

**FORMACIÓN POLÍTICA EN EL CONTEXTO ESCOLAR: DIMENSIONES,
PRÁCTICAS EDUCATIVAS Y ORIENTACIONES**

TANIA FINO CELIS

DORAHANYI NÚÑEZ TOBÓN

CAMILA ZBOROVSKY ARENAS

TUTOR: RICARDO DELGADO

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

LÍNEA EDUCACIÓN PARA EL CONOCIMIENTO SOCIAL Y POLÍTICO

2013-2015

NOTA DE ADVERTENCIA

“La universidad no se hace responsable por los conceptos emitidos por sus alumnos en sus trabajos de tesis. Sólo velará porque no se publique nada contrario al dogma y a la moral católica y porque las tesis no contengan ataques personales contra persona alguna, antes bien se vean en ellas el anhelo de buscar la verdad y la justicia.”

Artículo 23, resolución No 13 del 6 de Julio de 1946,
por la cual se reglamenta lo concerniente a Tesis y Exámenes de Grado en la Pontificia
Universidad Javeriana.

**FORMACIÓN POLÍTICA EN EL CONTEXTO ESCOLAR: DIMENSIONES,
PRÁCTICAS EDUCATIVAS Y ORIENTACIONES**

TANIA FINO CELIS

DORAHANYI NÚÑEZ TOBÓN

CAMILA ZBOROVSKY ARENAS

TUTOR: RICARDO DELGADO

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

LÍNEA EDUCACIÓN PARA EL CONOCIMIENTO SOCIAL Y POLÍTICO

2013-2015

RESUMEN

Este trabajo pretende caracterizar y comprender la producción de conocimientos y saberes generados en torno a la formación política (FP) en el contexto escolar colombiano, elaborando un estado del arte y de la práctica, derivando un conjunto de orientaciones para fortalecer la FP en la escuela.

Se trabajó la metodología de investigación cualitativa-documental, para identificar las construcciones teóricas y resultados de investigaciones vinculadas a prácticas de FP. Se llevó a cabo una revisión documental de experiencias en las áreas de Ciencias Sociales y Ética y Valores presentadas al Premio Compartir al Maestro en los años 2012 y 2013. Se construyó una matriz de análisis para visibilizar, por un lado, conceptos, fundamentos pedagógicos y enfoques epistemológicos, entre otros, y por otro, objetivos, problemática, estrategias pedagógicas, logros, alcance e impacto. Así mismo, se realizaron entrevistas semi-estructuradas a investigadores y docentes en educación, puntualizando sobre los procesos de FP.

Se identificaron tres dimensiones conceptuales: ciudadanía, democracia y derechos humanos con sus respectivas categorías: La ética y los valores, lo político y lo jurídico; las relaciones de poder y la participación política, social; y la paz, conflicto, convivencia, justicia y memoria. Las experiencias analizadas giran en torno a la construcción de una sociedad justa e incluyente, al conocimiento de normas y a la creación de espacios para resolver conflictos mediante procesos de mediación, conciliación, reflexión y aceptación.

Los resultados presentan elementos que destacan retos y desafíos sobre los cuales se aportan algunas orientaciones para viabilizar y fortalecer los procesos de FP en la escuela.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	6
CAPÍTULO I. CONSIDERACIONES GENERALES	9
1.1 PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	9
1.1.1 Supuestos de investigación.....	11
1.1.2 Pregunta de investigación.....	12
1.2 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	12
1.2.1 Objetivo general.....	12
1.2.2 Objetivos específicos.....	12
1.3 DISEÑO METODOLÓGICO.....	13
1.3.1 Presentación de la investigación.....	13
1.3.2 Investigación cualitativa.....	14
1.3.2.1 La Investigación documental en la construcción del Estado del arte.....	15
1.3.2.2 Investigación documental en la construcción del Estado de la Práctica.....	20
1.3.2.3 Entrevista semiestructurada como aporte a la construcción teórica y práctica.....	23
CAPITULO II. FORMACIÓN POLÍTICA EN CLAVE DE EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANIA	26
2.1 HACIA UN ESTADO DEL ARTE SOBRE EDUCACIÓN EN CIUDADANÍA.....	26
2.1.1 Lo ético-moral.....	27
2.1.2 Lo político.....	32
2.1.3 Lo jurídico.....	34
2.1.4 Conclusiones.....	37
2.2 EXPERIENCIAS SIGNIFICATIVAS EN EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA.....	38
2.2.1 Problemática.....	39
2.2.2 Objetivos.....	40
2.2.3 Principios pedagógicos orientadores.....	41
2.2.4 Estrategias.....	42
2.2.5 Logros y alcances.....	43
2.2.6 Conclusiones.....	44

**CAPÍTULO III. FORMACIÓN POLÍTICA EN CLAVE DE EDUCACIÓN
EN Y PARA LA DEMOCRACIA.....46**

**3.1 HACIA UN ESTADO DEL ARTE SOBRE EDUCACIÓN EN Y PARA LA
DEMOCRACIA.....46**

- 3.1.1 De la educación cívica a la educación en y para la democracia.....49
- 3.1.2 Relaciones de poder.....52
- 3.1.3 Participación política, social y escolar.....55
- 3.1.4 Conclusiones.....61

**3.2 EXPERIENCIAS SIGNIFICATIVAS EN EDUCACIÓN PARA LA
DEMOCRACIA.....62**

- 3.2.1 Problemática.....63
- 3.2.2 Objetivos.....65
- 3.2.3 Principios pedagógicos orientadores.....67
- 3.2.4 Estrategias.....69
- 3.2.5 Logros y alcances.....71
- 3.2.6 Conclusiones.....73

**CAPITULO IV. FORMACIÓN POLÍTICA EN CLAVE DE EDUCACIÓN
PARA LOS DERECHOS HUMANOS.....75**

**4.1 HACIA UNA ESTADO DEL ARTE SOBRE EDUCACIÓN
EN DERECHOS HUMANOS.....75**

- 4.1.1 Paz, conflicto y convivencia.....77
- 4.1.2 Justicia y memoria.....81
- 4.1.3 Conclusiones.....86

**4.2 EXPERIENCIAS SIGNIFICATIVAS EN EDUCACIÓN PARA
LOS DERECHOS HUMANOS.....88**

- 4.2.1 Problemática.....89
- 4.2.2 Objetivos.....90
- 4.2.3 Principios pedagógicos orientadores.....92
- 4.2.4 Estrategias.....92
- 4.2.5 Logros y alcances.....93
- 4.2.6 Conclusiones.....94

CAPITULO V. ORIENTACIONES, RETOS Y DESAFIOS PARA UNA FORMACIÓN POLÍTICA EN CONTEXTOS ESCOLARES.....	97
5.1 VISIBILIZAR LO POLÍTICO COMO CAMPO INHERENTE AL PROYECTO EDUCATIVO.....	98
5.1.1 Actualizaciones de los lineamientos curriculares en un contexto político de Paz.....	99
5.1.2 Reorganización curricular y proyectos transversales hacia una Cultura Política.....	101
5.1.3 Comunidad educativa como comunidad política.....	104
5.2 LA FORMACIÓN Y SUBJETIVACIÓN DEL DOCENTE COMO SUJETO POLÍTICO.....	104
5.2.1 Formación política de las y los maestros.....	106
5.2.2 Organización social y redes de maestros.....	109
5.2.3 Maestros de ciencias sociales, nuevas intencionalidades y didácticas.....	111
5.3 FOMENTO DE LA PARTICIPACIÓN Y LA HORIZONTALIDAD DE LAS RELACIONES DE PODER.....	114
5.3.1 Democratización de las relaciones de poder.....	115
5.3.2 Construcción del conocimiento colectivo.....	117
BIBLIOGRAFÍA.....	121
ANEXOS.....	126
A. LISTADO DE EXPERIENCIAS POSTULADAS AL PREMIO COMPARTIR AL MAESTRO (2012-2013).....	126
B. CUESTIONARIO ENTREVISTAS A DOCENTES INVESTIGADORES.....	138
C. CUESTIONARIO ENTREVISTAS A DOCENTES EN EL ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES.....	139

INTRODUCCIÓN

Históricamente a la educación se le ha atribuido la función de formar individuos de manera coherente con el modelo socio – político del estado, desde las hegemonías de la iglesia, pasando por el ciudadano liberal hasta la consolidación de un ciudadano democrático que participe en la construcción del tejido social.

Sin embargo, con la adopción del modelo económico neoliberal, en el cual, los avances en la tecnología, las prácticas de desinformación asociadas a los medios masivos de comunicación, la desarticulación entre políticas públicas y algunas prácticas de gobierno vinculadas a la corrupción, y una larga historia de violencia social y política, han evidenciado debilidad frente a la garantía y defensa de los derechos fundamentales de la población. Estas condiciones de la realidad nacional, han profundizado el descrédito de la gobernabilidad del estado, la baja formación política, la apatía política y la baja incidencia de los ciudadanos en los destinos de un país que se asume como república democrática.

Los principios constitucionales están dados para la construcción de una nación con principios democráticos y ciudadanos, fundados en el respeto por los derechos humanos. Sin embargo, se requiere para ello contar con un ciudadanos participativo y autónomos, que se involucren activamente en la toma de decisiones públicas, con actitudes de solidaridad, respeto y justicia; que comprenda que su rol en los asuntos políticos, y que el ejercicio de su ciudadanía no se limite a designar a otros para que le den un ordenamiento social a su entorno; que conozca y se apropie de derechos y sus deberes. De este modo la Formación Política (FP) constituye un eje central sobre el cual debe girar la educación en nuestro país, en el marco de un nuevo y definitivo intento por lograr el fin de conflicto armado y reconstruir los valores democráticos, se hace necesario reorientar los procesos educativos para formar a los y las ciudadanas de la paz.

En el escenario socio – político actual, las condiciones para que esto pase de ser una utopía a convertirse en una realidad están dadas; el reconocimiento al libre ejercicio de la ciudadanía, a través de la creación de políticas que garanticen la participación, así como la creación de la Cátedra para la Paz, los avances académicos y las diversas prácticas y

experiencias de los y las maestras en todo el territorio nacional, son horizontes posibles para que desde las instituciones educativas, se emprendan acciones y se desarrollen estrategias que conviertan el discurso de la paz en una realidad.

En este sentido la presente investigación que se articula al grupo de investigación “Educación para el Conocimiento Social y Político”, desde la línea de Justicia y Convivencia Escolar, de la Maestría en Educación, de la Pontificia Universidad Javeriana, pretende desarrollar un proceso académico que apunte al fortalecimiento de la escuela formal como agente de FP. Siendo en primera instancia, la investigación educativa un paso obligado para comprender el tema en mención y desde allí, aportar nuevos saberes en pro del objetivo fijado.

Hablar de FP en la Escuela, es no menos que osado, ya que como tal, el termino no ha sido asumido ampliamente desde la academia ni desde la educación formal. Es así, como bajo la orientación del doctor y tutor Ricardo Mauricio Delgado Salazar, se elaboró un estado del arte, a través del cual se identificaron tres ejes conceptuales: *Educación para la Ciudadanía*, *Educación para la Democracia* y *Educación para los Derechos Humanos*, sobre los cuales se organiza la reflexión, la organización y la investigación es este campo.

Así mismo, desde el análisis de algunas experiencias postuladas al Premio Compartir al Maestro de los años 2012 y 2013, se elaboró una estado de la práctica, donde se puede vislumbrar la problemática educativa frente al tema de investigación desde las intencionalidades de los docentes respecto cada una de las dimensiones arriba mencionadas, en términos de los objetivos, principios pedagógicos, estrategias, metodologías y logros en cada una de las experiencias. Cada capítulo de este documento atiende a una de las dimensiones, integrando tanto los resultados del estado del arte como del estado de la práctica.

El apartado final del informe de investigación se da partir de un enfoque integrador, que buscar identificar puntos de encuentro o de tensión entre las producciones académicas y las prácticas educativas, que mediante un análisis del dialogo entre las mismas y ubicadas en el

contexto actual, permite a las investigadoras realizar aportes frente a los procesos de FP en contexto escolar en Colombia

CAPÍTULO I. CONSIDERACIONES GENERALES

1.1 PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Actualmente, se vive en un mundo globalizado dentro del cual las comunicaciones, la productividad y la competitividad son cada vez más cercanas e incluso, necesarias para vivir en sociedad. La formación de sujetos está inmersa en un contexto de consumismo, en el cual se hace imperativo responder a las necesidades del mercado para vivir, tanto así que hasta las relaciones interpersonales se han visto afectadas por esta situación. Es así como la familia y la escuela afrontan una tensión entre la formación moral y la continuación de los modelos sociales y políticos impuestos por el mercado.

A la escuela se le atribuye la educación de los jóvenes y la enorme responsabilidad de la transformación social, tarea titánica si se tiene en cuenta que históricamente la acción de la escuela está dada por y para el modelo socio-político de la época. Como resultado de las tensiones entre la formación ética y ciudadana y la formación para la producción en el modelo capitalista, se evidencia una sociedad deshumanizada, sin un horizonte claro. Desde finales del siglo XX se han realizado esfuerzos para estructurar un currículo que dé lugar a la formación de individuos capaces de vivir en comunidad, en armonía y bajo la consigna del respeto mutuo. Es así como aparecen “La Política Pública para la Formación Social en Convivencia” y “Los Estándares Básicos de Competencias Ciudadana” del Ministerio de Educación Nacional (M.E.N), como resultado de la reflexión sobre la Ley General de Educación de 1994. Estos esfuerzos han sido de gran importancia dentro del ámbito escolar ya que de alguna manera han ayudado a mejorar situaciones de convivencia escolar.

Sin embargo, dichos esfuerzos se quedan cortos ya que desconocen la creciente desigualdad social, ya que, por un lado, no cuestionan la actual estructura socioeconómica marcada por la intolerancia y la indiferencia, creando escenarios de injusticia y exclusión, limitando la vida armónica en comunidad, la convivencia pacífica y la oportuna resolución de conflictos, que si bien, son dos elementos importantes para poder convivir, no son el todo.

Por ejemplo, en el *Análisis del formulario de la encuesta de clima escolar y victimización*, Bromberg et al. (2013) sostienen que las relaciones interpersonales tienen incidencia directa en el comportamiento de los estudiantes en el contexto escolar:

“Con relación a las relaciones interpersonales se asume que un contexto de violencia intrafamiliar, el consumo de drogas por parte de padres o amigos, así como la violencia entre pares tiene un efecto directo y positivo sobre la violencia. Además condiciones del entorno, como la disponibilidad a las drogas, la victimización en el barrio y la reiteración de eventos violentos también sirven para predecir la violencia y la delincuencia juvenil. Otras investigaciones en la misma dirección han tenido en cuenta variables demográficas, relacionadas con el género, ingresos familiares, origen étnico y actitudes frente al colegio” (p. 6).

Lo anterior confirma que para lograr que los esfuerzos del estado hagan frente de manera efectiva al problema de la convivencia, es necesario que se tengan en cuenta otras variables, más allá de la adecuada y oportuna resolución de conflictos, como las expuestas por Bromberg et al. (2013) y que obedezcan al tema estructural: contexto, disponibilidad a las drogas, entorno familiar, ingresos familiares, etnia y género entre otros.

La motivación por la política y la participación democrática a partir de la formación de individuos justos puede comenzar en la escuela, por medio de una educación en valores y de prácticas que reflejen una vida en comunidad. Si la escuela se convierte en un escenario de comunicación y de reflexión, en el cual, se reconozca la diferencia como oportunidad de mejora y no como algo que hay que acabar, en el que tengan lugar la construcción de acuerdos, pero también el disenso como parte inherente al ser humano destacando la solidaridad, la tolerancia y el respeto por los derechos humanos, se posibilita la construcción de sujetos políticos.

Un sujeto político se puede concebir, entre otros, como un ser humano capaz de asumir retos, no solamente a nivel personal, sino los que las estructuras sociales le impongan, con un conjunto de habilidades para ser un sujeto moral, justo y democrático. Para esto, se han estructurado políticas para fortalecer la convivencia desde el ejercicio de la ciudadanía, los

valores, la participación y el conocimiento y respeto por los derechos humanos. Sin embargo, estas políticas difícilmente se concretan en la práctica, quizás debido a la variedad de elementos que componen la problemática educativa.

Lograr identificar los retos y desafíos de la formación política (FP) es de primordial interés para esta investigación. Es evidente, entonces, que en cualquier contexto, pero de manera particular en las poblaciones en situación de vulnerabilidad, la FP es la alternativa para lograr una organización social más solidaria, justa e incluyente, posibilitando la construcción de sociedades más humanas.

Por lo anterior, el equipo investigador conformado por Tania Fino Celis, Dorahanyi Núñez Tobón y Camila Zborovszky Arenas, docentes con diferentes perfiles profesionales, primordialmente interesadas por la educación para el conocimiento social y político, considera a la escuela como un escenario de transformación social. Estando inmerso en diferentes espacios educativos, el equipo investigador considera como eje fundamental la FP, la cual debe cimentarse desde los diferentes momentos del ciclo vital, dimensiones humanas y espacios de la vida social.

1.1.1 Supuestos de la investigación

- Las experiencias de formación política hacen parte de esfuerzos individuales pero no institucionales dentro las entidades educativas.
- Los alcances de la formación política, en los escenarios donde se dan, tienen un alcance relacionado con la formación de ciudadanos cumplidores de las normas legales y sociales y la convivencia, pero no trascienden a la reflexión crítica y transformación de estructuras de dominación socio-económica.
- Las apuestas de formación política, son mediatizadas en las escuelas por las áreas de las ciencias sociales, las cátedras de democracia, ética y valores, pero son poco visibles de otras asignaturas, y mucho menos hacen parte de la vivencia escolar en las relaciones estudiante-docente.

1.1.2 Pregunta de investigación

¿Cuáles son los conocimientos y prácticas pedagógicas que investigadores y docentes han construido en torno a la Formación Política en el contexto escolar colombiano?

1.2 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

1.2.1 Objetivo General

Caracterizar y comprender la producción de conocimientos y saberes generados en torno a la Formación Política, a partir de la elaboración de un estado del arte y de la práctica en los últimos 20 años en el país.

