, la responsabilidad también se presenta como un modo de adecuación a lo democrático en tanto es concomitante con la participación como acción recíproca de esta.

De acuerdo a esto, el tipo de ciudadano que se presenta en los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas es uno que está llamado a participar y ser responsable coherentemente con lo que se propone como adecuado y no como la posibilidad creativa de transformación desde la acción, es más una herramienta del sistema gubernamental para garantizar que los individuos se sumen al contrato social en el que han nacido y se han formado.

La novena condición alude a la promoción de la pluralidad, identidad y valoración de las diferencias humanas. Esta condición resulta ser un espejismo para el tipo de ciudadano que se espera formar, en tanto si se reconoce esta pluralidad, diversidad e identidades como un potente elemento del ser ciudadano por qué las condiciones de producción de sentido que albergan los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas van en una dirección que no

reconoce estos aspectos sino que los homogeniza a fin de poder controlarlos en el constructo de lo estatal, es decir, las particularidades de los grupos sociales y sus expresiones culturales no se ven reflejadas en este documento normativo, sino más bien suprimidas bajo expresiones incluyentes que no pasan de tener un efecto nominal pero no sustancial.

Con lo expuesto hasta esta parte queda expuesta la postura de los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas frente al tipo de ciudadano que se desea formar, resta examinar el tipo de ciudadano que espera formar la Institución Educativa Chaparral.

El ciudadano de lo instituyente

La mirada que sobre ciudadanía posee la institución educativa debe tener como punto de referencia a los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas, que es la política pública que debe seguir la institución, y debería estar en su Proyecto Educativo Institucional, en el proyecto de democracia y en los planes de área según lo establecido por el Ministerio de Educación Nacional.

Sin embargo, en la misión institucional se comienza esbozando el tipo de sujeto que se aspira formar el cual debe ser según la definición “integral”, “poseedor de unos valores necesarios para la vida en comunidad”, con un “proyecto de vida claramente definido” y con “capacidad de actuar e intervenir en su entorno”, de esta definición del tipo de sujeto se desprendería que el ciudadano formado en la institución educativa tendría un arraigo a su comunidad y con voluntad y capacidad de realizar transformaciones en su entorno. Pero además, subyace allí la tarea de formar seres humanos integrales e incluyentes fundamentados en los valores de: responsabilidad, respeto, tolerancia, amistad, autocuidado, sentido de pertenencia y solidaridad. Capaces de interpretar los fenómenos sociales, ambientales y culturales del entorno a través de un proyecto de vida definido y del uso de los conocimientos científicos y tecnológicos, fomentando de esta manera la construcción del saber mediante la investigación, que les permita ingresar a la educación

superior y/o desempeñarse en el campo laboral. (Proyecto Educativo Institucional, 2012, p. 3). De esta definición podríamos concluir además que

este ciudadano formado en esta Institución sería alguien incluyente (no nos dicen de quien o de que), tolerante y solidario, con capacidad de interpretar la realidad de su entorno.

Por su parte, en la visión institucional se plantea un sujeto formado en tres dimensiones básicas que coinciden con los estándares planteados por el ministerio a la fecha: la científica, la laboral y la ciudadana, las tres en el mismo nivel:

La Institución Educativa Chaparral para el 2020 Será reconocida a nivel local y regional por formar seres humanos que posean competencias laborales, científicas y ciudadanas, mediante la gestión y aplicación de su proyecto de vida para desempeñarse en un mundo globalizado y en constante evolución." (Proyecto Educativo Institucional, 2012, p. 3).

Según lo anterior en la institución educativa la formación en competencias ciudadanas (y en ciudadanía) estará en el mismo nivel de los conocimientos y áreas evaluadas por el ICFES eso si no nos definen que entienden por estas.

A partir de estas premisas, el tipo de ciudadano que se desea formar en la Institución Educativa pasa también por la enunciación que de ello se hace en los componentes curriculares del PEI, como es el caso del área de ciencias sociales en donde se expresan como objetivos:

Desarrollar las competencias de pensamiento social, político, democrático y comunicativa para promover el desarrollo humano sostenible y sustentable, institucionalizando la cultura democrática y participativa, construyendo el valor del sentido de lo público y afianzando la Identidad local, regional y Nacional, fomentando una convivencia colectiva que asuma la educación como responsabilidad de todos en el marco del liderazgo de la formación humanística, científica, tecnológica y competitiva

con miras a mejorar la calidad de vida de los sanvicentinos”. (Proyecto Educativo Institucional, 2012, p. 20)

Si nos atenemos a estos objetivos la formación ciudadana estaría en el centro del desarrollo del área de ciencias sociales al establecer el desarrollo del pensamiento político y democrático, la promoción de una cultura democrática y participativa y la valoración del sentido de lo público, solo quedaría pendiente el cómo se concretan estos objetivos en el aula de clase.