1.2.2 Objetivos específicos

- Realizar un estado del arte sobre las investigaciones y construcciones teóricas asociadas al concepto de formación política en los últimos 20 años en Colombia.
- Indagar, en algunas experiencias educativas del área de Ética y Valores, y de Ciencias Sociales presentadas al Premio Compartir al Maestro 2012-2013, elementos asociados con la Formación Política.
- Identificar las comprensiones e intencionalidades que tienen los agentes educativos y/o actores sociales sobre la formación política en la escuela.
- Delinear orientaciones, retos y desafíos que permitan fortalecer los procesos de formación política en la escuela.

1.3 DISEÑO METODOLÓGICO

1.3.1 *Presentación de la investigación*

De acuerdo con J. Habermas, citado por Vasco (1994, 27), la investigación en ciencias sociales ha transitado por tres enfoques: empírico-analítico, histórico-hermenéutico y socio-crítico. La educación ha sido fundada principalmente a partir del primer enfoque buscando describir y explicar la realidad con el fin de predecir y controlar los fenómenos sociales y educativos. Sin embargo, el grupo de investigación planteando una mirada reflexiva, comprende que “lo social” no es algo estático o universal, que se pueda medir, comparar o predeterminar, sino que se caracteriza por la diversidad de realidades, interpretaciones y por su variabilidad histórica.

La investigación social y educativa por ende debe tender a buscar no verdades absolutas sino de una parte, comprender las prácticas sociales a la luz de las distintas perspectivas, contextos y experiencias (Enfoque histórico-hermenéutico), y de otra, promover procesos de transformación social de las relaciones existentes (Enfoque socio-crítico).

Teniendo en cuenta el campo de interés de las investigadoras, centrado en la necesidad de identificar las características de la Formación Política Escolar, comprender los procesos que allí se dan y en lo posible aportar al fortalecimiento de estas prácticas educativas, se encuentra en la *investigación cualitativa*, un horizonte posible para el abordaje del tema propuesto con un alcance de tipo *descriptivo y propositivo*.

La presente investigación tiene por objetivo caracterizar y comprender la producción de conocimientos y saberes generados en torno a la Formación Política a partir de la elaboración de un estado del arte y de la práctica en los últimos 20 años en Colombia. Para su alcance se desarrollan etapas que corresponden a objetivos específicos del proceso investigativo.

a) Elaboración de un Estado del Arte. Este tiene como finalidad lograr una aproximación amplia al concepto de formación política y las categorías o dimensiones asociadas a dicho término, y a partir de allí definir los campos de profundización de la investigación. Es este sentido se ha establecido un **tipo de investigación cualitativa- documental**, que permita inicialmente identificar las construcciones teóricas y resultados de investigaciones

vinculantes al concepto o prácticas de Formación Política, tales como: Ciudadanía, Derechos Humanos y Democracia.

b) Construcción de un Estado de las Prácticas. Desde allí se busca identificar las problemáticas, objetivos, estrategias didácticas, fundamentos pedagógicos, actores, alcances y limitaciones de los procesos escolares de formación política, de acuerdo con las categorías halladas en el Estado del Arte. Como fuente se recurre a la *revisión documental* de las experiencias en las áreas de Ética y Valores y Ciencias Sociales presentadas al Premio Compartir al Maestro en los años 2012 y 2013.

c) Identificar las comprensiones e intencionalidades de los procesos de formación política, desde la mirada de diferentes sujetos sociales con experiencia en el tema. En esta búsqueda, se trabaja mediante *entrevistas semi-estructuradas*, que promuevan el dialogo con dos tipos de población: docentes investigadores con amplios niveles de conceptualización y docentes de educación primaria y secundaria que lleven a cabo alguna experiencia escolar en Formación Política.

d). Como resultado del proceso investigativo se presentan un conjunto de elementos que a partir de la caracterización realizada, destacan retos y desafíos sobre los cuales el grupo de investigación aporta algunas orientaciones que permitan viabilizar y fortalecer los procesos de formación política en la escuela.

1.3.2 Investigación cualitativa

La investigación cualitativa busca que la teoría emerja de los datos, es decir, cumple el papel de encuadrar el proceso de investigación, de modo que a partir de ella se pueda encontrar material empírico a partir del cual se espera producir un conocimiento. En otras palabras, la teoría dentro de la investigación cualitativa coloca al investigador en un campo de problemas que el permite separar los datos y obtener una representación para su lectura, explicando el horizonte desde el cual el investigador entra en contacto con el dato (Garzón, 2005). Por lo tanto, la teoría es un marco interpretativo y un conjunto de significados construidos, que orienta a la producción de conocimientos a partir de la realidad social estudiada.

La investigación cualitativa en la educación construye conocimientos y rescata lo humano en los fenómenos didácticos por medio de la exploración de significados, significaciones, motivaciones, percepciones e intenciones de los actores con respecto al fenómeno estudiado, “más que la explicación fenomenológica en términos de relaciones causales, la intención es la búsqueda de la interpretación de ellos mediante los significados que tales procesos tienen para los actores que intervienen en el acto educativo” (Martínez, 2013), es decir, que la comprensión de la realidad educativa, permite la construcción de referentes de transformación en la educación.

1.3.2.1 La Investigación documental en la construcción del Estado del arte

El estado del arte, de acuerdo a Consuelo Hoyos (2008), es una investigación documental mediante la cual se realiza un proceso en forma de espiral sobre un fenómeno previamente escogido, que suscita un interés particular por sus implicaciones sociales o culturales y es investigado a través de la producción teórica constitutiva del saber acumulado.

La finalidad del estado del arte es dar cuenta de construcciones de sentido sobre bases de datos que apoyan un diagnóstico y un pronóstico en relación con el material documental sometido a análisis (Hoyos, 2008). Implica además, una metodología mediante la cual se procede progresivamente por fases bien diferenciadas para el logro de unos objetivos delimitados que guardan relación con el resultado del proceso. Adicional a esto, un estado del arte debe dar cuenta de un saber acumulado (educación política en el contexto escolar) en determinado momento histórico (los últimos 20 años), acerca de un área específica del saber (dimensiones y categorías de educación política), y por esto, no se considera un producto terminado ya que da origen a nuevos campos de investigación a partir del fenómeno investigado.

La construcción de un estado del arte emplea los métodos inductivos y deductivos. Inductivos ya que en la recolección de datos, se procede de lo particular, el texto, a lo general, ya que la información textual se recoge sistemáticamente, empleando en nuestro caso una matriz de análisis para cada texto. Deductivos puesto que la información se interpreta por núcleos temáticos, como lo son la democracia, ciudadanía y derechos humanos, para la construcción teórica de la educación política, es decir, de lo universal a lo particular. Mediante estos

procesos, ya sean inductivos o deductivos, se esclarece la construcción global de significados sobre educación política y sus repercusiones prácticas en distintos entornos sociales (Hoyos, 2008).

El proceso metodológico del estado del arte, le permite al investigador desligarse del dato aislado, y más bien integra la información encontrada para conformar un saber sobre el fenómeno estudiado. Para lograrlo, se requiere de una aproximación hermenéutica que facilite la comprensión de los sentidos para encontrar tanto la globalidad como la coherencia estructural de la investigación (Hoyos, 2008).

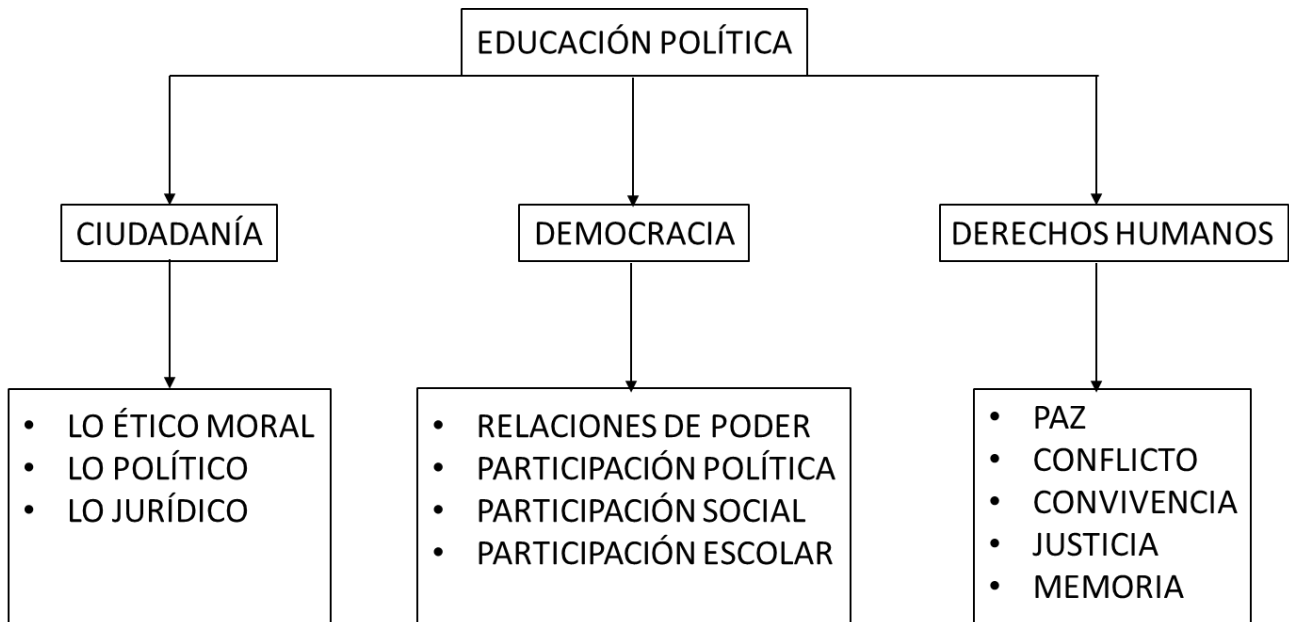
“Se investiga lo empírico del fenómeno, pero también se indaga por ese fenómeno en textos que de él dan cuenta a través de lo simbólico. Este análisis (de la historia documental) que exige un recorrido de interpretación y comprensión, es finalmente la partida de nuevas argumentaciones sobre el fenómeno que a su vez alientan otras para explicar la realidad” (Hoyos, 2008, p. 26).

La producción teórica en el proyecto de investigación, resultado del saber acumulado sobre la educación política en el contexto escolar, partió de la revisión de artículos científicos, libros, resultados de investigación y estados del arte, sobre categorías como: formación política, educación política, formación ciudadana y sujeto políticos en contextos escolares en Colombia, con fecha de publicación entre 1993 y 2013. Con un filtro se lograron clasificar alrededor de 50 documentos.

El interés central del Estado de Arte en la presente investigación es la conceptualización y categorización de la educación política, mediante la revisión de documentos, siguiendo los pasos metodológicos: contextualización, clasificación, categorización y recompreensión (Vélez y Calvo, 1992). Es importante tener en cuenta que el investigador de estados del arte debe conservar la objetividad del documento y la fidelidad de sus contenidos, para obtener un sentido real del texto y transmitir un significado que aporte teóricamente a la investigación, para clasificar y categorizar la información.

Para la etapa de *contextualización*, se revisaron 50 documentos en clave de educación política de los últimos 20 años, como se mencionó en líneas anteriores. Posteriormente se analizó la documentación encontrando tres conceptos que de manera reiterada aparecen en

dichos documentos: democracia, ciudadanía y derechos humanos. A partir de estos hallazgos, se realizó la fase de *categorización* de la siguiente manera:

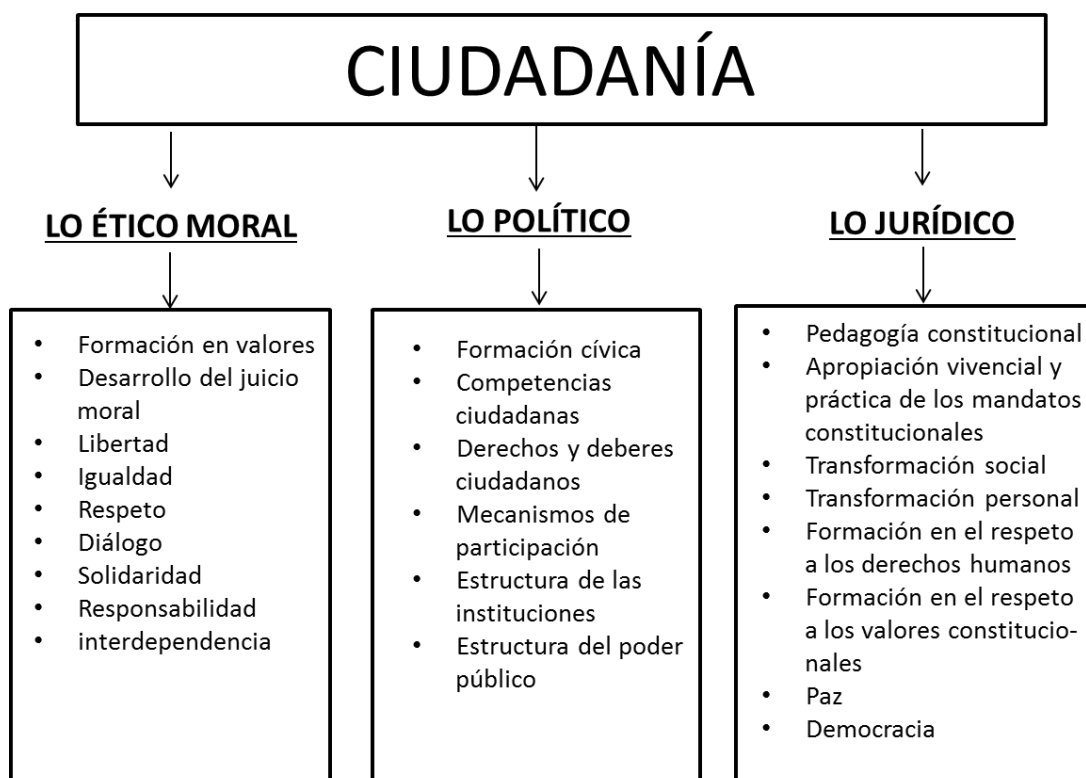


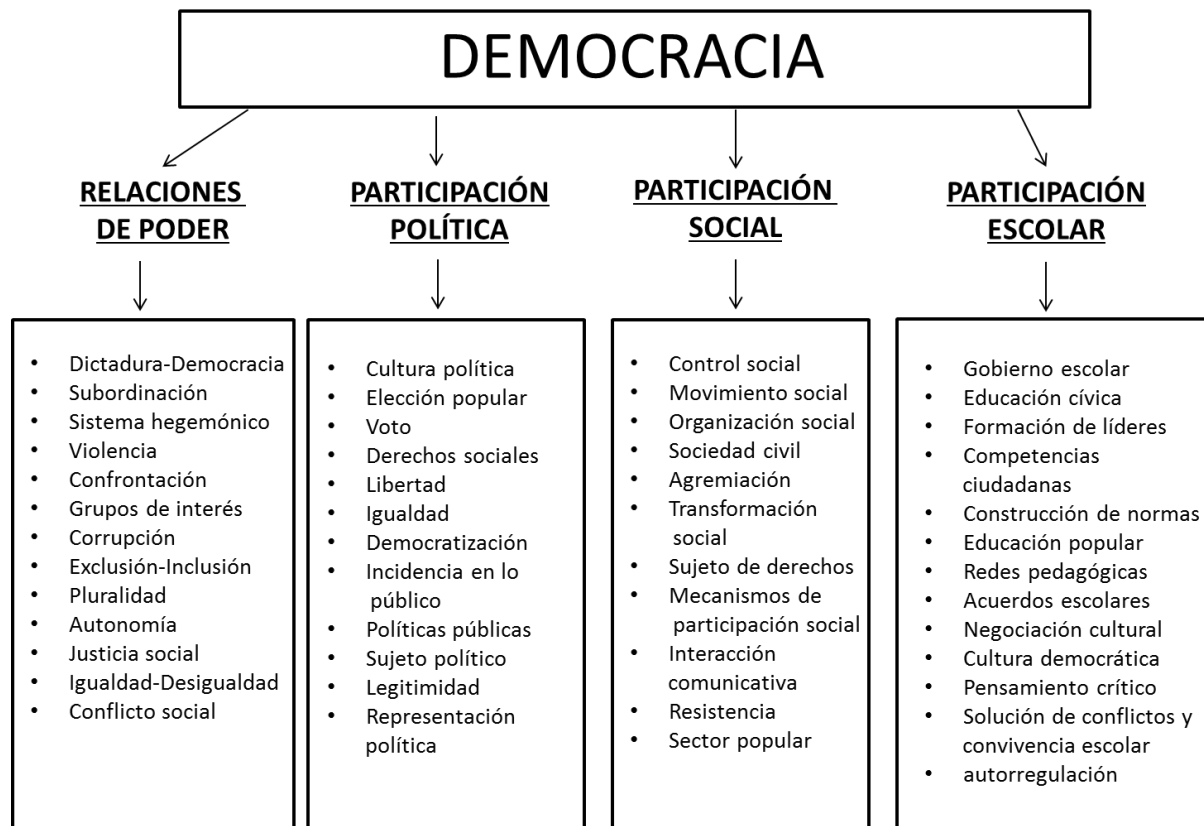
De cada categoría se desglosan sus respectivos indicadores, para facilitar sus su identificación y aproximación a la producción teórica.