Asimismo, en el proyecto de democracia el concepto de ciudadanía esbozado anteriormente se diluye ya que solo aparece el tema de la participación democrática, pero centrada en las instancias de la democracia escolar:

Se pretende que toda la comunidad educativa tome conciencia de la importancia de la participación activa en todas las decisiones tomadas al interior de la institución educativa. Por lo tanto se espera que los estudiantes tomen una conciencia democrática y aprendan a elegir basados en un programa, habilidades, capacidades y valores que posea la persona. El proyecto pretende incrementar dicha participación e involucrarlos en las decisiones educativas. Además es necesario articular los proyectos pedagógicos transversales; tales como: Construcción Ciudadana, donde se orienta la transformación de la cultura escolar para garantizar el respeto por los derechos y el cumplimiento de los deberes de toda la comunidad educativa. (Proyecto Educativo Institucional, 2012, p. 32).

Como puede verse, la ciudadanía va quedando reducida a la elección de los representantes escolares, a la participación de las jornadas democráticas de principios del año escolar, a la capacidad de elegir entre el mejor programa electoral y la mejor persona para el puesto. En cierta medida podríamos decir que es una “Participación Constructiva” como lo plantean los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Una vez rastreado la definición de ciudadanía en los documentos oficiales de la institución educativa podríamos concluir por una parte que existe una enunciación bastante vaga de algunos elementos que podríamos considerar son componentes de la formación ciudadana, por otra parte, se da una contradicción en lo expuesto en la misión y visión de la institución al igual que en los objetivos del área con el proyecto de democracia ya que no hay continuidad en los planteamientos iniciales. Esta definición de los documentos oficiales de la institución no es la única, ya que por las lógicas institucionales cada docente matiza según sus concepciones lo que define la institución y también lo que define el ministerio.

Con lo expuesto hasta aquí puede verse que el tipo de ciudadano que espera formar la Institución Educativa Chaparral no está lejos de la orientación de los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas, en tanto guarda una relación bastante estrecha con sus principales postulados, lo que si es claro es que los modos de circulación y apropiación del documento oficial en la versión institucional presenta problemas de traducción, en tanto, asume supuestos y sobre entendidos que dificultan poner en la visibilidad que es lo que realmente piensa la institución y los docentes cuando hablan y presentan con sus intervenciones lo que entienden por formación ciudadana.

Cabe anotar, que las formas de circulación y apropiación de las que se deriva la concepción sobre el tipo de ciudadano que se desea formar en voz de los profesores es el resultado de sus interpretaciones normativas a la luz de sus sistemas de conocimiento y a las experiencias contextuales que los atraviesan, de tal modo que suelen reivindicar desde la palabra los conceptos normatizados pero desde las prácticas dejan ver que no es nítido el sentido que le dan a la ciudadanía y menos aún al tipo de ciudadano que desean formar.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

RECONTEXTUALIZACIÓN DE LA FORMACIÓN EN COMPETENCIAS CIUDADANAS

“Formación científica, corrección ética, respeto a los otros, coherencia, capacidad de vivir y de aprender con lo diferente, no permitir que nuestro malestar personal o nuestra antipatía con relación al otro nos hagan acusarlo de lo que no hizo, son obligaciones a cuyo cumplimiento debemos dedicarnos humildemente pero perseverantemente”.

Freire

A modo de introducción

Establecer una perspectiva de trabajo que sea pertinente para formar en competencias ciudadanas en el contexto de la Institución Educativa Chaparral, supone que ésta se construya desde el reconocimiento de lo que ha estado ausente de la reflexión institucional, y está relacionado con la necesidad de pensar al ciudadano vinculado a un territorio en el cual y para el cual se constituye con sus conocimientos y prácticas.

Parte también de la necesidad de vincular los procesos formativos a los entramados de acontecimientos inherentes al devenir contextual sobre el que se da la tarea formativa como tal, claro está de cara al territorio y a las condiciones de emergencia, presencia, y acción de la que son participes las instituciones, los sujetos y los discursos, para validar desde allí la legitimidad emergente de aquellos elementos que por exclusión han estado ausentes por la vía del discurso hegemónico que orienta la formación en competencias ciudadanas.

1 8 0 3

Asimismo, es de vital importancia que la formación ciudadana en la Institución Educativa Chaparral está en consonancia con las formas y contenidos solidarios y contradictorios en los que se ha constituido el sistema de objetos y acciones que orienta a los sujetos en sus modos de producción, circulación y apropiación de los saberes y conocimientos que son fundamento y consecuencia de la condición ciudadana, pero en una perspectiva crítica y de cara al contexto donde se práctica, mueve y crea.

Principios de la recontextualización de la formación en competencias ciudadanas

Es importante para establecer una perspectiva de trabajo que sea pertinente para formar en competencias ciudadanas en el contexto de la Institución Educativa Chaparral, evidenciar cuáles serían los principios orientadores para que se produzca una recontextualización de la formación en competencias ciudadanas y desde allí generar dicha perspectiva.

Una ciudadanía de cara al territorio

Si como una consecuencia directa de los modos de habitar lo público, la polis se convirtió por excelencia en la forma espacial de la democracia y de la condición ciudadana en el mundo griego, por qué entonces no se concibe la ciudadanía en las condiciones actuales de nuestro devenir como un ejercicio reflexivo que también haga de las condiciones espaciales la expresión por excelencia de lo ontológico de la ciudadanía. Ello supone, siguiendo a (Gutierrez, 2012) que la ciudadanía se convierta en territorializada, es decir, que logre vincular las condiciones materiales de existencia a las condiciones ideales de apropiación de lo material que están presentes en la relación entre lo real, lo pensado y lo posible, en tanto son los procesos, los lugares y los actores en donde se gesta lo ciudadano.