Para entender la conceptualización y categorización de la educación política a partir de la documentación revisada y analizada, se elaboró la siguiente matriz de análisis para facilitar la comprensión del fenómeno estudiado:

FORMACIÓN POLÍTICA						
NÚCLEO TEMÁTICO: _____			INDICADOR: _____			
Texto de referencia	Reseña descriptiva	Conceptos asociados	Corrientes o enfoques	Contextos y escenarios	Problemáticas a las que responde	Nuevos interrogantes

Una vez concluido el trabajo por núcleos temáticos, se realizó un trabajo interpretativo por parte de las investigadoras, un en un esfuerzo por buscar una comprensión de sentido de la información encontrada, cumpliendo así con el último paso metodológico denominado *recomprensión* (Vélez y Calvo, 1992). Este consiste en el desarrollo de un proceso deductivo, interpretativo y correlacional, a manera de síntesis reconstructiva que permite una elaboración teórica clara y global de mayor complejidad basada en características contextuales del fenómeno (Hoyos, C.). Una vez organizada la información de cada uno de los textos identificados, se elabora un esquema analítico que permitió identificar las articulaciones entre el acervo documental y establecer así los descriptores de cada una de las categorías, como se ejemplifica a continuación:





Luego de construir el bloque de problemas y los conceptos asociados para cada dimensión, teniendo en cuenta el análisis profundo de cada texto, se consolidó la conceptualización y categorización de la Formación Política en la escuela, en un documento escrito, como resultado del saber construido a partir de la metodología especificada, que permite construir un balance sobre la producción de conocimiento sobre el tema que motiva la investigación.

1.3.2.2 Investigación documental en la construcción del Estado de la Práctica

A partir de la elaboración del Estado del Arte en la primera etapa de la investigación, surgieron importantes aproximaciones al concepto de formación política, así mismo, se identificaron categorías asociadas que dan cuenta de la multidimensionalidad del término y más aún de la diversidad de procesos educativos en los que transcurre. Sin embargo, a la vez que la revisión documental permitió establecer algunas rutas de profundización, generó en el equipo investigador una serie de interrogantes cuya respuesta trascendía al acercamiento conceptual.

En este sentido, se establece una segunda etapa de investigación dirigida hacia el reconocimiento, caracterización y comprensión de sentido de las prácticas educativas, ya que a través de ellas se puede develar contextos, motivaciones, intencionalidad, preconceptos, relaciones, estrategias, alcances, limitaciones y otros elementos propios de las apuestas que los y las docentes emprenden en sus escenarios educativos.

Para realizar dicho abordaje, es importante destacar que “La práctica educativa de los docentes es una actividad dinámica, reflexiva, que comprende los acontecimientos ocurridos en la interacción entre maestro y alumnos. No se limita al concepto de docencia, es decir, a los procesos educativos que tienen lugar dentro del salón de clases, incluye la intervención pedagógica ocurrida antes y después de los procesos interactivos en el aula” (García y otros. 2008). Por lo cual una práctica debe ser intencionada, planificada y organizada de tal manera que se puedan construir saber a partir del proceso de reflexión de sí misma, que de acuerdo con García contempla tres elementos:

- 1) El pensamiento didáctico del profesor y la planificación de la enseñanza;
- 2) La interacción educativa dentro del aula;
- 3) La reflexión sobre los resultados alcanzados.

Teniendo en cuenta la necesidad de encontrar diversidad de referencias que de manera sistematizada cumplan con estas características, y a la vez, permitan identificar elementos comunes para un análisis que permita hallar posibilidades el hallazgo de algunas tendencias, se determinó tomar como segmento, las experiencias presentadas en los años 2012 y 2013 al Premio Compartir al Maestro, en las áreas de Ética y Valores y Ciencias Sociales, realizando en este nivel un segundo momento de la Investigación Documental a partir de la revisión de dichas experiencias para la construcción de un Estado del Arte de la Práctica, siguiendo igualmente las etapas planteadas por Vélez y Calvo.

En el momento de *contextualización*, se revisaron los criterios que deben cumplir dichas experiencias para ser admitidas en el proceso de evaluación. Estos requisitos son: experiencias con más de dos años de implementación, desarrolladas en cualquier parte del país, provenientes de instituciones educativas públicas o privadas, que se realicen dentro de la institución educativa en cualquiera de las áreas del conocimiento, que cuenten con un proceso de sistematización y evidencias de su implementación. Los documentos no deben sobrepasar tres páginas donde se exponen objetivos, población, descripción de la estrategia, logros y alcances de la propuesta.

Con base en dichos criterios se válida la posibilidad de tomar estas experiencias como objeto de estudio para la construcción del Estado de la Práctica, ya que permite diversidad y claridad en los elementos a indagar.

La base documental de los años 2012 y 2013 corresponde a un conjunto total de 3.146 experiencias que incluyen todas las asignaturas áreas del conocimientos es importante señalar, que dichas experiencias se encontraron organizadas por año de acuerdo con el año en el que fueron postuladas sin ningún proceso previo de clasificación por asignatura, temática o territorio, por lo cual el equipo investigador realizó tras la revisión general de cada una de las propuestas, el proceso de *clasificación* inicial acorde a las categorías establecidas en el Estado del Arte: Ciudadanía, Democracia y Derechos Humanos, y sus respectivas subcategorías.

Tras la revisión inicial de la totalidad de experiencias, se encontraron 242 asociadas de manera explícita e implícita a algunas de las categorías de la investigación. Se encontraron

100 experiencias relacionadas con la dimensión de derechos humanos y sus respectivos indicadores, donde la mayoría de experiencias describen el manejo de conflictos en el contexto escolar y la convivencia en el aula. Con relación a la dimensión de Ciudadanía se hallaron 121 experiencias abordadas principalmente desde el trabajo en valores, desarrollo moral y prevención de riesgos. En la dimensión de Democracia se encontraron solamente 21 experiencias asociadas en su totalidad a desarrollos en cuanto a la participación escolar mediante la implementación de los proyectos de gobierno escolar.

Tras la lectura de cada una de las 242 experiencias, se identificó que la mayoría son experiencias de aula, y que pese a que en gran proporción utilizan títulos asociados a alguna de las categorías rastreadas, su contenido y desarrollo no refleja una relación directa sobre el tema. De esta manera, se tuvo en cuenta para la selección de las experiencias en la presente investigación criterios como: permanencia en el tiempo, el contexto escolar al cual involucra (comunidad educativa, contexto social de la escuela), el impacto y la coherencia de la propuesta, arrojando así la selección de un total de 20 experiencias, 6 de ciudadanía, 7 de democracia, y 7 de derechos humanos. Para el análisis se consideraron las siguientes categorías, que al igual que en el Estado del Arte, se organizan a la luz de un esquema que da cuenta de las características de la práctica educativa:

CATEGORÍA: _____ **NÚCLEO TEMÁTICO:**

Nombre de la experiencia	
Problemática que aborda	
Objetivos	
Principios pedagógicos	
Descripción de la estrategia	
Logros obtenidos	
Alcances	
Conclusiones	

Una vez reseñadas estas experiencias y analizadas por categoría, es posible lograr una **comprensión** de los elementos y condiciones que caracterizan los procesos de formación política en la vivencia escolar a la luz de las reflexiones que los mismos docentes hacen de sus prácticas. De manera posterior, se realiza un balance descriptivo y comparativo entre los hallazgos de las tres dimensiones a fin de establecer los horizontes de sentido que emergen de este conjunto de prácticas, y la existencia o no de diferencias territoriales, conceptuales, metodológicas, culturales y/o políticas entre ellas, así como sus alcances y limitaciones aportando a la **recomprensión** de las diferentes miradas que recaen en la escuela sobre los procesos de formación política.

1.3.2.3 Entrevista semiestructurada como aporte a la construcción teórica y práctica

Con el fin profundizar en los campos temáticos de la investigación, así como de ampliar y triangular algunos de los hallazgos producto de la construcción del Estado del Arte y el Estado de la práctica, y en coherencia con la investigación cualitativa, el equipo investigador considera pertinente el uso de *la entrevista* semiestructurada como técnica complementaria para la recolección de la información, en un sentido dialógico y conversacional.

Las entrevistas que se realizaron son del tipo de “*entrevistas a informantes clave*”, es decir, individuos en posesión de conocimientos, status o destrezas comunicativas especiales y que están dispuestos a cooperar con el investigador (Goetz y Lecompte, 1988, p. 134). Los informantes clave escogidos para el proceso de entrevista corresponden a los siguientes perfiles y características:

	Entrevistados grupo A	Entrevistados grupo B
Perfil	Docentes universitarios con trayectoria investigativa en temas asociados con la formación política.	Docentes de educación básica y/o secundaria, que desarrollen algún proyecto escolar asociado con formación política.
Contextos	Universidad Javeriana. Doctor Napoleón Villareal Doctora Rosa Ludy Arias	Colegio Brazuelos IED Colegio CED Palermo Sur Colegio San Jorge de Inglaterra. Colegio Piloto IED
N. de entrevistados	2 Entrevistas individuales	4 entrevistas individuales

En el segundo caso, el grupo de docentes representa de alguna manera, los ideales culturales de un grupo o comunidad en particular a la vez que poseen cierta información de difícil acceso para el equipo investigador. La información que se busca obtener se refiere al conocimiento e intencionalidad que los docentes tienen sobre la formación política y la forma en la que la desarrollan con los estudiantes.

El grupo de expertos, por su parte, además de reunir las condiciones del grupo de los docentes, tienen un amplio conocimiento sobre el tema, lo cual permitirá al equipo investigador, no solamente contrastar hipótesis sino ampliar el horizonte para la formulación de las orientaciones para el fortalecimiento de la formación política.

Si bien es cierto que estos dos grupos poblacionales reúnen las características de informantes claves, también tienen diferencias en términos de “status” por lo que hay que tener en cuenta ciertas cuestiones *metodológicas y éticas* (Kvale, 2011) por un lado, la entrevista va más allá de la conversación cotidiana, es más bien un acercamiento cuidadoso y de escucha con el fin de obtener un conocimiento.

Para el caso de la entrevista a los expertos hay una clara “*asimetría de poder*” (Kvale, 2011) es decir, que la entrevista no se puede considerar como un diálogo abierto entre compañeros a un mismo nivel, es una conversación con un nivel diferente de poder entre el entrevistador y el entrevistado. Así mismo, la batería de preguntas orientadoras se diferencia para cada grupo, teniendo en cuenta tanto el nivel conceptual, como el tipo de información y experiencia que se destaca en cada uno (Ver anexo 2). Las entrevistas fueron grabadas y transcritas con el fin de sistematizar y analizar la información recopilada.

La fase final de la investigación se da partir de un enfoque integrador, que busca identificar puntos de encuentro o de tensión entre las producciones académicas y las prácticas educativas, que mediante un análisis del diálogo entre las mismas y ubicadas en el contexto actual, permite a las investigadoras realizar aportes frente a los procesos de Formación Política en contexto escolar en Colombia.

A continuación se presentan los resultados del proceso de investigación, organizados en cada una de las dimensiones con las que se asocia la conceptualización y prácticas de Formación Política escolar. Para cada dimensión se identifica tanto el balance estado del arte como los

elementos comunes en el estado de la práctica, así: Capítulo 2. Formación Política en clave de Ciudadanía, Capítulo 3, Formación Política en clave de Democracia, y Capítulo 4. Formación Política en clave de Derechos Humanos. El capítulo 5. Orientaciones, retos y desafíos para una formación política en contextos escolares, presenta los análisis y aportes del grupo investigador derivados de los hallazgos de la investigación.

2. FORMACIÓN POLÍTICA EN CLAVE DE CIUDADANÍA

2.1 HACIA UN ESTADO DEL ARTE SOBRE EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA

El discurso sobre el cual ha girado el tema de la formación política (FP) en el contexto educativo colombiano y en algunos sectores de América Latina, se ha asociado a varios conceptos clave. Para unos académicos e investigadores, la cuestión política tiene que ver directamente con la democracia, siendo la participación en la vida pública el punto central del asunto. Por otro lado, el énfasis de la educación para formar individuos que se interesen, se involucren y protagonicen la construcción de la sociedad está en el reconocimiento de los derechos humanos, resaltando las ideas de justicia, paz, conflicto y el empoderamiento de la memoria, como herramientas para conseguir una sociedad digna e incluyente.

Para otros investigadores, la formación ciudadana es sinónimo de FP. En efecto, la formación ciudadana tiene que ver con la formación de habilidades para la vida, el fortalecimiento de actitudes orientadas por la ética y la moral, entendidas no solamente como una práctica religiosa, sino como la orientación de las acciones de las personas que se da desde el cultivo de los valores para un bienestar común. Así mismo aparece la propuesta para la formación cívica, la implementación de la cátedra constitucional, la formación en competencias ciudadanas y la consecuente creación de los estándares básicos en competencias. De igual forma, el manejo de la norma y la manera en que los individuos la asumen desempeña un papel importante dentro de la formación ciudadana.

Estas temáticas con las que se asocia la ciudadanía pueden a su vez categorizarse en tres grandes dimensiones: *Ético-moral*, referida al ejercicio de las acciones y actitudes de los individuos enmarcadas dentro de los valores fundamentales para la promoción de la convivencia pacífica reconociendo la pluralidad de la población; *la dimensión política*, entendida como la educación cívica y las prácticas educativas que conducen al aprendizaje de la ciudadanía democrática; y *la dimensión jurídica* donde en ella se relacionan los temas de una pedagogía constitucional y lo referente con la normatividad.

A continuación se presentará el balance derivado del proceso investigativo del tema en cuestión con el que se amplia, entre otros, cada una de las dimensiones arriba mencionadas.

2.1.1 Lo Ético - Moral

El aporte de los investigadores sobre el tema de la formación ético-moral y en valores para la formación ciudadana es amplio.

Para hablar sobre la educación moral, es importante comenzar por el llamado pionero de la psicología del desarrollo moral: Lawrence Kohlberg; para tal fin, en su artículo *Lawrence Kohlberg, una obra en permanente construcción*, Yáñez et al. (2012) conscientes de las tensiones conceptuales de la obra de Kohlberg, hacen un breve recorrido por los tres tópicos sobre los cuales se desarrolla la misma: lo filosófico, lo psicológico y lo pedagógico.

Siguiendo a los autores, Kohlberg propone una nueva finalidad para la educación moral que consiste, más que en formar niños buenos, en desarrollar en ellos el juicio moral para que, así mismo, estén en capacidad de interpretar y solucionar conflictos. Esto será posible en la medida que se desarrolle la autonomía en los individuos, en relación con la justicia, la igualdad y el respeto hacia las personas y su dignidad.

Otro aspecto importante en el modelo de educación moral de Kohlberg, es la labor del educador como promotor de ambientes democráticos, en actividades colectivas, a través de las cuales se posibilite la discrepancia y la contra argumentación (entre pares o con personal en un nivel superior de desarrollo moral) para llegar a la construcción consensuada de las normas y los acuerdos que regulen la vida en comunidad.

Desde la perspectiva de Yáñez y colaboradores, se resalta la importancia de los aportes de Kohlberg, en tanto pionero en el tema pues se convierte en referencia para estudios posteriores sobre el mismo, sin embargo, se reconoce las tensiones y desarticulaciones en los planteamientos del mismo a través de su trayectoria, los cuales no son desarrollados en este particular.

Por otro lado, en su obra *Formación ética, valores y democracia* Hoyos (2000) se apoya en los planteamientos de Francisco de Roux, Estanislao Zuleta y Gabriel García Márquez para liberar a la educación de la responsabilidad de la crisis social, y desviar la atención hacia el contexto histórico, político, económico y religioso que consideran podría tener mayor importancia con respecto a esta crisis. De alguna manera el autor pone en manifiesto que los problemas de la sociedad no tienen su origen en la escuela, sino que la escuela es el reflejo de la crisis social la cual posee un carácter más estructural.

Hoyos (2000) tiene en cuenta varios aspectos importantes para lograr una efectiva formación ético-moral. En primer lugar, no hay una distinción clara entre formación ético-moral y religión. Adicionalmente, los planteamientos filosóficos sobre los cuales se fundamenta están enclavados en la teología. Para Hoyos, la formación moral no puede ser dogmatizada ni llevarse a cabo desde una sola corriente y para enseñar la ética, es necesario el diálogo entre corrientes epistemológicas. Es más, no hay que dejar la formación ética a la relación espontánea entre familia y escuela, ni tampoco al azar o al sentido común, es imperativo empoderar al educador como educador moral, ya que, aunque es necesaria la formación en cada uno de los distintos saberes, la educación en valores cobra importancia para lo social y lo individual, lo cual se verá reflejado inevitablemente en la sociedad.

Hoyos (2000) hace una propuesta de formación comunicativa en valores basada en la elevación del hecho moral a través del sentimiento moral, de la empatía y la compasión hacia los otros, como herramienta para la construcción de consensos, ampliando y mejorando las perspectivas sociales que permiten superar las diferencias, para finalmente pensar y actuar para favorecer el bien común.

Otra contribución en éste ámbito lo hacen Quintero y Ruiz (2000) en su texto *Análisis desde la ética de la responsabilidad, de los criterios valorativos éticos, políticos y pedagógicos, en los procesos de formación en valores*, los cuales aportan una mirada con respecto a la formación ético-moral desde el punto de vista de los maestros. Esta perspectiva resulta interesante ya que no sólo se ocupa de las concepciones epistemológicas de la formación en valores, sino que, hace una aproximación al tema teniendo en cuenta a uno de los actores mismos del proceso educativo, los maestros. Esta perspectiva resulta pertinente por cuanto se ubica en el escenario real en el que se desarrolla la problemática.

Con base en las preguntas que orientaron la investigación sobre cuáles son los criterios de valoración ética, política y pedagógica que poseen los maestros de la escuela para la formación en valores y desde dónde se forma en valores, los autores trataron de manera detallada la importancia que ésta formación tiene para los maestros en instituciones educativas ubicadas en zonas rurales. En la investigación se trató el tema de los valores que siempre ha sido y será importante, la situación actual de conflicto que amerita ésta formación y el deterioro de la sociedad que se debe en parte a la falta de valores.

Así mismo, resaltan que los maestros aseguran tener una buena actitud lo cual genera responsabilidad e interés frente al tema. Sin embargo, afirman que no ocurre lo mismo con los estudiantes, es decir, que no obstante la disposición, interés y responsabilidad de los maestros, los estudiantes no asumen la formación de la misma manera. Por su parte, los estudiantes afirman la misma situación, pero en relación con los maestros.

De lo anterior los autores concluyen que la formación moral y las acciones morales en nuestro contexto social y educativo están mediados, en primer lugar, por la desconfianza en lo que hacen “los otros” en sus procesos de formación moral (Quintero y Ruíz, 2000).

Por otro lado, Valderrama (2002) en su texto *Comunicación, educación y ciudadanía*, busca comprender la relación entre los discursos escolares sobre comunicación, educación y ciudadanía con la formación moral, con el objetivo de generar reflexiones sobre las acciones pedagógicas en las instituciones participantes en el estudio. De igual manera, Valderrama se aproxima a la formación moral en contextos educativos reales en los que involucra a todos los actores del proceso articulando tres enfoques: de comunicación, pedagogía y ciudadanía.

Sobre estos tres ejes o enfoques, el autor señala a la comunicación como posibilitadora de la construcción de sentidos de vida en tanto condición inherente al ser humano. También aborda a los medios de comunicación con una doble perspectiva, destacando sus efectos positivos y/o negativos en la sociedad, en términos de la deshumanización por el desplazamiento ocasionado por las máquinas. Con respecto a la pedagogía el autor resalta que, al igual que la comunicación, esta se mueve alrededor de tres ideas: el sentido de la formación (la educación como medio para la construcción del carácter), el sujeto pedagógico y la incidencia de la educación en la construcción del conocimiento para el desempeño de un rol social.

Finalmente, con respecto a la ciudadanía, esta debe ser entendida como servicio, amor y sacrificio, es decir, como conjunto de derechos y deberes. Algunos valores importantes para tener en cuenta en éste eje son los de cumplimiento, respeto, solidaridad y responsabilidad.

Con lo anterior el autor atribuye a la formación en valores un carácter dialógico, en tanto alienadora del mundo y una reproductora de la cultura. Desde cualquiera de estas posturas, la formación política es una relación pasiva entre el que aprende y el que enseña, sin posibilidades de construcción o transformación.

Otro estudio que aborda la Formación ciudadana desde la dimensión ético – moral, es el de Maldonado, (2004), *El Ciudadano Participativo*, en el cual se analiza el proceso desarrollado en las escuelas de educación básica y la incidencia de este en la formación del ciudadano participativo. Para su análisis, Maldonado (2004) retoma el planteamiento de la Comisión Internacional sobre la Educación del siglo XXI creada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en el cual se precisa

“la necesidad de formar una nueva cultura ciudadana que permita a los individuos participar activamente en al desarrollo de la sociedad: estimular la cooperación entre los seres humanos, sin distinción de raza, religión o lengua. Así mismo la educación debe fundamentar conocimientos, valores, actitudes y aptitudes favorables a la construcción de una cultura de paz y democracia” (Maldonado, 2004, p. 471).

La autora destaca la responsabilidad de la educación en la formación de los ciudadanos, no solamente desde lo cognitivo sino también desde lo afectivo, empoderando a valores como el respeto, el dialogo, la responsabilidad, la libertad y la autonomía, para lograr una sana convivencia entre los seres humanos a través de una relación de interdependencia en el niño. De igual forma, reconoce que el proceso de formación del ciudadano participativo se inicia en la familia, ya que ésta es el primer agente socializador dentro del cual se desarrolla el sentido de pertenencia que será clave para la vida en comunidad, como promotor de la participación en los asuntos públicos.

De acuerdo con el estudio, el desarrollo del juicio moral va más allá de la relación de los niños con la norma y las consecuencias de la misma, en términos de sanción o recompensa. Se trata de que el estudiante aprenda a pensar objetivamente reconociéndose como sujeto de

derechos y también de deberes, es decir, a vivir de manera responsable en comunidad. La autora resalta como conclusión principal que en la organización escolar y en la labor pedagógica, se reflejan prácticas tradicionales de educación que no favorecen el desarrollo de la interdependencia en los estudiantes.

Continuando con éste recorrido, aparece el texto de Echavarría y Vasco (2013) *Las voces de niños y niñas sobre la moral: desafíos para la formación ciudadana, ética y política*. Este estudio trata sobre las perspectivas que los niños asumen en función de las justificaciones que utilizan para argumentar lo que plantean como bueno, malo justo e injusto, es decir, la manera en que las justificaciones morales orientan las acciones de los niños y las niñas.

El prólogo de la publicación resume clara y concretamente la importancia que tiene lo moral para la formación ciudadana:

“¿De qué sirven los conocimientos, habilidades destrezas y competencias en todos los campos académicos, administrativos, políticos y educativos si fallan las competencias éticas, morales y ciudadanas de tantos bachilleres egresados de la educación superior de más calidad y más costo?” (Echavarría y Vasco, 2013, p.22).

En éste planteamiento se vislumbra que la formación ético-moral es la base para la formación ciudadana y el ejercicio político, sin demeritar la importancia de los demás saberes de la escuela. Vale la pena aclarar que si bien los autores mencionan a la formación superior, también se aplica a todos los niveles del sistema educativo.

Este estudio tiene en cuenta los postulados psicológicos de Piaget y Kohlberg sobre el desarrollo del juicio moral en los niños y sus diferentes etapas evolutivas, así como también los planteamientos de Habermas (2002), en los que el juicio moral se centra en los procedimientos para concretar acciones diferenciándolo de la argumentación, y Gilligan (1982), en los que el juicio moral se diferencia en las mujeres y en los hombres siendo más importante la solidaridad y el cuidado en las primeras y la justicia y la reciprocidad en los segundos.

El desarrollo del juicio moral tiene una perspectiva de justicia, de acuerdo con Jonas (1995), con respecto a la evolución de las estructuras mentales de los niños de una justicia del deber,

hacia una justicia de la cooperación, en la cual sus acciones serán más independientes de las normas impuestas y por tanto, serán más igualitarias, cooperativas y equitativas.

A manera de conclusión, el autor plantea que una sociedad pensada desde la perspectiva moral, más allá del marco normativo, favorece la convivencia por cuanto obliga a una mayor cohesión entre los seres humanos.

2.1.2 Lo Político

Como se mencionó anteriormente, esta es una categoría que se asocia con la formación ciudadana, y tiene que ver con la formación cívica, entendida ésta como el desarrollo de las competencias básicas para que los seres humanos puedan vivir en comunidad y no solamente como un conjunto de cualidades características del ciudadano “bien educado”.

En éste sentido, aportan a esta concepción de formación ciudadana, Ruiz y Chaux (2005) en su texto *La Formación de Competencias Ciudadanas*. Por un lado, resaltan la importancia y la pertinencia de la educación, desde la Constitución Política, para el desarrollo de las competencias ciudadanas así como también aporta referentes conceptuales y prácticos para tal fin. De igual forma, establece la relación entre norma y ciudadanía y tiene a los derechos humanos como eje fundamental de la propuesta.

El objetivo de las competencias ciudadanas es desarrollar en el ciudadano el sentido de la justicia el cual podría concretarse en una sociedad incluyente que, reconozca, valore y respete las diferencias. Con esto se logrará superar prejuicios y vivir en armonía con todos los seres humanos.

Los autores definen las competencia ciudadanas como “el conjunto de capacidades y habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas – integradas-relacionadas con conocimientos básicos...que orientan moral y políticamente nuestra acción ciudadana” (Ruiz y Chaux, 2005). Cabe resaltar que existe una distinción entre competencia y realización y se refiere básicamente a la intencionalidad sobre la acción, la cual requiere de una reflexión que recrea, interpreta y orienta las actuaciones.

Las competencias ciudadanas propuestas por Ruiz y Chaux, son básicamente de tres tipos: cognitivas, comunicativas y emocionales. Las competencias cognitivas son las capacidades

de realizar procesos mentales que favorezcan la ciudadanía, la convivencia pacífica reconociendo la pluralidad, entre otros. Se caracterizan por asumir diferentes perspectivas, es decir, “ponerse en el lugar de los otros”, por interpretar adecuadamente las intenciones de los demás, por imaginarse distinta evaluando las opciones y midiendo las consecuencias y por asumir la validez de cualquier creencia, afirmación o información, esto es, el pensamiento crítico (Ruiz y Chaux, 2005).

Las competencias comunicativas hacen referencia a la capacidad de vivir en sociedad, comunicando puntos de vista, posiciones, necesidades, intereses e ideas de manera efectiva. El desarrollo de las competencias comunicativas le permite a la persona enfrentar y solucionar problemas interpersonales así como también participar en la construcción de lo público. Se caracterizan por saber escuchar y demostrar que se escucha, por la asertividad, es decir, expresar sin herir lo que permite el respeto de los derechos y se pueden manifestar a través de expresiones artísticas como la pintura, la fotografía y la música, entre otros (Ruiz y Chaux, 2005).

Las competencias emocionales se refieren a las capacidades para identificar las emociones propias y las de los otros, y responder a ellas de forma constructiva. Por lo tanto, la formación en competencias cognitivas no es suficiente para lograr impacto sobre la vida en sociedad, se requiere además formación a nivel comunicativo y emocional. Las competencias emocionales se caracterizan por el dominio sobre las emociones propias, por el desarrollo de estrategias de autorregulación que evitan el hacerse daño a uno mismo o a los demás y por la identificación y respuesta empática a las emociones de los demás, es decir, involucrarse en los estados emocionales de los demás (Ruiz y Chaux, 2005).

También aparecen las competencias integradoras, es decir, la capacidad de articular y llevar a la práctica las competencias cognitivas, comunicativas y emocionales, con el fin de orientar las acciones. De alguna manera, estas competencias retoman los principios judeocristianos de “no hagas a nadie lo que no quisieras que te hicieran a ti” (Ruiz y Chaux, 2005).

Finalmente, los autores proponen una serie de conocimientos que la escuela debe promover para el ejercicio de la ciudadanía. Estos son el conocimiento sobre los derechos humanos, la Constitución Política y estructura del Estado, los mecanismos para la participación

democrática y el gobierno escolar (Ruiz y Chaux, 2005). De igual manera, sugieren alternativas prácticas para la implementación de las competencias ciudadanas en la escuela.

Otro autor que ha asociado la formación ciudadana con las competencias ciudadanas es Restrepo (2006) en su artículo *Estándares Básicos en Competencias Ciudadanas: una aproximación al problema de la Formación Ciudadana*. Lo que llama la atención en éste artículo es que, entre otras cosas, aparece explícitamente el ciudadano como sujeto político, lo que de alguna manera asocia directamente la formación ciudadana como formación política, algo que hasta el momento había sido tratado de manera indirecta por los investigadores. A su vez reconoce al ciudadano como sujeto moral, vislumbrando a la moral como base para el ejercicio de la ciudadanía: "...el ciudadano, como sujeto político, es ante todo un sujeto moral. Sujeto que está soportado en las facultades morales y en las capacidades mentales que posee" (Restrepo, 2006).

Restrepo, aborda el tema de la formación ciudadana con una mirada problemática hacia los estándares básicos en competencias ciudadanas que apuntan hacia la formación para la ciudadanía, promulgados en el 2003 por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) para dar vida a lo estipulado en la Constitución Política en materia de educación cívica.

Inicia la polémica desde el planteamiento mismo de estándar lo que significa pensar la ciudadanía como "modelo a seguir", es decir, sujetos alienados dentro de un sistema. Del mismo modo, hace un rastreo conceptual y académico sobre el tema en el que se visibilizan la comunicación, la deliberación y las relaciones entre lo público y lo privado como ejes articuladores para el adecuado ejercicio de la ciudadanía (Restrepo, 2006).

La conclusión con respecto a la formación ciudadana, planteada en términos de desarrollo de competencias estandarizadas, es que aparecen intereses comunes que nadie rechaza, en los que se reconoce su importancia para la vida en comunidad. No obstante, también abren la posibilidad para pensar críticamente sobre los discursos hegemónicos que subyacen en ellas.

2.1.3 Lo Jurídico

Esta dimensión recoge los temas relativos a una pedagogía constitucional y lo relativo con la normatividad. En el artículo *Aproximaciones a un concepto constitucional de escuela de*

formación ciudadana, se pretende construir un concepto de escuela de formación ciudadana, visibilizando las diferencias entre formación ciudadana y educación cívica teniendo como marco de referencia a la Constitución Política de 1991 (Ramírez, 2011). Cabe aclarar que dicha investigación, a pesar de ubicarse dentro de un contexto más comunitario que escolar, ya que se llevó a cabo con participantes de las comunas 8, 13 y 14 de Medellín, resulta pertinente en este estado del arte por cuanto se proyecta a los contextos educativos escolares. A continuación, se precisará la diferencia entre formación cívica y formación ciudadana, para articular ésta última a la enseñanza de la Constitución Política o pedagogía institucional.

La formación cívica se refiere, a groso modo, a la enseñanza de la historia patria conocida, de los derechos y deberes ciudadanos, de la estructura de las instituciones y el poder público y de los mecanismos de participación.

Por su parte, la formación ciudadana tiene que ver con la vivencia de los valores como pautas para orientar las acciones y los cimientos de la ley. Según Osorio (2004),

“el desarrollo de la formación en valores supone entonces plantearse una cuestión ética clave: ser ciudadano implica una acción pública y una práctica comunicativa, un aprendizaje del valor del otro, de su diversidad y del respeto de sus derechos... la formación ciudadana es un aprendizaje de las artes específicas de una ciudadanía moral” (Osorio, 2004, p. 8).

En el estudio se plantea como alternativa para la adecuada formación ciudadana a la Constitución Política de 1991 ya que ésta ofrece los lineamientos básicos en los artículos 41 y 67, como marco de fundamentación conceptual y metodológica para tal fin. A la vez sugiere la enseñanza de la Constitución Política como plan de estudios obligatorio en las instituciones educativas en tanto estrategia para afianzar el marco democrático y generar mayor cohesión social (Osorio, 2004).

De acuerdo con Haberle (2002) se trata de otorgarle una concepción pedagógica a la constitución, en un sentido amplio, a las “clases de constitución” ya que ésta no es solamente un ordenamiento jurídico y marco normativo, sino una expresión cultural, ya que su conocimiento no debe ser exclusividad de los juristas sino que debe trascender a todos los ciudadanos.

La pedagogía constitucional tiene que ir más allá de la educación cívica, enfocándose en la formación en el respeto a los derechos humanos y a los valores constitucionales, es decir, se trata de una apropiación vivencial y práctica de los mandatos constitucionales para la transformación personal y social (Haberle, 2002).

Las conclusiones del estudio pueden resumirse en que no existe un concepto unívoco de escuela de formación ciudadana. Sin embargo, la constitución ofrece los lineamientos para tal fin, no solamente como marco normativo, sino como expresión cultural en el que se definen los principios y valores sociales comunes.

Un aporte importante para el abordaje de la pedagogía constitucional en las instituciones educativas, desde una perspectiva socio- jurídica, lo hace Arias (2012), planteando el conocimiento de las leyes, en especial de la Constitución, como la herramienta que tiene la educación para concientizar a las personas de su rol en la sociedad, esto es, como sujetos de derechos, y en un sentido más amplio como sujetos de derecho y deber:

“El horizonte normativo indica que el rol de la educación no se agota en el ejercicio de la mediación para el aprendizaje, sino que su papel concientizador es quizás más importante, y consiste en contribuir y acompañar a que niños, niñas y jóvenes construyan progresivamente una representación de sí mismos y del mundo del cual hacen parte” (Arias, 2012, p. 15).

Del mismo modo, sugiere como necesario que en el acto educativo, la norma se haga viva, para lo cual es necesario que la pedagogía constitucional no se limite únicamente al conocimiento de las normas, sino que además contribuya a la construcción e interpretación de la realidad de los estudiantes. Arias (2012) propone la construcción conjunta de El Reglamento Estudiantil o Manual de Convivencia como la oportunidad para lograr tal fin, resaltando que “El acto educativo no se circunscribe a los procesos de enseñanza aprendizaje, sino que se liga la vida y la convivencia de sus protagonistas” (Arias, 2012, p. 18).

Con respecto a la relación de los sujetos con la norma, Mockus y Corso (2003) hacen su aporte desde la incidencia de la misma con la convivencia. En su investigación, partieron del supuesto de que convivir tiene que ver con el cumplimiento de las normas y la generación de acuerdos, en un modelo cíclico entre cumplimiento y confianza, en el que a mayor cumplimiento, mayor confianza y a su vez, mejor convivencia.

Este estudio hace parte del proyecto *Indicadores de Convivencia Ciudadana*, realizado con los estudiantes de noveno grado de instituciones educativas públicas y privadas con diferentes niveles sociales y económicos. La investigación arrojó cuatro factores o formas de relación frente a la norma: la anomia, la aversión a las normas, el pluralismo y el descuido (Mockus y Corso, 2003). La anomia habla de que no existe un reconocimiento de la norma o sobre su debilidad, donde se reconoce un carácter de prohibición u obligatoriedad dado por la ley. La aversión a las normas reconoce el conflicto frente al cumplimiento de las normas manifestado como fastidio en tanto se entiende como subordinación moral, donde la norma no se quiere ni se necesita. El pluralismo refleja intolerancia hacia ciertos tipos de población como desplazados, recicladores o portadores de VIH, entre otros, mientras se evidencia tolerancia hacia lo ilegal, por ejemplo, los grupos armados. Finalmente, el descuido justifica el incumplimiento a la norma por costumbre o cultura, donde no existen sentimientos de culpa frente a la desobediencia. El descuido es similar a la anomia, sin embargo, en las conductas de descuido, existe un reconocimiento de la ley, pero ésta es casi indiferente (Mockus y Corso, 2003).

Siguiendo a los autores (citados en Pinilla y Torres, 2006, p. 104) ellos resaltan cinco guías para construir la convivencia:

“Formar en la capacidad de hacer acuerdos y cumplirlos; promover el tema de la anomia, es decir, la aceptación de que la innovación, la búsqueda de nuevos medios para alcanzar un cierto fin, debe limitarse a medios lícitos; adherir la ley a las normas; promover la tolerancia cualificada; superar el descuido con los acuerdos”.

2.1.4 Conclusiones

En el estado del arte de la formación política en clave de *educación para la ciudadanía* se vislumbran algunos elementos que permiten abrir la discusión frente al problema de la misma en el contexto escolar colombiano.

En primer lugar, existe gran diversidad con respecto a criterios y conceptos. El tema de la formación política no ha sido desarrollado explícitamente en el contexto escolar, y quizás no se deba a la falta de interés del Estado o de la misma educación en cuanto a la estructuración de políticas que la definan, sino que es tal vez, un problema epistemológico, ya que no hay

unificación de criterios y conceptos frente a la misma. De ahí parte el hecho de que la formación política sea asociada a otros discursos como en éste caso a la formación ciudadana.