En otras palabras, la condición ciudadana (Naval, 2005) es la expresión de la vida en una perspectiva política, cultural, económica, histórica, pero sobre todo es la concreción de los

sistemas de objetos y los sistemas de acciones (Santos, 2000) que orientan la naturaleza, forma y contenido de lo social y lo ciudadano que al entrar en relación pone en escena una serie de intercambios a partir de los cuales se dota de sentido las prácticas y saberes de las que es heredero un sujeto que está inserto en un grupo social. De ello deriva entonces que, tanto la acción como la intención estén amarradas a las condiciones de existencia que las configuran y las hacen funcionar en el marco de lo espacial, entendiendo con ello que no es solo la expresión de lo tangible sino las representaciones y sentidos que adquiere la vida misma a través de los objetos.

La ciudadanía pensada en este sentido implica la legitimación de la presencia de lo espacial en su vertiente territorial y como tal está relacionada con el dialogo que se establece entre lo espacial como escenario, lo espacial como constructo y lo espacial como expresión creativa de la mente. Allí y en las condiciones que esto comporta el sujeto transita para construir la experiencia de ser ciudadano, en tanto, la ciudadanía es el resultado de eso que me pasa pero también de aquello que pasa como modo experiencial que expresa el encuentro entre el horizonte temporal y el horizonte cognitivo que define, aplica y experimenta todo aquello con lo que entra en relación. Por ello, la ciudadanía debe estar de cara a lo territorial, en tanto esto es su condición, contenido y expresión, más aún si reconocemos que la ciudadanía se gesta, ejerce y configura es en el espacio de lo público, que no es más que la historia materializada en los artefactos y en los mentefactos de cada sujeto.

Un ciudadano territorial

Si la ciudadanía está indisolublemente unida a los procesos territoriales, en tanto el territorio por ser el punto de encuentro entre lo real, lo pensado y lo posible define los modos de producción, circulación y apropiación que la constituyen. En este sentido, la condición de ciudadano es inherentemente territorial, dada la condición existencial a la que

está expuesto el sujeto cuando en la dialéctica entre lo material y lo inmaterial construye su experiencia.

Un ciudadano territorial es por definición el punto de encuentro entre la subjetividad y el contexto que unidos producen la condición ciudadana como una expresión que supera el ámbito normativo para incluir todos aquellos elementos que componen la sinfonía existencial en la que acontece la vida de cada hombre y mujer que hacen parte de un grupo social. Asimismo, es importante anotar que al hablar de ciudadano territorial se alude a una ciudadanía considerada en contexto, es decir, que está atravesada por lo inmanente del territorio en tanto este es condición de posibilidad, existencia y funcionamiento para que lo real, lo pensado y lo posible adquieran sentido.

Visto de esta manera, el ciudadano territorial sería una expresión singular que al ser parte de la relación con otras experiencias entra en dialogo con ellas sin renunciar a su particularidad, en tanto, se constituye como una parte de un todo no homogeneizante que en cada sustrato alberga las condiciones de su esencia pero que no necesariamente se reduce a la expresión de las partes para definir al todo, es decir, el ciudadano territorial es una experiencia única que se manifiesta a través de cada sujeto con sus saberes y prácticas, que dan cuenta de procesos generales en los cuales se hace posible el dialogo que lleva a la construcción de la comunidad, pero el dar cuenta de la generalidad no supone que la singularidad esté subsumida a ella sino que en ella hay elementos característicos de esa generalidad sin agotar la expresión escalar que tiene la particularidad en la que está descrito el ciudadano territorial.

Formar de cara al territorio

La formación es un proceso amplio (Gadamer, 1992) en el que participan todos los sujetos e instituciones que componen lo social, éste proceso se lleva a cabo atendiendo a la



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

teleología y ontología constitutiva del devenir humano en el que se insertan los individuos al nacer. Los cuales son atravesados por las condiciones materiales e inmatrimales que expresadas en lo político, lo cultural, lo económico, lo histórico y lo geográfico constituyen las condiciones de posibilidad, existencia y funcionamiento de su entorno y de su misma existencia.

En este sentido, la formación incluye tanto los aspectos materiales como los inmatrimales a los que están sujetos los sistemas de objetos y acciones que interactúan para que los individuos puedan producir y apropiar las prácticas y saberes de las que son herederos. Por lo tanto, la formación es un espacio amplio en el que confluyen las formas y contenidos de la existencia para construir la experiencia que liga al pasado, al presente y al futuro de los sujetos y la reconfigura de acuerdo a los acontecimientos en los cuales va tejiendo su devenir.

Atendiendo a esto, la formación de cara al territorio supone reconocer que esta acción está indisolublemente ligada al sistema de objetos y acciones que la constituye, la determina y la potencia. En razón de ello, la formación es una experiencia territorial en tanto expresa los modos de lo real, lo pensado y lo posible y como tal lleva la huella de las condiciones de su creación que manifiesta a través y por acción del contexto, adquiere un sentido territorial, al poner en el universo de los sentidos, la semántica de la que es subsidiaria. Es decir, la formación de cara al territorio es un ejercicio que está configurado por las condiciones socioespaciales y sociogeográficas, en tanto la existencia misma de los sujetos que son productores o propietarios de la formación está inserta en procesos territoriales.