De igual manera, se observa una desarticulación entre enfoques. Desde las diferentes corrientes filosóficas, pedagógicas y políticas se coincide en otorgarle gran importancia a la formación ciudadana en la escuela, como base para la convivencia solidaria y para el conocimiento y transformación social y político. Sin embargo, cada una de ellas presenta un “ciudadano ideal” desde sus postulados, por lo que no existe una propuesta clara que logre articular cada uno de los planteamientos desde los distintos enfoques, que logre dar cuenta de una formación ciudadana que promueva una mayor profundización y legitimidad de la democracia a través de la reflexión, interiorización y vivencia de lo público – entro otros -.

Así mismo, se presentan distintas tradiciones teóricas sobre la ciudadanía, algunas de ellas enfatizan en lo moral, otras en lo político y otras en lo jurídico. La mayoría de los trabajos e investigaciones se ha desarrollado en torno a la dimensión ético-moral, dejando un vacío en la dimensión política y jurídica, limitando la formación ciudadana a la educación cívica y al estudio de la Constitución Política, respectivamente. Es necesario profundizar en el estudio de estas dimensiones.

Indiscutiblemente, la formación política en la escuela es un tema que merece toda la atención y esfuerzo por parte del Estado y de la sociedad misma. Hasta hoy no existe la fórmula que dé respuesta a la problemática y que defina el horizonte a seguir para llegar a la construcción de sujetos críticos, conscientes de su poder transformador. Sin embargo, no hay que dejar al azar o en “manos de otros” la responsabilidad de formar a estos sujetos, hay que seguir indagando sobre el tema de la formación política con la esperanza que de algún día se podrá definir ese horizonte que transforme la manera en que se educan políticamente a las personas.

2.2 EXPERIENCIAS SIGNIFICATIVAS EN EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA

Del universo de las postulaciones al Premio Compartir al Maestro, dentro de los años 2012 y 2013, 130 experiencias, de las áreas de Ética y valores y Ciencias Sociales, abordan el tema

de la formación ciudadana, de las cuales 6 se consideraron significativas: tres se asocian a los valores, dos a la pedagogía constitucional y una al desarrollo de las competencias ciudadanas. Es importante mencionar que, de las 130 experiencias, 100 asocian el tema de la ciudadanía desde la dimensión ético-moral, específicamente desde el desarrollo de los valores. Así mismo, solo 3 experiencias se ocupan de la Constitución Política, es decir, asocian a la ciudadanía la pedagogía constitucional y 18 tratan el tema de las competencias ciudadanas. Las experiencias restantes se asocian a temas que tienen que ver con la educación vial, la educación sexual, la religión, proyecto de vida e interculturalidad, entre otras.

De igual manera, en lo relativo a la publicación *¿Cómo enseñan los maestros Colombianos en el área de Ética y Valores? Análisis de las propuestas del Premio Compartir al Maestro* (Lara y Delgado, 2015), los ámbitos de preocupación de los docentes participantes en el Premio Compartir en el área de ética y valores, se asocian con la educación en ética y valores, seguido por la democracia y la ciudadanía. De manera incipiente, también se relaciona con temas como la educación ambiental, salud y sexualidad y religión e interculturalidad.

De lo anterior se puede deducir, que en el ámbito de preocupación de los docentes es preeminente la educación ética y valores, en el marco de una política pública (Constitución Política de Colombia, 1991 y Ley general de educación), que redimensiona el sentido y finalidad de la educación, haciendo de la educación para la democracia y el aprendizaje de la ciudadanía una práctica social, en la que se favorezca la convivencia pacífica, más allá del mero conocimiento normativo y lo jurídico.

A continuación se mencionan los hallazgos en cada una de las categorías analizadas.

2.2.1 Problemática

Tanto para las experiencias significativas como para las no significativas, de acuerdo con los criterios de premio Compartir al Maestro (experiencias que evidencien 2 años o más de implementación y sistematización dentro de instituciones educativas, públicas o privadas, en las que se desarrolle cualquier área del conocimiento y en las que se presente los objetivos, estrategias didácticas de los maestros e impacto, entre otros, en un documento de máximo tres páginas), los comportamientos inadecuados de los estudiantes, manifestados como agresiones físicas, verbales y psicológicas al interior de las instituciones educativas, la

desmotivación y la apatía de los mismos hacia el aprendizaje, y en general hacia la escuela, así como también situaciones de violencia, drogas, alcohol y maltrato, son las principales motivaciones que movilizan a los docentes para trabajar en el desarrollo y construcción de los valores.

El contexto conflictivo en el que viven los estudiantes inevitablemente afecta a la escuela. Como el conflicto se ve reflejado en su contexto laboral, los docentes encuentran en valores como la tolerancia, el respeto y la solidaridad, una alternativa de cambio de actitud frente a la vida y la sociedad, que no solamente mejore la convivencia en las instituciones sino que afecte positivamente las condiciones de vida de los estudiantes.

Sobre este tema, Lara y Delgado (2015) en su informe manifiestan que los docentes se han visto afectados por las condiciones en las que los niños y jóvenes viven, y esto los ha llevado a reflexionar sobre su práctica, aflorando su responsabilidad y compromiso moral por promover cambios que favorezcan la justicia, el reconocimiento y la participación.

2.2.2 Objetivos

Dentro de los propósitos de las experiencias se destaca el interés de los docentes por desarrollar en los estudiantes habilidades para la vida que les permitan enfrentarse y transformar el contexto social en el que viven, concientizándolos de la importancia de los valores y el significado de las normas para la vida en comunidad. Dentro de dichas habilidades se destacan la promoción del auto-concepto, la resolución de conflictos, la autonomía y el liderazgo como base para la construcción democrática de la escuela y la sociedad.

En cuanto al interés de los maestros por desarrollar la autonomía en los estudiantes, este puede obedecer al mandato constitucional y la Ley General de la Educación, así como también a los lineamientos curriculares y a los estándares del área, desde los cuales la promoción de la autonomía no es responsabilidad de una sola área.

Cabe mencionar, que a pesar de los avances en cuanto a la promoción de la autonomía, hay que profundizar en el desarrollo del juicio moral en los estudiantes como orientador de sus acciones; de acuerdo con Delgado y Lara (2008), según Kohlberg (1989), las actividades en

las que se involucre la democracia participación activa por parte de los estudiantes, promueven actitudes en beneficio de la convivencia.

Hay que decir que la *intencionalidad social de los maestros* está en la promoción ambientes democráticos, espacios para la creación de proyectos colectivos en los que se favorezca la participación, la deliberación y la discusión con el ánimo de propiciar las condiciones para afrontar situaciones y crear acuerdos, dentro y fuera del aula, esto es, para que los estudiantes ejerzan su ciudadanía.

De otro lado, de manera específica, los objetivos de las propuestas varían en coherencia con las estrategias implementadas en cada una de ellas, como por ejemplo, el desarrollo de habilidades literarias o deportivas entre otras.

2.2.3 Principios pedagógicos orientadores

Las experiencias son de carácter “empírico”, es decir, las enseñanzas de los docentes surgen desde su experiencia y de las necesidades del entorno en el cual se ubica la institución educativa, así como también de diferentes corrientes pedagógicas, en su mayoría dadas desde el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de las instituciones. Por lo tanto, los principios pedagógicos que orientan las experiencias analizadas y que se mueven a través de estas, no son claros; dentro de los principios pedagógicos sobresalen las teorías de Piaget, Vygotsky, el Aprendizaje Significativo de Ausubel y al Aprendizaje Colaborativo de Johnson.

Los principios pedagógicos fue un criterio para la selección de las experiencias - por parte del equipo investigador-. Algunas experiencias se señalaron como no significativas, ya que nombran a la ciudadanía pero en la propuesta, el concepto no se desarrolla. De igual forma en el caso de las competencias ciudadanas, las cuales se abordan de manera sesgada por parte de los maestros, según el criterio del docente, o simplemente se nombran pero la propuesta en sí no las desarrolla.

De lo anterior se puede deducir que, aunque se reconoce la importancia de generar espacios que promuevan la convivencia pacífica en la escuela, éstos se encuentran limitados por las orientaciones institucionales específicas, así como también por la formación y área específica de los maestros. Consecuentemente, se observa que en la mayoría de los casos no existe

claridad de conceptos ni principios pedagógicos, lo que se refleja en la escasa referencia y dominio por parte de los docentes sobre los documentos relacionados con el tema, es decir, los lineamientos generales sobre el área.

2.2.4 Estrategias

Algunas de las estrategias implementadas en las experiencias significativas son de carácter colectivo y vivencial, es decir, consisten en la creación de comités de estudiantes, en donde ellos son los protagonistas, encargados del desarrollo mismo de la experiencia, acompañados de sus maestros. Por otro lado, aparece tanto el deporte y la literatura, como el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y las artes; la implementación de estas estrategias obedece a la formación en áreas específicas de desempeño por parte de los maestros, así como también a problemáticas particulares de cada institución.

Así mismo, las estrategias buscan ser innovadoras y llamativas para los estudiantes, sacándolos de la monotonía del aula de clase, relegando a un segundo lugar la “clase magistral”, en la que el maestro dirige es el centro del aula, dando paso a estrategias en las que predominan las narrativas visuales y escritas.

En el caso específico del área de Ética y valores, según Lara y Delgado (2015), las estrategias más implementadas por los maestros, se enmarcan dentro de proyectos de aula, proyectos de área o pedagogía por proyectos y en las cuales predomina el uso de simulaciones – dramatizaciones, debates y/o asambleas de clase y por último, resolución de conflictos, las cuales son adecuadas es aspectos específicos de formación del área como la formación ciudadana, democrática y política.

Siguiendo a los autores, el espectro didáctico y de estrategias utilizado por los maestros es amplio, en el cual no predominan unas sobre otras y en el que se muestra la tendencia a la desaparición de la clase magistral; además hay que resaltar que la diversidad de contextos en los cuales se desarrollan las propuestas, hace que las estrategias utilizadas por los maestros sean igualmente diversas y obedezcan a las particularidades de los mismos.

Finalmente, la mayoría de las propuestas se implementan en últimos niveles de primaria (cuarto y quinto grado) o en los últimos grados de bachillerato (de noveno a undécimo). Esto

quizás se deba al momento de desarrollo de los estudiantes, ya que por un lado, los estudiantes de cuarto y quinto grado se ubican en una etapa de cambio físico, social y psicológico, y por otro lado, los estudiantes de noveno a undécimo están a puertas de salir a enfrentarse a la sociedad, en un contexto diferente al de la escuela.

Así mismo, las experiencias se desarrollan en sexto grado los grados de noveno a undécimo. Los primeros años de formación escolar, no son tenidos en cuenta para la implementación de las estrategias, sin embargo, se vislumbra un incipiente interés por comenzar el trabajo desde la etapa de preescolar.

2.2.5 Logros y alcances

El principal logro, tras la implementación de las propuestas, es el cambio de actitud en los estudiantes, reflejado en la mejora de la convivencia al interior de las instituciones educativas. De igual manera, en coherencia con las particularidades de cada una de las propuestas, los estudiantes han construido conocimientos específicos según la estrategia implementada. Por otro lado, un maestro, obtuvo reconocimiento laboral por su propuesta.

En cuanto al impacto, no es muy claro y no trasciende más allá del ámbito escolar. Esto podría interpretarse como una falta de interés por parte de la sociedad Colombiana, ya que a pesar de los esfuerzos por el empoderamiento de los valores y la formación ciudadana en la escuela, en sí, como sociedad, aún no se reconoce su importancia.

A este respecto, en el análisis de Lara y Delgado (2015), aparecen algunas articulaciones claras así como también diferencias. En primer lugar, un hallazgo tras la implementación de las estrategias, es que se logran evidencian cambios inmediatos en el contexto escolar, los cuales favorecen la convivencia. Los aprendizajes que promueven dichos cambios están claramente diferenciados y se encuentran relacionados con la autonomía, la autorregulación de los estudiantes, la capacidad de diálogo, la capacidad para transformar los conflictos y los entornos, la promoción de la comprensión, del pensamiento crítico, el desarrollo del razonamiento y los sentimientos morales (Lara y Delgado, 2015).

Así mismo, estos aprendizajes buscan la configuración de identidades, la proyección comunitaria, social y política lo que a su vez, está asociado con la construcción del sujeto político.

Es importante resaltar que, desde el área de Ética y Valores, la importancia de formar en la autonomía y en la autorregulación a los estudiantes, no solamente está en el cumplimiento de los lineamientos curriculares, sino que además el aprendizaje de estas habilidades es importante ya que definen la conducta y la actuación de los sujetos en el entorno social.

En cuanto a los sentimientos morales, dentro de los lineamientos curriculares del área de Ética y Valores son reconocidos los aspectos cognitivos subyacentes como por ejemplo, el desarrollo del juicio y del razonamiento moral, no obstante, dentro de las experiencias pedagógicas no lo son tanto.

En cuanto a la capacidad de dialogo y la capacidad de transformar conflictos y entornos, se agrupan en una sola categoría de análisis por cuanto están estrechamente relacionadas, ya que desde la habilidad comunicativa como acto subjetivo, se da la posibilidad del encuentro para llegar a acuerdos, que en el marco de una sociedad marcada por la diferencia y la pluralidad, favorezcan justicia y la convivencia pacífica.

En cuanto a las competencias ciudadanas, se puede afirmar que, desde la propuesta del MEN en 2003, sobre los estándares de competencias ciudadanas, estas se han convertido en un referente para la instituciones educativas y para la formación no solamente de los estudiantes desde el área de Ética y Valores, así como también desde todas áreas, sino también de los docentes.

Por otro lado, aparece claramente reflejada la intencionalidad social de los maestros en ofrecer una propuesta educativa para el ejercicio activo de la ciudadanía, que además posee proyección, es decir, que trascienda la vida social de los estudiantes fuera del contexto escolar e incluso en su vida adulta.

2.2.6 Conclusiones

Más que conclusiones, lo que dejan las propuestas de las experiencias analizadas son preguntas en relación al momento y la manera en el que se producirá el cambio social, como resultado de la formación ciudadana presente en las aulas de clase.

De alguna manera, esto refleja la falta de claridad e intencionalidad frente al tema de la formación ciudadana ya que no existe un horizonte claro para su abordaje. No obstante, los esfuerzos de las autoridades por proporcionar lineamientos y abrir espacios para la concientización de las comunidades educativas sobre su relevancia, aun no son suficientes para otorgarle la importancia que se merece.

Lo anterior refleja que la comunidad de educadores reconoce el contexto social violento en el cual viven la mayoría de los niños y jóvenes, y encuentran en la formación en valores, así como también en la educación para la democracia y la ciudadanía, para los derechos humanos y la paz, la educación para la salud y la sexualidad y la educación ambiental, entre otros, una alternativa para que los estudiantes asuman una posición crítica frente a su entorno, logrando transformar sus actitudes con una mirada esperanzadora hacia la construcción de una sociedad justa e incluyente. Aún falta mucho por hacer, sin embargo, por lo menos ya existe la conciencia de cambio, y es la escuela el escenario propicio para lograr que Colombia sea una sociedad que vive en armonía.

3. FORMACIÓN POLÍTICA EN CLAVE DE EDUCACIÓN EN Y PARA LA DEMOCRACIA

3.1 HACIA UN ESTADO DEL ARTE SOBRE EDUCACIÓN EN Y PARA LA DEMOCRACIA

El presente estado del arte tiene por objetivo, conocer el acervo documental construido sobre las experiencias, investigaciones y análisis del desarrollo de la educación para la democracia, y desde allí identificar las tendencias de investigación, metodologías, marcos teóricos y conceptos asociados en clave de formación política. El análisis documental recoge documentos e informes de investigaciones realizadas después de 1993 referidos bajo la categoría de *educación para la democracia*, de los cuales se pretende extraer las principales características de la educación para la democracia, avances, limitaciones y propuestas.

La educación política en clave de *educación para la democracia* cobra importancia en Colombia a partir de la Constitución Política de 1991, en respuesta a la ola de gobiernos hegemónicos que habían golpeado a Latinoamérica y que motivaban la necesidad de un cambio social, político y económico, encontrando en los sistemas democráticos una luz de esperanza.

“En el continente la transición de los 80 como manifestación de las crisis de los regímenes autoritarios lleva a que las medidas de estabilidad y ajuste traigan un empobrecimiento de los sectores medios y de los sectores pobres, y el continente se llena de democracia formal a través de elecciones, que van forjando una lucha por constituir formas de organización política diferentes (...), se convierte en una lucha por construir una ciudadanía activa, ya que los largos periodos de dictadura habían generado apatía” (Mejía et al., 1997, p. 77).

La adopción de la democracia, en búsqueda de la estabilización del estado y sus instituciones, la inclusión de las demandas de los grupos sociales y organizaciones civiles, el

reconocimiento de la garantía de los derechos humanos y la posibilidad de iniciar un proceso de paz que acabe con el conflicto armado, de la mano de las libertades individuales, dio paso también a la apertura económica en el Gobierno de Cesar Gaviria. Esta apertura surgió en medio de un nuevo modelo económico y político: el neoliberalismo, que se venía gestando en el tránsito de la crisis de los regímenes socialistas-capitalistas.

Tras este contexto histórico social surge la necesidad de formar ciudadanos que se adaptasen al nuevo sistema democrático y asumieran sus principios. Para ello se modificó el Estado, las instituciones y las leyes. A la escuela, como agente socializador, se le vinculó y delegó la tarea de formar ciudadanos para la paz, los derechos humanos y la democracia, como se observa en el artículo 67 de la Constitución Política. Así mismo se creó la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, la cual otorga autonomía a las instituciones educativas a través de instancias de autogobiernos, y obliga a la generación de proyectos pedagógicos dirigidos a tal fin. Igualmente, las organizaciones de la sociedad civil, apostarían por difundir los valores democráticos desarrollando todo tipo de programas para la construcción de un país democrático.

Para el proceso de construcción de un estado del arte, sobre educación política en clave de *educación para la democracia*, se definió como criterio de búsqueda libros e informes de investigación relacionados con educación y democracia. La primera aproximación que abrió la ruta de una amplia búsqueda fueron los aportes de Mejía (1997) que constituyen el primer referente académico de investigación sobre la relación entre educación y democracia. En dicha dirección, el autor recurre a la identificación de experiencias y programas de educación que en su momento aportaron a la construcción de la democracia en Colombia, seleccionando 100 de las 500 entidades identificadas, con las cuales se realizó un proceso de recolección de información mediante encuestas, entrevistas a profundidad y revisión documental. Igualmente se incluyeron algunas experiencias de Chile, Perú y Brasil con el fin de generar un referente de comparativo en América Latina.

El análisis de los programas reflejan las siguientes tendencias: el ejercicio y exigencia de los derechos humanos ante la implementación del estatuto de seguridad (1978-1982); la escuela

como escenario de confrontación, ya que para algunos, ésta era solo un lugar de reproducción ideológica del sistema, como lo planteaban Althusser y Bordieu; la atención a nuevos sectores poblacionales, con énfasis en género y niñez desamparada desdibujando el discurso de las clases sociales; la visibilización de nuevos actores del conflicto en medio de esfuerzos por las negociaciones de paz, cuya tendencia se enfoca en la necesidad por los derechos humanos; la constituyente y las reformas en el gobierno de Belisario Betancourt, como la descentralización, elección popular de alcaldes y municipalización, así como el Estado Social de Derecho, que vincula a la educación como necesaria para formar a la nación en la construcción del estado democrático, dando surgimiento *a la educación para la democracia*.

El libro en su segunda parte aporta un recorrido de reflexiones sobre el desarrollo de la democracia en Colombia y las limitaciones que ha tenido el país en la construcción de una cultura democrática.

En el recorrido documental se consultaron en total 10 textos publicados como productos de ejercicios de investigación de casos y estados del arte realizados entre 1997 y 2011, lo cual evidencia una producción importante en un lapso de 10 años, teniendo en cuenta que la categoría de búsqueda fue filtrada por procesos derivados de la educación formal. Si se observa, hay materiales registrados por parte de importantes entidades sin ánimo de lucro, que se ha interesado en el tema, ubicándose más en los ámbitos de la educación informal o sector civil.

De acuerdo con los datos presentados en el estado del arte realizado por la Fundación Konrad Adenauer (2006), las entidades que han registrado mayor publicación en el tema son el gobierno, las ONGs, las universidades y los organismos multilaterales. Para el gobierno, los temas de mayor incidencia son aquellos relacionados con sistema electoral, participación, control social y competencias ciudadanas.

Esto se hace evidente en el presente ejercicio de indagación ya que la mayoría de documentos relacionados con educación para la democracia provienen del Estado a nivel nacional y distrital en que se destacan el Ministerio de Educación Nacional (MEN), el Instituto Colombiana para la Evaluación de la Educación (ICFES), el Instituto para la Investigación Educativa y Desarrollo Pedagógico (IDEP), y algunas universidades públicas.

En menor medida se encuentran libros y estados del arte publicados por universidades privadas como la Pontificia Universidad Javeriana, Universidad Externado de Colombia, así como organizaciones gubernamentales, y textos de gran extensión y análisis desarrollados por entidades multilaterales como Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y autores vinculados a editoriales independientes.

Se puede evidenciar que los documentos cuya producción se distancian de los entes de gobierno, presentan un referente teórico de corte crítico, recurriendo a teorías como la de la complejidad y teorías críticas, planteando posturas frente a la hegemonización y falsa democracia, como se puede observar en los textos de Mejía (1997), Nusbaum (2011), Gómez (2005), entre otras. Mientras que los estudios registrados por parte de entidades del gobierno nacional y organismos internacionales reconocen algunas debilidades en la construcción de la democracia, presentan enfoques psicologistas relacionados más con la forma y contenidos de aprendizaje que con la modificación de estructuras políticas.

La mayor parte de las investigaciones se han realizado sobre programas y proyectos educativos en formación para la democracia donde algunos de ellos compilan experiencias significativas surgidas en Bogotá. Otros se destacan por su esfuerzo en la realización de estados del arte rigurosos que aportan en la presentación de categorías de análisis.

Mediante la revisión de los documentos mencionados, se identifican algunas las categorías o conceptos claves que se asociación a la educación para la democracia. Teniendo en cuenta, su recurrencia y coincidencia de conceptos en cada texto se han agrupado y definido 2 dimensiones que se desarrollarán a continuación: **relaciones de poder y participación**, a su vez cada una presenta características que pueden constituir como sub categorías posibles para el análisis y la reflexión.

3.1.1 De la educación cívica a la educación en y para la democracia

La mayoría de las investigaciones y estudios consultados hacen referencia al contexto histórico de la educación para la democracia, coinciden con respecto al aumento del interés en la intervención e investigación educativa y este se remonta a los primeros años de vigencia

de la nueva constituyente. Sin embargo, otros documentos refieren como antecedente los procesos orientados bajo los referentes de Educación Cívica.

Márquez y Peláez (2006), señalan que durante el siglo XIX y primer quinquenio del siglo XX, la escuela tradicional centraba su atención en el moldeamiento del comportamiento individual, la formación en las reglas de conducta, la obediencia y la memorización. Al mismo aspecto se refiere el estudio de Rodríguez (1998) cuando señala que la educación pretendía la trasmisión de las virtudes morales y costumbres del buen ciudadano, cuyo mayor exponente fue el *Manual de Urbanidad* de Carreño (1812-1874). Desde este enfoque la idea de democracia se encontraba asociada a los valores cristianos. Con respecto a los temas relacionados con el conocimiento de lo político, la vida social y económica, estos se desarrollaban de manera desarticulada con el contexto social, se restringían al conocimiento tanto del sistema electoral como de los deberes y no se tenían en cuenta las necesidades e intereses de los jóvenes.

En la víspera de la constituyente, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) presentó, en 1989, un proyecto de renovación curricular donde se creaba la cátedra de Democracia, Paz y Vida Social, aplicable a los primeros cinco grados de la educación básica. En su documento “Formación democrática y educación cívica en Colombia” Rodríguez(1998) señala los objetivos de esta transformación: re conceptualizar la urbanidad como norma necesaria para la convivencia, propender por la experiencia de los valores democráticos a partir de las relaciones escolares y de promoción junto con la defensa de los derechos humanos, formar en valores a partir del desarrollo del juicio moral de los estudiantes y por último, vincular la formación democrática escolar con la vida cotidiana

Con las nuevas tendencias alcanzadas como consecuencia de la presión de los movimientos sociales, se amplió el concepto de ciudadanía en varios componentes, de los cuales cabe resaltar los siguientes: el concepto de derechos, la autonomía, el pluralismo y la diversidad, la participación, y por último, la reforma política (Peláez, 2006). El sector civil se esforzó por difundir la constitución, los mecanismos de participación y los derechos humanos. Paralelamente, la Ley General de Educación en 1994 promovió el conocimiento de la

constitución y los medios para vivir la democracia a través de la resolución 1600, que exigía a las instituciones educativas darse su propio horizonte institucional, junto con los reglamentos propios de esta, mediante los Proyectos Educativos Institucionales (PEI), la creación de los manuales de convivencia y los gobiernos escolares, para lograr vivenciar el autogobierno y los principios democráticos.

Desde 1996, Colombia se ha preparado para participar en el segundo estudio internacional de formación cívica, para identificar los niveles de los estudiantes en cuanto a conocimientos y actitudes ante la vida pública y las instituciones. Para ello, se desarrolló un estudio de caso a fin de establecer los indicadores de evaluación ante las pruebas, abordando cinco ámbitos: participación, derechos humanos, identidad, problemas locales y medios de comunicación. (MEN, 1998). En 1997 y 1998 se aplicaron las pruebas con la participación de estudiantes a lo largo del país. Finalmente, los ámbitos evaluados fueron conocimientos y actitudes frente a la democracia, la identidad nacional y la cohesión social. Los resultados fueron contradictorios ya que los jóvenes colombianos ocuparon los primeros puestos en la prueba de actitudes, y el penúltimo puesto en la prueba de conocimientos de acuerdo al Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación.(ICFES, 2001).

En el mismo año se publicaron los lineamientos curriculares en Constitución Política y Democracia, donde se proponen orientaciones para la construcción del currículo en las instituciones educativas. El documento define conceptos como instrucción cívica, currículo, democracia y constitución, así como los objetivos y ámbitos de formación (MEN, 1998). Posteriormente, en el año 2004, se publicaron los Estándares Básicos en Competencias Ciudadanas, que define tres dimensiones a saber: convivencia y paz, participación y responsabilidad democrática, y, pluralidad, identidad y valoración de las diferencias, denotando de esta manera un interés amplio del Estado por formar en educación para la democracia. Las preguntas que surgen a partir de esta publicación giran alrededor del cuestionamiento sobre la suficiencia de estas estrategias para lograr un país democrático y la identificación de las limitaciones que impiden a la educación para la democracia fortalecer la formación de sujetos políticos.

3.1.2 *Relaciones de poder*

La historia de la humanidad ha sido una historia de lucha por el poder político, por la organización de sociedades y colectivos humanos con diversos intereses. De esta manera, la sociedad ha vivido diferentes formas de gobierno y caminos para la toma de decisiones que afectan a los ciudadanos, o en otras palabras, diferentes formas de decidir sobre lo que es público.

En el ámbito latinoamericano, “la década del 70 muestra en América Latina un Estado desarticulado que se ve obligado a entrar en la dinámica de las dictaduras, como ocurrió en los casos brasileño, chileno y peruano” (Mejía y Restrepo, 1997, p. 75). La dictadura construyó un régimen burocrático, autoritario y excluyente, que sumado a la crisis económica mundial y a la ineficacia de los estados nacionales para contener la economía, generó la necesidad urgente de la democracia. “El continente se llena de democracia formal a través de las elecciones que van forjando una lucha por construir formas de organización política diferentes” (Mejía y Restrepo, 1997, p. 77).

En el ámbito nacional, las hegemonías liberales, conservadoras y el Frente Nacional, así como la larga historia de violencia, los movimientos y organizaciones sociales, demandan participación en las decisiones nacionales, la inclusión de sectores no visibilizados y el reconocimiento y ampliación de los derechos humanos en Colombia. En el camino, la democracia fue un intento por la descentralización del poder político, para que residiera en el pueblo, en la soberanía popular y hacerse visible en la lucha por una nueva constituyente en 1991.

Sin embargo, son varios los autores quienes plantean contradicciones y limitaciones del sistema democrático en Colombia. A pesar de las formas y mecanismos dispuestos, el poder continúa centralizado y no ha existido ni la apropiación de los ciudadanos, (responsabilizando allí también a la educación), ni las intenciones reales de los gobiernos, denotándose en prácticas como la corrupción electoral, donde el poder de algunas élites se perpetúa.

En su libro “Aprendizaje ciudadano y formación ético-política”, Gómez (2005) plantea que:

“probablemente el problema de pensar la ciudadanía en el marco de una democracia formal sea el de la dificultad de entenderla por fuera del orden legal establecido por el Estado a través de su normatividad.(...) Mientras que la construcción de la ciudadanía se entienda únicamente en el marco de la democracia formal, esto es, la que regula la libertad del mercado y consumo, la justicia de un Estado Privatizado por los monopolios y la igualdad de participación política de quienes detenten el poder, indefectiblemente caeremos en una trampa” (Gómez, 2005, p. 97).

En este sentido, la democracia de hoy se puede entender como una democracia liberal y neoliberal donde la toma de decisiones se encuentra regulada directa o indirectamente por el mercado, imposibilitando una ciudadanía autogobernada, deliberativa y proactiva.

Para Gómez (2005), el autogobierno o poder del pueblo, requiere algo más que normas instituidas. La democracia es ante todo un orden político, que requiere explicitar criterios o las reglas del juego para el contrato social. Además, plantea algunas tensiones en este modelo de ciudadanía democrática: la tensión entre inclusión y exclusión, la tensión entre deberes y derechos, y finalmente, la tensión entre lo público y lo privado (Gómez, 2005).

Al respecto, Mejía y Restrepo (1997) se cuestionan acerca de la manera en que se forma una cultura democrática en un país donde el ejercicio de la política ha sido el ordenamiento de una cultura política de inclusión-exclusión, en la que la negación y/o eliminación del otro es constante.

Si en el macrosistema se evidencian las disputas por el poder entre sectores económicos, sociales y políticos, aún con mecanismos formales y pactados que generan violencia, hegemonía y exclusión, en el microsistema de la escuela y la familia, coexisten nichos de relaciones de poder. Sobre el tema de las relaciones de poder en el ámbito escolar, Aguilar y Betancourt (2000) identifican contradicciones en el orden escolar, donde la escuela es: una institución igualitaria que mantiene mecanismos que favorecen el elitismo, cargada de

imposiciones que pretende educar para la participación; una institución heterónoma que pretende desarrollar la autonomía; de reclutamiento forzoso que pretende educar para la libertad; jerárquica ya que educa en y para la democracia; sexista puesto que educa para la igualdad entre los sexos; y aparentemente neutral puesto que esconde una profunda disputa ideológica.

En una lectura dialéctica, los planteamientos de Aguilar y Betancourt (2000) no son más que un reflejo por la lucha de poderes dentro y fuera de la escuela, una tensión entre lo que es y lo deseable.

El abordaje sobre la democratización del poder en la escuela, intentó ser resuelta por la ley 115 de 1994 y la resolución 1600 del mismo año, que instauró, por un lado, los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) y la autonomía escolar, relacionando las instituciones educativas con el Ministerio de Educación Nacional (MEN), y por otro, los gobiernos escolares y manuales de convivencia, en cuanto a la relación entre comunidad educativa y directivas. Estas relaciones, en parte, fueron promovidas por el movimiento pedagógico de los años 80 y luego por el Magisterio y los docentes, que se centraron en cinco ámbitos, de acuerdo con los hallazgos de Mejía y Restrepo (1997): la construcción de una nueva gestión educativa, la construcción del PEI, los programas de gobierno escolar, los programas en derechos humanos y cultura democrática, y el periodismo escolar.

En el documento de Aguilar y Betancourt (2000), se observan cuatro experiencias escolares que centran su esfuerzo en la creación de una cultura democrática, lo que ha implicado bastante creatividad y compromisos, bajo el marco legal, sin embargo, por encima de los alcances de la misma ley. Estas experiencias se han caracterizado por: construir proyectos educativos con base en las necesidades reales del contexto, escuchando activamente a la comunidad; plantear dentro de sus perfiles escolar la formación de líderes comunitarios; ajustar sus procesos de planeación, ejecución y evaluación curricular, sometidos a consulta con los estudiantes y docentes; promover la participación activa de los estudiantes en todas las instancias de decisión, superando de lejos la instrumentalización del Gobierno Escolar; y

tomar decisiones en función del reconocimiento de los derechos de todos (Aguilar y Betancourt, 2000).

Sin embargo, a pesar de estas experiencias y de los esfuerzos por construir una normatividad que regule y brinde mayor participación a todos los actores educativos, se puede observar que en la mayoría de los casos, éstas son instancias formales que cuentan con baja participación en la vida real, o con una participación delegativa o representativa. Estas experiencias se encuentran al margen de un proceso consciente, informado, deliberativo y consensuado, ya que aún persiste el temor de que el pueblo, representado en los estudiantes, tome el poder, así como el temor con respecto a los sectores excluidos y las minorías que puedan llegar a hacer lo mismo en el orden nacional. Esto sin tener en cuenta las tensiones de poder existentes entre directivos y docentes, y entre estos mismos, de las cuales no se encontraron registros.

Para concluir, se recoge la idea de Romero (2009) “la formación política es la que nos clarifica el panorama de las relaciones de poder en la sociedad, que inevitablemente busca sacralizar la relación mando-obediencia. Gracias a ésta formación, podemos identificar a los verdaderos factores de poder – los poderes fácticos de la sociedad. (...) Es un proceso que debe acompañar siempre la tarea educativa cuando se asume con seriedad un proyecto democrático”.

3.1.3 Participación política, social y escolar

La educación política en clave de educación para la democracia, está fuertemente asociada a la participación ya que ésta constituye el principio y base fundamental de la democracia, y el mecanismo para la construcción de la soberanía. La participación aparece como la categoría de mayor y definida concurrencia en los textos consultados, desde las corrientes psicologistas hasta las críticas. Esta puede ser entendida como principio y condición del sistema político democrático, como proceso regulador de las interacciones humanas y la cultura democrática, como una competencia ciudadana y política, y otros más críticos sospechan de ella como discurso para reproducir el poder establecido.

La participación se materializa en varios niveles a través de diferentes mecanismos. Existe la *participación política*, asociada al derecho de elegir y ser elegido mediante el voto y las formas de representación política; la *participación ciudadana* que permite los canales de opinión e incidencia del ciudadano individual en relación a las políticas estatales, y la *participación escolar* como base para la construcción de una cultura democrática en la escuela y la formación de sujetos en y para la democracia, donde aprenden a participar en el orden político y ciudadano.

Gómez (2005) afirma, a través de una revisión de las teorías psicológicas y educativas, que la conciencia política no depende solamente del desarrollo moral, sino de otras variables elaboradas individualmente y en contexto, tales como posición económico, etnia, género o tipo de sociedad. En este sentido, se pregunta: “¿cómo entender el desarrollo de la conciencia política y por ende las competencias ciudadanas?” (Gómez, 2005, p. 92). Para dar respuesta retoma las cuatro dimensiones de competencia política definidas por Weiss (citado por Seoane, 1998), a saber: voluntad de participación, conciencia de responsabilidad, tolerancia política y conciencia moral.

Con respecto a la participación política, Gómez (2005) considera que ésta es el elemento fundamental de la competencia política, indelegablemente asociada al proyecto democrático. En un intento por definir la participación, retoma las palabras de Kasse y Marsh (1979) y Seoane (1998) citados por Montero (1995), quienes coinciden en señalar que ésta son todas aquellas acciones que realizan los individuos o colectivos para incidir en los asuntos públicos.