Sin embargo, cabe anotar que aunque la formación tiene una dimensión territorial que es inmanente al proceso mismo, los modos de producción, circulación y apropiación que generalmente se realizan, parecen estar ausentes del reconocimiento territorial, en tanto suelen expresar aspectos universalizantes que diluyen las particularidades contextuales en

las que aparece el ejercicio mismo de la formación. Además, las acciones formativas que tradicionalmente se proponen no logran recontextualizar los conceptos, prácticas y acciones formativas a las formas y contenidos de lo territorial para que desde allí el proceso de traducción entre los objetos de conocimiento y los objetos de aprendizaje sean adecuados a los objetos de enseñanza de donde abrevaría la formación misma. Por ello, se requiere que la formación esté de cara al territorio, en tanto logre conciliar el sistema de producción, con el sistema de circulación y apropiación de los conocimientos y saberes que alimentan lo ciudadano en clave territorial, y como tal permita que las condiciones del territorio, que no son otras que las de la existencia misma, se ligen a la formación no como un agregado o un apartado sino como la razón misma de su naturaleza.

Competencias con sentido territorial

Aunque la propuesta normativa que se dibuja en los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas no describe en su totalidad la complejidad de la formación ciudadana, menos aún que sea la única posibilidad de comprender lo ciudadano, es importante reconocer que por el carácter normativo que comportan su incorporación y trabajo en los ámbitos institucionales es ineludible. Por lo tanto, lo que si habría que considerar es que estas competencias deben ser reconfiguradas en una perspectiva territorial, en tanto expresen las particularidades contextuales que habitan los saberes y prácticas de los sujetos que son objeto de la acción formativa.

Así entonces, unas competencias con sentido territorial serían un conjunto de herramientas: cognitivas, emocionales, sociales, integradoras que conceptual, procedimental y actitudinalmente están semantizadas por las condiciones territoriales en las cuales se lleva a cabo la tarea formativa. Es decir, la orientación teleológica, epistemológica y axiológica toma los sentidos de lo territorial, los apropia y desde allí reconfigura el sentido y la forma que como tal, cada competencia tiene para proponer en ese dialogo entre lo instituido y lo

instituyente un modo de traducción adecuado que no implique la renuncia de lo uno o de lo otro sino su dialogo.

La traducción como posibilidad

A fin de hacer una formación ciudadana de cara al territorio, es importante tener en cuenta que ella precisa de la traducción (De Souza, 2006) como posibilidad de reconocimiento de las múltiples experiencias que ausentes o presentes hacen parte de lo instituido y de lo instituyente. La traducción entonces se presenta como una herramienta mediante la cual los conocimientos normativos y los no normativos se horizontalizan en tanto cada uno expresa modos existenciales que son complementarios y no hegemónicos. Es decir, se propone un espacio de dialogo donde no hay verdades únicas o prevalencia discursiva sino posibilidades de comprensión para la producción de sentidos.

Como espacio la traducción permitirá para el proceso de recontextualización de la formación en competencias ciudadanas crear las condiciones adecuadas de reconocimiento de las gramáticas particulares que en lo territorial adquieren condición de existencia y mediación de la experiencia misma de la condición ciudadana. Ello implica además que cada saber y cada práctica sea ubicado en el espacio de contacto entre lo institucional y lo no institucional con el fin de producir un nuevo tipo de geografía en la que las instituciones, los sujetos y los discursos se actualicen en perspectiva renovada y de cara al territorio como su única condición de traducción.

Contenidos de la recontextualización de la formación en competencias ciudadanas

Los propósitos formativos

Para la construcción de una perspectiva de trabajo en el marco de la recontextualización de la formación en competencias ciudadanas, es necesario al generación de unos propósitos formativos que orienten la teleología misma del proceso. Para ello, se debe tener en cuenta lo siguiente:

- a. **Atención a las dimensiones cognitivas, procedimentales y actitudinales:** esto se refiere a que la propuesta debe incidir sobre las habilidades y conocimientos que orientan las prácticas y sus contenidos en la perspectiva de lo conceptual, lo metódico, y lo axiológico, incluye además la dimensión territorial que es la que reconfigura que estos propósitos sean adecuados, pertinentes y eficaces a las formas y contenidos de lo contextual.
- b. **Reconocimiento de las acciones puntuales que desarrollan los propósitos:** aquí se propone la construcción de unos indicadores de desempeño que son a su vez indicadores de los contenidos de cada objetivo, pero en una perspectiva no instrumentalista sino integral que incluya en cada uno de estos indicadores las múltiples posibilidades en las que se puede expresar una competencia.
- c. **Formulación de los propósitos desde la dimensión epistemológica:** es necesaria la explicitación de una postura epistemológica que oriente el sentido y la forma de cada uno de los propósitos formativos a fin de develar con ello cuál es la orientación misma del proceso formativo y sus dimensiones ontológica y axiológica.
- d. **Formulación de las acciones de fortalecimiento cuando los propósitos no son alcanzados:** esto implica que se construya un plan de contingencia que responda a las necesidades puntuales de los sujetos que por algún motivo no logran ser leídos por los propósitos planteados y desde allí permitir que encuentren otras posibilidades para alcanzar la formación.