De estos mismos autores, surge la propuesta de clasificar a la participación en convencional y no convencional. La primera hace referencia al uso de los mecanismos y escenarios de participación en el marco de la ley, y la otra, a las múltiples formas de incidencia política que tienen los ciudadanos que aún se encuentren fuera del marco legal, tales como negarse a pagar impuestos, participar en paros, ocupar o dañar propiedades privadas e incluso los actos de violencia. A través de acciones como estas se busca incidir en la vida pública, de manera directa y no delegativa, como se haría en la participación convencional.

De esta manera Gómez (2005) llama la atención denotando que la participación no podría reducirse al acatamiento de las normas o a una concepción formal de democracia, dado que los actores sociales se pueden asumir como

“sujetos de apoyo o rechazo, de solidaridad o resistencia, de participación convencional o no convencional. Es con base en el tipo de escenario democrático que el Estado represente y promueva que sus actores deciden intervenir en lo público. Esa intervención, entonces, al igual que las políticas del Estado, puede ser contradictoria, difusa, descalificatoria, excluyente, focalizada, disgregada, marginal o violenta” (Gómez, 2005, p. 94).

Por supuesto, las actuaciones que vinculan el ejercicio de los derechos políticos, como el elegir y ser elegido, participar en las entidades del estado, el derecho de agremiación, entre otros, hacen parte de la participación convencional, que es la que promueve el Estado a través de los mecanismos de participación ciudadana, que en su mayoría son de carácter representativo y no directo. Esto se evidencia en el diagnóstico de *Formación Democrática y Educación Cívica en Colombia (MEN, 1998)*, donde se evalúa el conocimiento y actitud en la dimensión de participación. En este documento, la participación ciudadana es vista como la actuación de los jóvenes como actores políticos, que inciden en problemáticas sociales, enmarcadas en escenarios escolares, comunitarios y en la movilización juvenil según sus intereses.

Los temas que se suponen deben formar la escuela para promover la participación son el sistema democrático, los derechos humanos, la organización política, la Constitución Política, las instituciones políticas y los mecanismos de regulación. Es claro que lo que allí se pretende es lograr que el joven se apropie del funcionamiento del sistema político y las necesidades sociales, con el fin de orientarlo hacia una participación en los asuntos públicos, mediante el uso de los medios regulados para ello. De este modo puede contribuir solidariamente a la resolución de problemas sociales, de tal forma que se estimule la

aceptación del sistema y no la confrontación, como se puede inferir del texto *Estándares básicos en competencias ciudadanas* referidas al componente de participación:

“En este sentido, es primordial darse cuenta del potencial de todos los seres humanos, incluso de los más pequeños, para participar activamente en la construcción de los acuerdos, las normas y las acciones colectivas que promuevan los intereses públicos. Este poder democrático de transformación social es primordial para el objetivo de forjar una sociedad realmente participativa que impulse el desarrollo social, económico y jurídico” (MEN, 2004, p. 160).

De acuerdo con Delgado y Luque (2005) en *Educación para el conocimiento social y político*, la participación ciudadana es un medio para renovar las estructuras formales de la democracia y convertirlas en dispositivos capaces de interpretar la voluntad y las demandas de la población. Se convierte también en el espacio de encuentro entre los representantes de la comunidad y la administración, para fortalecer la incidencia en asuntos públicos.

Sin embargo, a través del estado del arte, se puede identificar que aún existe deficiencia de la participación en la construcción de políticas públicas, ya que ésta se ha dado mayoritariamente en el control social, a través de las Juntas Administradoras Locales y consejos territoriales. Hay mayor percepción de reconocimiento e inclusión, que aumenta con el estrato, siendo mayor en los hombres que en las mujeres. Y así mismo, la participación no ha logrado reducir la politiquería, por lo cual se hace necesario crear condiciones objetivas y subjetivas que promuevan la participación.

En cuanto a la participación escolar, como señalan Pinilla y Torres (2006) en su obra *De la educación para la democracia a la formación ciudadana*,

“Un aspecto central de los programas de educación cívica es formar a los niños y jóvenes para la participación en la vida democrática. En esta perspectiva es permanente referencia al gobierno escolar y a los mecanismos de participación en la Escuela. No obstante, el mayor inconveniente es que a menudo el gobierno escolar

reproduce arraigadas prácticas de poder, mecanismos tradicionales de elección y formas de hacer política que en ámbito nacional” (Pinilla y Torres, 2006, p. 73).

Con respecto a la participación de los jóvenes en la vida escolar y política, el informe de *Educación para la ciudadanía y la democracia para un mundo globalizado: una perspectiva comparativa* del Banco Interamericano de Desarrollo (BID, 2005) señala que los jóvenes no se sienten atraídos por las ofertas de participación del Estado ni de la escuela, pese a que esta última es la entidad que más aprecian por la cercanía a su contexto particular. Existe desconfianza en las instituciones y los jóvenes se encuentran ajenos a los temas de interés público, lo cual llama la atención porque según el BID la generación actual es la que ha recibido más educación con respecto a las anteriores, sin embargo, no hace uso los mecanismos de participación.

La reflexión se dirige a que los jóvenes aumenten su participación en instancias no institucionalizadas, donde se tiene en cuenta su interés, exista la libre expresión y donde la participación se dé de manera directa y no de manera representativa, como se hace a través de los gobiernos escolares. Aunque este vínculo y práctica en vía democrática, es la que se ha dado en la mayoría de las instituciones educativas, la obra *Construcción de cultura democrática* (Aguilar y Betancourt, 2000) recopilan cuatro experiencias significativas que brindan una alta participación escolar. Es posible identificar dentro de estas experiencias algunos elementos comunes de cara a la comprensión de la educación en y para la democracia.

El primer elemento para comprender una formación democrática es ver a las experiencias como resultado de la lectura de contexto social y local, para generar procesos de participación en la comunidad y así, detectar sus necesidades. En segundo lugar, la transformación social, la formación de líderes, la cultura democrática y la justicia social, deben estar explícitos e intencionados dentro de los PEI de cada institución.

Al asumir una organización institucional desde el autogobierno escolar que va mucho más allá que los procesos de elección y representación, donde se crean escenarios para la vida en

democracia, es un tercer elemento que aporta a dicha comprensión. Además, los colegios deben asumir una perspectiva ético-política del quehacer educativo, realizando proceso de formación y conciencia crítica de la realidad, para promueven el conocimiento para la acción y transformación social, asumiendo, en algunos casos, elementos de la educación popular.

Por último, se debe promover la endogenización de los principios democráticos que orientan la acción, como lo son el reconocimiento de las personas como sujetos de derechos, la escuela como comunidad participativa, la construcción colectiva de las normas de convivencia, justicia y transformación de conflictos, y la acción comunicativa como clave de la formación ciudadana.

Los alcances de dicha participación se manifiestan en las palabras de algunos docentes:

“La participación se concibe en varios campos. En la solución de conflictos, en la elaboración de planes de estudio, en el proceso de construcción del conocimiento. En este último es donde más se enfatiza la participación, por medio de la negociación de los contenidos y el trabajo académico a partir de las necesidades y expectativas de los niños” (Aguilar et, 2000, p. 56).

Para finalizar, uno de los aprendizajes en el tema de la participación escolar se puede concluir de la siguiente manera:

“El aula es un espacio participativo más importante para trascender el problema de reducir la participación política a un gobierno escolar en el que participan unos pocos estudiantes. Supone asumir que los niños y jóvenes tienen intereses políticos y diferentes explicaciones frente a la vida social. El voto solo es un mecanismo. La elección de un gobierno escolar puede ser un procedimiento pobre para desarrollar la capacidad de análisis de la problemáticas específicas, ya que no hay participación directa” (MEN, p. 38).

En contraposición, las experiencias recopiladas por Aguilar y Betancourt, (2000) brindan amplias luces de lo que es construir una cultura democrática en la escuela. En las experiencias sistematizadas se encuentran dos movimientos, el instituyente y el institucionalizador. El primero se refiere al hecho de enseñar una cultura democrática por medio de normas, principios, estructuras, actividades, y el segundo, de aprender en la medida en que se hacen conscientes las dinámicas, vivencias e interacciones que permiten llegar a acuerdos e instancias de dialogo entre diversos grupos.

3.1.4 Conclusiones

A manera de conclusión, se retoman los aportes de Mejía y Restrepo (1997), cuando afirma que en Colombia ha existido una democracia sin cultura democrática, en donde la educación para la democracia ha sido un proceso de homogenización social, cultural, e intelectual. Esta homogenización nos constituyó como ciudadanos limitados, amantes del dogma y las verdades incuestionables, prologando la servidumbre, donde la democracia termina siendo clientelista y en sí, una nueva forma de sumisión. Una democracia basada en ideales de libertad y control ciudadano pero reducida al voto, como instrumento para decidir sobre lo público; una ciudadanía pasiva con una mínima comprensión de lo público.

Por último, el documento anterior sugiere algunas ideas y estrategias para construir una pedagogía y cultura democrática. En primer lugar, se sugiere la resemantización de la democracia, capaz de ligarla a los problemas de participación, derechos sociales, inclusión del tema de la globalización. Por otro lado, la democracia no puede ser una cátedra, ya que se requiere de hábitos pedagógicos para su enseñanza y además, tener en cuenta el sujeto que aprende. El maestro también debe aprender, puesto que el educando es un sujeto con experiencia para así enseñar y vivir en sentido de justicia social a partir de la vivencia.

Además, debe existir una nueva noción de justicia, ya que la ciudadanía no es sólo el conocimiento de la legislación y acceso a la justicia, sino una construcción colectiva de sentirse igual a otros con los mismos derechos, en otras palabras, el sentirse incluido. La construcción de relaciones a partir de la negociación cultural, donde se pueden modificar las

prácticas pedagógicas, reconociendo al otro que aprende, que puede participar en la construcción de contenidos y en la acción pedagógica desde las comprensiones no hegemónicas, fortalece la pedagogía con respecto a la cultura democrática.

Así mismo, al educar para la acción, entendiendo a la acción como fuente de conocimiento y saber, donde se construye autoconciencia y apropiación, se forma un sujeto con intención transformadora. Ésta educación del individuo luego hará tránsito a la participación en la sociedad y la institucionalidad, teniendo los elementos para reconocer lo más amplio, lo público, y así realizar prácticas de movilización, confrontación, organización y lucha, que finalmente, puede contribuir a una nueva cultura política, en la cual recuperar y fortalecer el rol del docente como sujeto político, constituye una necesidad que puede llevar a grandes logros de transformación educativa y social.

Como refiere Martínez (2008) en su documento de tesis doctoral, la formación socio-política de los maestros ha estado permeada por varias tendencias de subordinación a lo religioso, a la retórica del capital humano, a los modelos de acreditación y de competencias y a la capacitación funcionalista en respuesta a las prioridades y reformas administrativas del estado para implementar sus modelos educativos. Esta formación ha configurado en gran parte la subjetividad del docente colombiano limitando su interés en los asuntos políticos y fortaleciendo en cambio su capacidad adaptativa que es finalmente re-dirigida a sus estudiantes, a tan punto de evidenciarse hoy la fragmentación del Movimiento Pedagógico que otrora fuera modelo de liderazgo social y político en la esfera educativa.

En este último aspecto, la formación política, la participación y la movilización social y política del magisterio colombiano se hace imprescindible en un nuevo proyecto educativo democrático, que permita fortalecer tanto el rol del maestro como sujeto político, como las redes pedagógicas de maestros que contribuyan a la construcción de una política educativa integral, inclusiva y acorde a un país que busca la paz.

3.2 EXPERIENCIAS SIGNIFICATIVAS EN EDUCACIÓN PARA LA DEMOCRACIA

Tras la revisión de las postulaciones al Premio Compartir al Maestro durante 2012 y 2013, se encontraron 22 experiencias entre las áreas de Ética y Valores, y Ciencias Sociales, relacionadas con la dimensión de democracia, que se asocian principalmente a la categoría de participación escolar. Teniendo en cuenta algunos criterios, como coherencia, claridad e impacto se seleccionaron 7 experiencias sobre cuya descripción y análisis se basa el siguiente apartado.

Así mismo, la lectura de las experiencias seleccionadas se complementa con el análisis del documento *¿Cómo enseñan los maestros Colombianos en el área de Ciencias Sociales y Filosofía? Análisis de las propuestas del Premio Compartir al Maestro* (Gómez, 2015). Teniendo en cuenta los elementos comunes tanto de las experiencias como de las categorías definidas en el estado del arte, los aspectos a tener en cuenta para realizar un balance que dé cuenta de las prácticas educativas giran alrededor de la problemática presente, las estrategias que implementan los maestros y los alcances de sus propuestas, entre otros.

3.2.1 Problemática

El primer referente a tener en cuenta en el análisis de las problemáticas que inspiran las propuestas, es que solamente en dos de las siete experiencias, se plantea con claridad una o varias problemáticas, las demás no incluyen una necesidad de origen en el proyecto.

Quienes hacen evidente un problema, se centran en dos tipos de preocupaciones. La primera en el ámbito de lo político, asociado a la construcción de sujetos sociales y cultura política. Esta preocupación se deriva de observar el desinterés, desmotivación y apatía por parte de los estudiantes hacia los procesos de participación ciudadana, el conocimiento de las normas, los derechos, los temas electorales y las decisiones tanto públicas como políticas, que generan desencanto hacia ellas.

En el análisis de Gómez (2015), la educación para la democracia y el aprendizaje ciudadano es el ámbito que caracteriza la segunda preocupación de las experiencias vinculadas al área de Ética y Valores, pues se identifican problemas asociados a la necesidad de democratizar las relaciones de poder dentro y fuera de la escuela.

“Los intereses y problemas que aglutinan este ámbito de preocupación tienen que ver con: la formación de las subjetividades democráticas; con la construcción de una cultura política para la democracia con la formación en el conocimiento y comprensión de las instituciones y la dinámica política; con el aprendizaje ciudadano entre otros” (Gómez, 2015, p. 21).

Sin embargo, es importante destacar, que pese a que la exposición de motivos encontrados en las experiencias presentan este marco de problematización, las estrategias y contenidos de las mismas no reflejan una incidencia directa y clara por ejemplo, hacia la transformación de la relaciones de poder.

Por otro lado, se evidencian las preocupaciones de carácter didáctico, por lo que el sentir de los maestros es la existencia de “monotonía” en las clases que abordan estos temas, especialmente en el área de las ciencias sociales, ya que contienen aspectos que, en principio, no son relevantes para los y las estudiantes dentro de su contexto. De allí que muchas de las experiencias seleccionadas se centran en el acercamiento a las problemáticas del entorno escolar y social, el conocimiento de aspectos legales y la participación activa no solo como una apuesta para la formación política, sino especialmente como didáctica para fomentar el interés de la población estudiantil.

Las motivaciones que se derivan de las experiencias asociadas a la educación para la democracia, provienen principalmente de la lectura de las problemáticas sociales que tienen los docentes especialmente del área de ciencias sociales. Sin embargo, hay un componente importante desde el área de Ética y Valores que cabe mencionar. De hecho, el análisis de las propuestas tiene un apartado especial sobre la democratización de la escuela, que se ubica en las iniciativas de Ética y Valores, más que en el de Ciencias Sociales. Este apartado señala algunas experiencias que se presentan en la asignatura de lengua castellana, una asignatura que no necesariamente se asocia con el área de Ética y Valores, lo cual manifiesta ser una necesidad sentida por varios maestros, que brindan aportes desde el lugar donde ubican sus prácticas educativas. Sin embargo, el interés por una educación para la democracia no

representa la generalidad de las experiencias, ya que apenas el 1% de estas representan dichos intereses.

En este sentido, es importante resaltar que la mayoría de iniciativas provienen de los y las docentes de las áreas de sociales, enmarcadas en los proyectos transversales de democracia. Por lo tanto, las iniciativas constituyen un trabajo interdisciplinario, motivado para dar respuesta a los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional (MEN) del 2003, que propenden por la difusión de los principios democráticos y exige el establecimiento del gobierno escolar. Las iniciativas entonces se derivan de una mirada crítica de estos problemas de implementación democrática en la escuela, de allí que las experiencias se vuelven relevantes, no por proyectar el problema de las relaciones de poder, sino por los aportes de “innovación” que hacen los docentes para hacer más participativos y efectivos los procesos de gobernabilidad escolar.

De esta manera se pueden señalar las inquietudes de los maestros al proponer proyectos pedagógicos en clave educación para la democracia, que se derivan tanto del cumplimiento de la Ley General de Educación como de las problemáticas sociales que emergen en los contextos e instituciones particulares.

3.2.2 Objetivos

De acuerdo con el informe Compartir “el 27% de las experiencias presentadas no evidencian un propósito central, debido a una mezcla o yuxtaposición de diferentes objetivos, a los cuales se les otorga la misma importancia o el mismo impacto pedagógico”. (Gómez, 2015, p 43). Sin embargo, en el área de las Ciencias Sociales hay mayor claridad al respecto, por lo que los objetivos presentados en las experiencias, tienden a buscar una estimulación de los y las estudiantes frente a la participación política y la convivencia social.

A nivel de objetivos todas las experiencias presentan un marco de dos o tres propósitos ampliamente descritos, los cuales se pueden agrupar en dos categorías: los relacionados con la participación social, y aquellos relacionados con la convivencia escolar y social.

Con respecto a la participación social, un primer objetivo es el de promover espacios para la vivencia de las instancias de participación ciudadana dentro y fuera de la escuela, en el marco del proyecto transversal de democracia. El segundo objetivo identificado es el de formar líderes con proyección comunitaria y capacidad para gobernar en sus comunidades. Los maestros resaltan la importancia de generar en los estudiantes un mayor interés por entender los procesos democráticos, como otro objetivo primordial. A su vez, prima la motivación por fomentar en los jóvenes su capacidad de liderazgo e interacción comunitaria a partir de prácticas que les permita valorar sus propios niveles de responsabilidad, al generar prácticas de gestión y liderazgo en los estudiantes, auto-formación tanto académica como disciplinaria, conocimiento y apropiación de las instancias de participación política, caracteriza otro objetivo identificado.