Las preguntas orientadoras

Para que la recontextualización tenga un lugar significativo en el proceso formativo es necesaria la construcción de unas preguntas que orienten no solo el proceso desde la perspectiva del docente sino también desde el estudiante, para ello se requiere:

- a. **Pertinentes a los contextos de producción:** es necesario que las preguntas que se planteen para el proceso formativo respondan a las lógicas de los contextos de producción institucional, no institucional y territorial, a fin de que desde allí emerja una nueva ontología que recoja las diferentes inquietudes para el proceso formativo.
- b. **Formulación con sentido territorial:** implica que las preguntas puedan ser el correlato de las preocupaciones y necesidades que el territorio pone a los sujetos para su proceso formativo, que no es otro que la respuesta a aquello que se busca como condición de mejoramiento y transformación.
- c. **Posibilidad de conexión:** esto se refiere a que las preguntas deben permitir no solo una relación territorial local sino también la posibilidad del trabajo en otras escalas, a fin de que el proceso formativo no sea encapsulado sino potenciado para lecturas plurisemánticas.

El sistema de contenidos

Para que esta perspectiva de trabajo tome una mayor forma, es necesario la formulación de un sistema de contenidos en el que se recojan las inquietudes propias de las preguntas planteadas a fin de desarrollar unos conocimientos que respondan a la comprensión de dichas situaciones pero también al planteamiento de unas nuevas:

- a. **Contenidos conceptuales:** se definen como el espacio para que aspectos puntuales de lo instituido y lo instituyente se materialicen como modos comprensivos y herramientas para la lectura de situaciones y la construcción de otras nuevas. Aquí

se incluyen las formas discursivas de las disciplinas pero también las formas no discursivas de las prácticas sociales. □

- b. **Contenidos procedimentales:** aluden a los modos contextuales que expresan prácticas y métodos con los cuales se puede acceder a la comprensión de las preguntas planteadas pero desde ordenamientos y taxonomías que hacen accesible el conocimiento desde los acuerdos de las comunidades.
- c. **Contenidos actitudinales:** expresan las posturas y representaciones que sobre los saberes y conocimientos se construyen en la lectura y comprensión de una pregunta y una situación problema.

Las formas de trabajo

Las formas de trabajo están relacionadas con todas aquellas estrategias metodológicas que están a la base del proceso formativo y como tal incluyen un universo variado, que hace posible pasar de los objetos de conocimiento a los objetos de enseñanza y de aprendizaje. En este sentido aquí se presentan las siguientes:

- a. **Sondeo de saberes previos:** alude a todas aquellas estrategias y ejercicios que hacen emerger las representaciones que los sujetos poseen sobre aquello que van a indagar, son a su vez el fundamento mismo del aprendizaje en tanto es lo que termina por dotar de sentido aquello que es apropiado. Aquí se incluyen ejercicios como los mapas mentales, los conversatorios, la lluvia de ideas entre otros.
- b. **Planteamiento de cuestiones para investigar:** incluye el trabajo con los sujetos a formar en la perspectiva de reconstruir lo emergido de los saberes previos y de su conexión con las preguntas previas para la generación de cuestiones investigativas con pertinencia territorial en cada uno de los involucrados en la formación.
- c. **Incorporaciones de los contenidos:** está relacionado con la puesta en escena de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales para generar formas comprensivas de aquello que es una inquietud investigativa.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

d. Búsqueda de información y sistematización: alude a la construcción de un archivo que permita desde los acumulados comprender aquello que se investiga, luego se proponen una serie de ejercicios desde el archivo para entender en sus continuidades y rupturas aquello que es objeto de la investigación.

e. Planteamiento de nuevas lecturas y nuevos problemas: como su nombre lo indica lo que aquí se pretende es poner en escena lo aprendido para evaluarlo mediante la construcción de otras preocupaciones que llevarán la carga semántica de la experiencia investigativa que previamente se suscito.

En síntesis, la perspectiva de trabajo que aquí se plantea como pertinente para formar en competencias ciudadanas en el contexto de la Institución Educativa Chaparral, se presenta como un espacio de discusión en donde se debe reconocer la presencia de lo instituido y lo instituyente a fin de que su encuentro sea desde y para las formas del territorio donde los sujetos serán y ejercerán su condición como ciudadanos. Por lo tanto, lo que aparece aquí es la posibilidad de un proceso de traducción entre lo normativo, lo práctico y lo cotidiano que evidentemente está latente e inmanente en lo social, en lo público y en lo político como expresión de una ciudadanía contextualizada y renovada porque responde a las lógicas contextuales de lo discursivo y lo discursivo.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

CONCLUSIONES

Teniendo en cuenta que la pregunta central de esta investigación indaga por ¿Cuál es el lugar de los Estándares en Competencias Ciudadanas “Guía número 6 “Formar para la Ciudadanía ¡Sí es posible!” en los procesos curriculares de la Institución Educativa Chaparral del municipio de San Vicente Ferrer? Puede decirse lo siguiente:

En primer lugar, al interpretar la apuesta por el tipo de ciudadano que esperan formar la institución educativa Chaparral y los Estándares en Competencias Ciudadanas se plantea un escenario de múltiples tensiones, en tanto lo que está hegemónicamente instituido demanda un ciudadano que lo es tanto es obediente y simétrico con la norma, en este caso la Constitución Política de Colombia y las disposiciones de allí derivadas y explicitadas en cada uno de los códigos legales. Asimismo, este ciudadano es un sujeto que tiene un dominio de sí, de sus emociones a través de su cognición que le permiten responder a la necesidad de una práctica social para la convivencia y para el respeto de los derechos humanos, que son en esta instancia el eje articulador de la condición ciudadana. Por lo tanto, el ciudadano de la perspectiva normativa no está invitado a generar procesos de transformación sino de obediencia, en tanto que el modo racional dominante ha definido como natural e infalible el proyecto político que sustenta a la ciudadanía como resultado de un acuerdo social que no requiere ser cuestionado y mucho menos cambiado.

Este tipo de ciudadano desde los Estándares en Competencias Ciudadanas es el resultado de lo que la norma en el constituye pero también de la adecuación que sus prácticas puedan hacer de eso que se le presenta como inalterable y sólido, es decir, este individuo tiene la condición ciudadana si ha respondido adecuadamente desde sus conocimientos y acciones al sistema imperante que es quien define si su modo existencial es simétrico o no con lo propuesto.

Por otra parte, en el discurso de la institución educativa Chaparral el tipo de ciudadano que se espera formar incluye una mixtura en la que aparece lo planteado por los Estándares y las representaciones que de ello tiene la escuela y sus maestros. Ello pone de manifiesto a un sujeto que entre lo normativo y lo institucional se propone como alguien que supera la naturaleza existencial del contexto y es impoluto a los modos reales que cruzan el territorio donde se geografiza la condición ciudadana.

De este modo, el ciudadano que aquí se presenta es uno y no diverso, en tanto sus particularidades no pueden afectar el acuerdo social y menos aún diferenciar en su proceso formativo aquellas situaciones y características que son propias de su devenir, es decir, supone un ejercicio universalista y homogéneo de saberes y prácticas que están de espaldas al territorio ya que plantean situaciones y modos ideales que no se corresponden con las realidades en las que el sujeto está inmerso en su cotidianidad.

Es a partir de lo anterior, donde precisamente se produce la tensión entre el sistema de objetos y acciones que compone lo normativo y que compone lo institucional, generar una diferencia entre los modos de producción, circulación y apropiación de lo que se concibe como ciudadanía, ciudadano y formación. Es por ello que lo que aquí se presenta es un intento de amalgamamiento entre lo que es, debería y lo que realmente es la condición ciudadana de unos sujetos que son parte de las condiciones de un territorio.

En segundo lugar, examinar el proceso mediante el cual la institución educativa Chaparral del municipio de San Vicente Ferrer desarrolla los estándares en competencias ciudadanas, como orientación trazada por el Ministerio de Educación Nacional, y las formas en que la vida institucional (directivos docentes, docentes, documentos oficiales) asume estos estándares, supuso en la investigación comprender que las gramáticas particulares de lo instituido no siempre coinciden con lo instituyente.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Aunque existe una normativa y se han dado proceso de formación para asumir esta directriz de política pública, esto no necesariamente responde a una lógica de proporcionalidad, ya que allí están en juego las representaciones que sobre la formación ciudadana se tienen los maestros, además las experiencias mismas del contexto proponen unas geografías que reconfiguran los sentidos y los ponen en una clave distinta a la que previamente se planificó, como resultado de un proceso que está de espaldas al territorio y propone procedimientos que son taxonomías a priori que no se corresponden con las realidades contextuales. Asimismo, el proceso de traducción entre la política pública y la cotidianidad de la institución educativa ponen en escena protocolos inesperados frente a las situaciones que ponen a prueba cada uno de los conceptos de lo ciudadano y más aún cuando las prácticas del sujeto están más del lado de su legado territorial que de lo que por convención le viene dado.

Por lo tanto, el proceso de incorporación de la formación ciudadana en la institución educativa está habitado por lo sinuoso mismo del dialogo entre lo que proponen los Estándares, lo que los maestros tienen como representación, lo que sus prácticas vehiculan y las condiciones territoriales de las que son objetos los individuos que están propuestos como actores del proceso formativo. Ello implica por demás considerar que en un proceso formativo de esta naturaleza no basta con la intervención del discurso institucional desde una postura normativa sino que debe tenerse en cuenta que la formación se lleva a cabo en la vida de los sujetos y como tal, ésta es una expresión vital que recoge unas experiencias, que como tales son historias en perspectiva de la memoria, una que incluye la realidad, la razón y le ensoñación.

Por su parte, para establecer una perspectiva de trabajo que sea pertinente para formar en competencias ciudadanas en el contexto de la Institución Educativa Chaparral, es necesario reconocer la dimensión territorial de la ciudadanía, en tanto son las condiciones materiales e inmateriales las que determinan las condiciones de posibilidad, existencia y

funcionamiento de lo ciudadano en clave de contexto, es decir, se requiere no una lucha contra lo normativo, sino la apuesta por un escenario donde puedan entrar en igualdad de condiciones lo gubernamental, lo institucional pero sobre todo lo contextual.

Para que se realice el encuentro equitativo entre lo instituido y lo instituyente, la formación ciudadana debe ser pensada como una posibilidad, como un punto de partida y no como un resultado, en tanto la formación misma no puede ser objeto de la pretensión hegemónica de direccionarla y dotarla de un sentido simple, sino que debe permitir que los sujetos, las instituciones y los discursos sean pensados y trabajados como elementos equivalente y de cara a las necesidades y preguntas que se generan como socialmente relevantes desde las realidades que enmarcan las prácticas sociales y los saberes que desde allí aparecen.

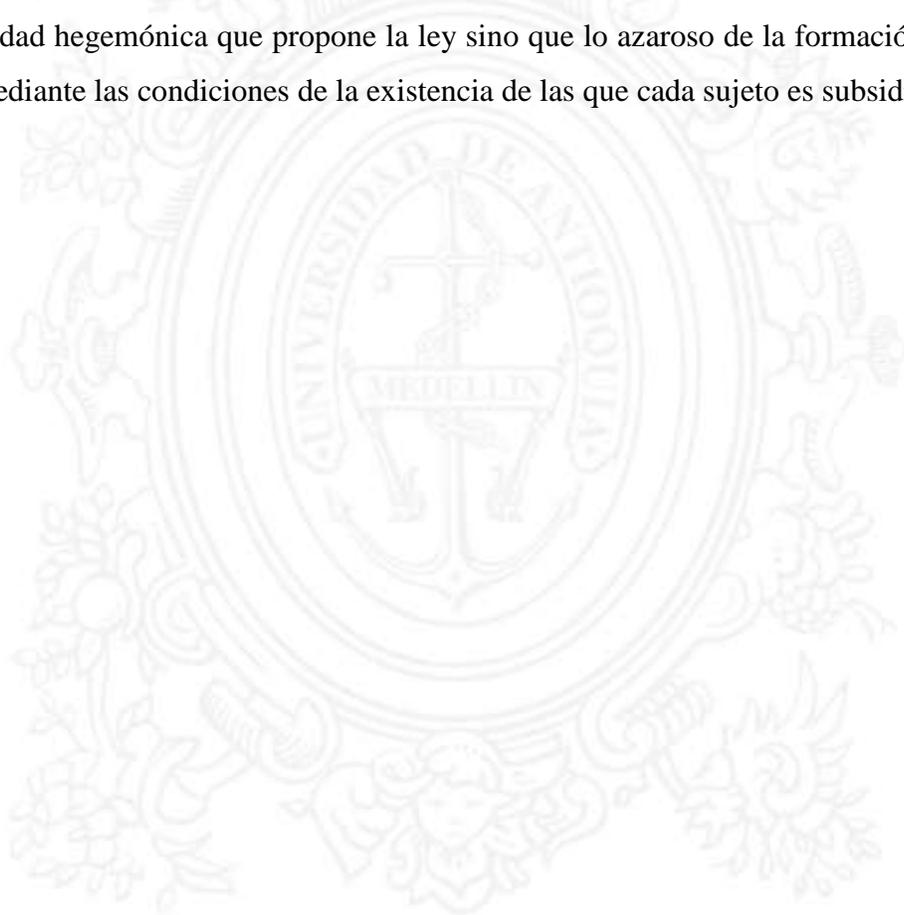
Por lo tanto, es de vital importancia reconocer que el espacio de la formación ciudadana debe incluir la presencia de saberes previos, la formulación de preguntas, contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, evaluación y formulación de nuevas cuestiones, entre otros aspectos que sirven como escenario para la generación de saberes y conocimientos que desde la prácticas terminan constituyendo una formación ciudadana de cara al territorio.

A través del trabajo con estas tres intencionalidades propuestas, se pudo analizar el lugar de los Estándares en Competencias Ciudadanas en los procesos curriculares de la Institución Educativa Chaparral del municipio de San Vicente Ferrer como condición de comprensión de la relación entre lo instituido y lo instituyente, en tanto se comprendió que como tal la política pública está presente en las lógicas institucionales pero desde una perspectiva que mezcla la norma, lo que de ella se representa y su traducción a las condiciones territoriales que habitan la cotidianidad de la tarea formativa desde este contexto particular.



Facultad de Educación

Es por ello que, se puede afirmar que la formación ciudadana en la perspectiva de los Estándares en Competencias Ciudadanas en el contexto de la institución educativa Chaparral del Municipio de San Vicente Ferrer es un escenario habitado por tensiones entre las condiciones instituidas de lo normativo y las condiciones instituyentes que a diario se proponen en el espíritu de la institución donde no sólo basta con la claridad hegemónica que propone la ley sino que lo azaroso de la formación se hace presente mediante las condiciones de la existencia de las que cada sujeto es subsidiario.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

BIBLIOGRAFÍA

Anderson, B. (1983) *Comunidades imaginadas*. Barcelona: Paidós.

Arango, C. (2008). *Representaciones y prácticas sobre ciudadanía en estudiantes de octavo grado de educación básica secundaria de tres planteles educativos pertenecientes a estratos sociales diferentes*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Barrio, S. (2011). *El estudio de caso: una posibilidad desde lo cualitativo*. Londres: Gras.

Benjumea, M. (2011). *La Formación Ciudadana dinamizada desde la Motricidad como Campo de configuración de lo humano: una lectura en escenarios y prácticas de la Recreación y el Deporte*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Carrasco, E. (2010). *La educación para la ciudadanía (EpC) en los centros educativos*. En: Peiró i G. *Convivencia y Ciudadanía en la educación del siglo XXI*. Ed. Grupo Editorial universitario. España

Congreso de la república de Colombia. (1994). *Ley General de Educación 115*. Bogotá.

De Souza Santos, B. (2006). *Conocer desde el sur: para una cultura política emancipatoria*. Perú: Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales.

Gadamer, H. (1992) *Arte y Verdad de la palabra*. Barcelona: Espasa.

Gutiérrez, T. *El ciudadano Territorial: propósito de la formación ciudadana*. En: Revista uni-pluri/versidad vol., 10, n 3, 2010. Universidad de Antioquia.

Gutiérrez, T. *Educación y formación Ciudadana: reflexiones para el debate latinoamericano*. En: Revista uni-pluri/versidad vol: 9, N°3, 2009

Gutiérrez, T. *Formación ciudadana para fortalecer la democracia*. Revista uni-pluri/versidad suplemento vol., 8, n 3, 2008. Universidad de Antioquia.

Gutiérrez, T. y Pulgarin, S. *Formación Ciudadana ¿utopía posible?* Revista Educación y pedagogía vol., 21, n 53, enero abril de 2009. Universidad de Antioquia.

Gutiérrez, A. (2012). *Formación ciudadana en perspectiva del potencial pedagógico de los estudios del territorio*. Ciudadano territorial: fundamento de la democracia. Medellín: Universidad de Antioquia.

Institución Educativa Chaparral. (2012) *Proyecto Educativo Institucional*. San Vicente Ferrer.

Jaeguer, W. (2001). *Paideia: los ideales de la cultura griega*. México: Fondo de Cultura Económica.

Jay, M. (2009). *Cantos de experiencia: variaciones modernas sobre un tema universal*. Barcelona: Paidós.

Moratalla, F. (2009). *Educar ciudadanos*. Argentina: Serval.

Naval, C. (1995). *Educar ciudadanos: la polémica liberal- comunitarista en educación*. Barcelona: Eunsa.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (1998). *Lineamientos Curriculares en Constitución Política y Democracia*. Colombia. Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2002). *Lineamientos Curriculares en Ciencias sociales*. Colombia. Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2004). *Guía número 6 "Formar para la Ciudadanía ¡Sí es posible"*. Bogotá.

Obiols, e. Casas, r. Pagés, B. participar para aprender la democracia. Las representaciones sociales de jóvenes catalanes sobre la participación democrática. En: Revista uni-pluri/versidad vol., 11, n 2, 2011. Universidad de Antioquia.

Ovejero, L. (1997) *La ciudadanía: contenidos para su comprensión*. México: Fondo de Cultura Económica.

Pagès, J. (20003). *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. Barcelona: Paidós.

Quiroz, R; Arango, L. (2006). *La educación en la construcción de nuevas ciudadanías*. Revista Unipluriversidad Vol. 6 N° 3. Medellín: Universidad de Antioquia.

Quiroz, R; Villa, M; Ospina, G; Arango, C & Monsalve, D. (2007) *La formación Ciudadana como Proceso de Posibilidad de dignificación de la condición humana*. Memorias primer coloquio colombiano de investigadores en formación ciudadana. Medellín mayo 17 y 18 de 2007. UdeA.

Ramírez, J. (1995). *Las dimensiones de la ciudadanía: implicaciones teóricas y puestas en práctica*. Madrid: Serval.

Restrepo, M. (2006). *La ciudadanía y sus avatares*. Buenos Aires: Anagrama.

Restrepo, R. *Estándares básicos en competencias ciudadanas: una aproximación al problema de la formación ciudadana en Colombia*. En: <http://www.javeriana.edu.co/politicas/publicaciones/documents/5ESTaNDARES.pdf>. Consultada el 3 de marzo de 2012

Rubio, J. (1996). *Educación moral, postmodernidad y democracia*. Madrid: editorial Trotta.

Ruiz, A; Chaux, E. *La formación en competencias ciudadanas*. 2005. Buscado el 20 de septiembre de 2012 en:

http://www.colombiaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-168260_archivo.pdf

Sandoval, C. (2012). *Representaciones sociales, expresiones de participación, razonamiento social y práctica educativas relacionadas con la formación ciudadana en el contexto universitario: un análisis del sentido y condiciones de posibilidad de un proyecto de formación ciudadana en la educación superior*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Sanmartí, J. (1998). *El ciclo didáctico*. España: Universidad de Huelva.

Santos, M. (1998) *Metamorfosis del espacio habitado*. Argentina: Oikos.

Sennett, R. (2011). *El declive del hombre público*. Argentina: Anagrama

Santisteban, A y Blanch, J. (2009). *Representaciones políticas de jóvenes españoles al finalizar la enseñanza obligatoria*. Barcelona: UAB.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

Santisteban, A. y Pagés, j. (2009) Una propuesta conceptual para la investigación en educación para la ciudadanía. Revista educación y pedagogía Vol. 21 (53) 15-31

Yin, T. (1998). El trabajo investigativo desde el estudio de caso. Buenos Aires. Tecnos.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803