Los maestros también consideran importante lograr formar a los estudiantes de la comunidad educativa como sujetos políticos a partir de la divulgación y apropiación de los procesos democráticos que se llevan a cabo en la institución. Finalmente, en línea con las preocupaciones identificadas anteriormente, el vivenciar de manera lúdica las diferentes formas de participación democrática, es una intención clara por parte de los docentes interesados por mejorar las prácticas de formación política en la escuela que tienen que ver con la democracia.

La estrecha relación que se establece entre educación, ética y política desde los lineamientos del área apuntan a la superación de los regímenes despóticos y autoritarios que rigieron hace algunas décadas a los países Latinoamericanos. Por lo cual surge la motivación de formar sujetos políticos que emprendan los cambios para realizar los principios constitucionales del Estado de Derecho que es Colombia, que busca la construcción de una cultura política para la democracia, como condición para realizar los postulados constitucionales de 1991.

De acuerdo con el Informe ¿Cómo enseñan los maestros colombianos? la intención pedagógica que ha caracterizado la práctica en el área de Ciencias Sociales y Filosofía? es la de socialización, que corresponde un porcentaje de 37.6%. Esta socialización que tiene que ver con la comprensión de las culturas políticas que propicia el área, está vinculada con el establecimiento de relaciones con la norma, con el desarrollo del pensamiento crítico, la

formulación de los proyectos de vida de los jóvenes y la configuración de subjetividades democráticas, entre otros, aspectos que aunque son de corte académico atañen a la vida misma, a la reflexión y los procesos de socialización política en la escuela. (Lara y Delgado, 2015).

Con respecto a los objetivos relacionados con el fortalecimiento de la convivencia escolar y social, se evidencia, en primera instancia, una motivación por diagnosticar las reacciones y comportamientos de los estudiantes, para que a partir de allí se puedan desarrollar correctivos pedagógicos a través de lo cual los docentes expresan su interés por incentivar el autocontrol y la autodisciplina en sus estudiantes. Por otro lado, surge la necesidad por realizar un proceso de formación ética, necesaria para la convivencia y el trabajo en grupo. Otro objetivo por destacar es el de desarrollar competencias comunicativas e investigativas para aportar en las solución de problemáticas del entorno escolar o local, privilegiando para ello la interacción entre estudiantes y comunidad, representada en un 24.7% (Lara y Delgado, 2015)

Se puede inferir que este tipo de objetivos se asocian a la formación ciudadana y política, pues se vincula también con la construcción y apropiación de las normas y reglas que regulan las relaciones sociales, dentro y fuera de la escuela. También se asocia con la capacidad para establecer acuerdos en la construcción de formas de organización colectiva, sobre principios de justicia y equidad. De otra parte, la formación ciudadana se piensa hacia adentro de la escuela, con el fin de democratizar y abrir los espacios de participación de los estudiantes en la construcción colectiva de las decisiones que afectan la vida escolar.

Se puede concluir que el primer grupo de objetivos propende que la comunidad educativa conozca y tenga la posibilidad de vivenciar ejercicios reales que apunta de manera directa a la formación política, y el segundo apunta a la convivencia, cuyo interés se relaciona con las capacidades individuales para la solución de conflictos y el cumplimiento de normas construidas en consenso, fomentando así la disciplina y la convivencia en la escuela.

3.2.3 Principios pedagógicos orientadores

Las perspectivas pedagógicas que se asocian en las experiencias y que son recogidas por los y las docentes, se basan en los lineamientos de la Ley General de Educación y el Ministerio

Nacional de Educación (MEN). Otras no desarrollan principios, sin embargo, muchas de tienen afinidad con una corriente crítica en las ciencias sociales.

Se coincide aquí con Gómez (2004), cuando señala que cada uno de estos postulados orientadores, ha llevado a la comunidad de docentes de Sociales a preguntarse por una pedagogía de la comprensión, la cual conlleva implicaciones curriculares y didácticas que invitan a las prácticas educativas de los docentes de historia, filosofía, geografía y economía, a repensar críticamente sus estrategias didácticas, para favorecer la construcción del conocimiento social. Por lo anterior, es entendible que la promoción de la comprensión y el pensamiento crítico opere como un horizonte más apropiado por parte de los docentes del área de Ciencias sociales y filosofía, sin ser exclusivo de ésta.

En este marco reflexivo, son varios los puntos de partida. Desde la perspectiva crítico social, la intencionalidad de la enseñanza de las ciencias sociales es la emancipación social humana para la toma de control de las propias vidas, tanto en lo personal como lo colectivo, mediante la construcción de la libertad, justicia e igualdad social. Con respecto a la incertidumbre y Teoría del pensamiento complejo, desde esta perspectiva, el modelo Organización de las Naciones Unidas-ONU, se convierte en una estrategia de construcción de conocimientos de mundos posibles y de intercambio de representaciones sociales, que le permiten al educando ubicarse y transformar el desorden en orden.

Bajo un enfoque histórico cultural, el aprendizaje se produce en un contexto microsocioal, por ello la aplicación del ONU está sustentada desde la vivencia de un ambiente social, así como muchas iniciativas que se articulan desde el reconocimiento de la historia como construcción social y reconocimiento de la cultural social y política. Teniendo en cuenta el enfoque de etno educación, así como las características de la democracia representativa explicita en la Constitución Política de Colombia (1991), junto con el advenimiento de la ley 115 o ley general de educación, se dotó de una herramienta pedagógica y pertinente para las instituciones educativas, despertando en los estudiantes la importancia de la democracia como valor intrínseco en una sociedad que se llama pluralista e incluyente.

[Con respecto a la cibernética social y la teoría del cerebro triádico, se puede hablar del proceso integral de auto-conducción. Este surge desde lo fácil, la práctica sencilla, la

creación de hábitos para alcanzar en el niño(a) y el o la joven, la capacidad que facilita la inserción y participación en la época actual, en cuanto a la organización, el trabajo en equipo y la planeación.

La *transdisciplinarietà* que conlleva el conocimiento social implica, desde lo pedagógico y lo didáctico, creatividad, invención teórica y metodológica. Se resalta además, que las ciencias sociales son una forma de construcción de conocimiento histórico y culturalmente constituido, y por lo tanto, en permanente renovación y apertura. Se asume que la formación en valores como el compromiso, la responsabilidad y la solidaridad entre otros, puede lograrse haciendo reflexiva la práctica de generación de conocimiento.

3.2.4 Estrategias

De acuerdo con el análisis de las propuestas en Ciencias Sociales y Filosofía (Gómez, 2015), los debates, asambleas de clase y foros son las estrategias más enunciadas (39.3%), seguidas del trabajo de campo y/o salidas pedagógicas (34.4%) y de las simulaciones y dramatizaciones (26.8%). Este dato resulta coherente con los ámbitos de estudio y los objetivos que persigue el área en términos del desarrollo de un pensamiento crítico: el planteamiento de problemas sociales y los procesos de reflexión y de reflexividad que busca. La educación en Ética y Valores, por su parte, presenta tres estrategias con porcentajes cercanos: en primer lugar, las simulaciones y dramatizaciones (30.5%); en segundo, los debates y asambleas de clase (29.5%); y, en tercer lugar, la resolución de problemas (26.6%); estrategias que a todas luces resultan pertinentes para la formación democrática, ciudadana y política que demanda el área.

Esta variedad de estrategias didácticas se hacen totalmente visibles en las experiencias seleccionadas para este estudio, ya que los docentes se destacan por hacer visibles los procesos, proyectándolos no solo dentro del aula, sino a vida institucional, y en algunos casos, hacia la comunidad. Es posible que esto se deba a la búsqueda de la democratización de la información y nuevas formas de vivenciar la realidad. Esto último es de suma importancia ya que la innovación de las experiencias se centra en actividades tipo simulacro, juegos de roles y todas aquellas que permitan apropiarse de las estructuras macrosociales a partir de la escuela como espacio microsocioal.

De esta manera las estrategias contemplan actividades como réplicas o simulacros en vivencias de las instancias y escenarios de participación política, tales como el gobierno escolar que representa las estructuras del gobierno nacional; el Modelo de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), que replica el funcionamiento del poder mundial, y en algunas experiencias, especialmente en la educación primaria, vivencias de una realidad más cercana utilizando la instancia del gobierno distrital o local. Es de destacar que una de las experiencias del departamento del Tolima replica un gobierno de origen indígena con una perspectiva etnoeducativa, que busca adicionalmente reconocer y legitimar las estructuras autónomas de gobierno.

Otras estrategias abordan los temas de liderazgo estudiantil, para los cuales se organizan charlas, capacitaciones, reuniones y foros dentro de la escuela. Al interior de estas estrategias se encuentran las salidas pedagógicas, sin necesariamente responder a sitios emblemáticos y a lugares donde se pueden observar la dinámica comunitaria, y de manera intencionada, las problemáticas sociales a fin de sensibilizar a los estudiantes. Por otro lado, se observan encuentros entre colegios sobre liderazgo juvenil, que buscan desarrollar las capacidades comunicativas y argumentativas de los y las estudiantes, así como aproximarlos a escenarios reales de debate político y construcción de propuestas colectivas. La acción de realizar piezas de comunicación masivas como carteleras, cartillas, videos y publicaciones, se añade a la lista de estrategias implementadas por los maestros. Al innovar los procesos de elección de líderes escolares, con un acercamiento a la realidad electoral, emergen varias iniciativas que abordan el componente dinamizador de entidades como la registradora nacional, destacando la necesidad de la imparcialidad en la votación y elección de representantes.

Continuamente, las monitorias de clase hacen parte de una estrategia que busca nuevas formas de representatividad, no solamente vinculadas a los procesos de elección del gobierno escolar, sino a la formación de líderes activos dentro de las aulas. Se busca que este liderazgo se proyecte a todos los estudiantes, brindándoles la posibilidad de tener el poder dentro del aula, dotado de elementos democráticos y con responsabilidades sociales. Para finalizar, la estrategia para implementar un gobierno alterno, es una de las posibilidades que se presenta en la escuela, para que en reducidos espacios de tiempo, los estudiantes se queden sin la

autoridad y control de los docentes y adultos, posibilitando la capacidad de autogobierno en los y las estudiantes.

De acuerdo con el análisis que Gómez (2015) presenta, en Ciencias Sociales y Filosofía predominan el proyecto de área (20.6%), el proyecto de aula (16.4%), la pedagogía por proyectos (12.9%) y la actividad permanente (9.0%). Al igual que en el área de educación en Ética y Valores, se puede pensar que se trabaja con una configuración didáctica mixta. Como se observa, las áreas mencionadas son las que mayor importancia le atribuyen a trabajar con las ideas previas (45% y 41% respectivamente), lo cual es explicable por la naturaleza misma de su saber: el conocimiento social.

Se puede concluir de esta manera que existe un esfuerzo por alcanzar mayor coherencia entre objetivos y estrategias pedagógicas visibles en la experiencias, ya que buscan ser pedagogías activas y críticas que se valen de actividades que reconocen los saberes de los estudiantes. Adicional a esto, buscan su participación activa, donde el rol del docente es de tipo facilitador, donde se proyecta un vínculo directo entre los estudiantes con la vida propia y la vida social comunitaria. Además de buscar un empoderamiento político, las estrategias apuntan hacia la posibilidad de hacer reflexionar a la escuela sobre las problemáticas, construyendo conocimiento de manera conjunta con sus educandos.

3.2.5 Logros y alcances

Cada experiencia destaca el valor atribuido a los impactos que generan su implementación y una gran variedad de logros diversos de acuerdo con los propósitos establecidos. Sin embargo, se pueden encontrar algunos lugares comunes en términos de las problemáticas que originan las propuestas. Por ejemplo, los estudiantes evidencian mayor interés en la lectura, la importancia de estar informados y de reflexionar frente a la realidad local, nacional y mundial. Por otro lado, el interés de los estudiantes crece frente a la posibilidad de hacerse participe en las instancias de decisión, la oportunidad de desarrollar la habilidad de liderazgo y de mejorar las prácticas democráticas dentro de la escuela.

Con respecto al impacto institucional de las experiencias, este se observa a través de la participación escolar, que genera incidencias en procesos de participación interinstitucional y promueve la formación y vinculación de los estudiantes en las instancias de participación

política local. La realización de los encuentros de líderes fortalece las características de participación de las estudiantes. Adicional a esto, los jóvenes se forman para liderar procesos organizativos, sociales y culturales al interior de su comunidad. En algunos casos, estos líderes se prologan fuera de la institución donde algunos de ellos, son elegidos en esferas locales. Cabe resaltar que aumentó el compromiso institucional y sentido de pertenencia, como resultado de las prácticas analizadas. Además, se visibiliza la dinámica, creatividad y responsabilidad en los procesos académicos y, un cambio de actitud y expectativa por mejorar en cada nuevo proceso.

Algunas experiencias han logrado avances de acuerdo a sus propias características como la conservación de la tradición a nivel intrageneracional y del Cabildo Indígena, la creación de la Mesa Ampliada en el año 2011 y la elección de un estudiante participante del proceso, como Edil del municipio.

Así mismo se resaltan algunos logros que influyen en docentes y padres y madres de familia. Con respecto a los maestros cabe resaltar la obtención de un espacio institucional que permitió al equipo de maestros desarrollar actividades de fortalecimiento grupal y/o de mejoramiento de procesos pedagógicos y académicos. Además, se favoreció en los maestros el reconocimiento por las potencialidades de los estudiantes y el apoyo incondicional a las dinámicas generadas en este proceso de formación de los jóvenes bachilleres.

Por otro lado, los logros que trascendieron a los padres de familias son la toma de conciencia en su responsabilidad como acompañantes de sus hijos en el proceso de Formación Humana Integral, y su involucramiento en la realidad juvenil.

Es importante destacar que en el área de Ciencias Sociales es donde mayor impacto se observa, tanto a nivel estudiantil como familiar y social. Si bien, en el análisis se indica que estos resultados surgen pese a que no son un propósito explícito en las experiencias (Gómez, 2015). Se puede resaltar que en las propuestas seleccionadas en educación para la democracia, la proyección social sí se constituye como un propósito, no ceñida al ambiente familiar sino al entorno local cercano como el barrio, la comuna o la localidad. En este sentido el territorio hace parte constitutiva de varias de las experiencias.

“De acuerdo con la naturaleza de sus objetos de estudio, para Educación Ética y Valores su segundo ámbito de trabajo colectivo es el familiar (18.8%), mientras que para Ciencias sociales y filosofía es el local (15.9%). Estas cifras a su vez están señalando para todas las áreas, la necesidad de hacer mayor presencia, por lo menos, en los ámbitos familiar y local, teniendo en cuenta las problemáticas de orden afectivo, socio-económico y político que atraviesan a las familias colombianas y la poca presencia del Estado en muchas regiones del país” (Gómez, 2015, p. 97).

3.2.6 Conclusiones

Si bien, la mayoría de las experiencias seleccionadas no exponen conclusiones en sus documentos, los docentes que logran realizar un análisis reflexivo sobre el conjunto de la propuesta, señalan los siguientes elementos.

En primer lugar, desde la proyección del sujeto político estudiantil, se revela la necesidad de aprender a elegir, para lo cual es preciso saber por qué se participa, conocer las necesidades que el otro puede tener y por sobre todas las cosas, reconocerse como sujeto político que elige y puede ser elegido. El país requiere de personas propositivas, que parten de un análisis de su recorrido histórico, reconociendo las falencias del sistema para entrar a formular tesis que pueden brindar una solución a las mismas, desde la participación como sujetos políticos que intentan cambiar su realidad social.

Con el fin de complementar un balance respecto de las experiencias, los análisis de Gómez (2015) y Lara y Delgado (2015) señalan que algunas circunstancias en las que se mueve la política fuera de la escuela, impiden que los docentes de las áreas de Educación Ética y Valores y de Ciencias Sociales y Filosofía identifiquen con claridad lugares dentro de sus ejes curriculares para abordar la educación para la ciudadanía en los actuales contextos de alta conflictividad.

Otro aspecto que se puede considerar, es que la transversalidad posiblemente ha generado que ninguna de las áreas académicas asuma con mayor compromiso la educación ciudadana, dejando a la deriva esta tarea tan importante. No obstante, a pesar de los esfuerzos de muchos

docentes por salirse de las dos disciplinas tradicionales de las Ciencias Sociales, los procesos de aprendizaje aún siguen muy centrados en los aspectos cognitivos y conceptuales. (Lara y Delgado, 2015).

Para finalizar, se puede identificar que en relación a la cantidad de experiencias que se presentaron en los años 2012 y 2013, es muy bajo el interés que surge desde las instituciones educativas, en el diseño e implementación de propuestas dirigidas a la Educación para la Democracia. De 3.146 propuestas, solamente 22 propuestas, correspondientes al 1%, se relacionan con la democracia, reflejando así que los procesos de formación política tienen una presencia realmente baja en la escuela, donde se observa mayor presencia de proyectos en clave de ciudadanía y/o derechos humanos.

En cuanto a las pocas experiencias que asumen de manera directa esta intencionalidad, no contemplan en su implementación apuestas que, de manera crítica, presenten una ruptura o aportes trascendentales en relación a la reflexión sobre la democracia o la transformación de las relaciones de poder en Colombia. Las experiencias se enmarcan en el cumplimiento de la Constitución Política de Colombia, los Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales y los Proyectos Transversales. Estas experiencias buscan fortalecer las habilidades de los y las estudiantes en el conocimiento de las normas, y la sensibilización de la realidad y los problemas sociales, lo cual es un aporte muy importante como primera base para fomentar una cultura política, referente a despertar el interés en los asuntos públicos.

4. FORMACIÓN POLÍTICA EN CLAVE DE EDUCACIÓN PARA LOS DERECHOS HUMANOS.

4.1 HACIA UN ESTADO DEL ARTE SOBRE EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS

En el contexto escolar, la educación política, además de ser entendida como educación ciudadana y democrática, puede ser comprendida en clave de derechos humanos. Al promover la defensa y divulgación de los derechos humanos en la formación política de los estudiantes, se fortalece el reconocimiento de valores tanto individuales como colectivos, y una cultura democrática y participativa en las prácticas pedagógicas de las instituciones educativas, bajo un enfoque de derechos.

Los derechos humanos como instrumento de desarrollo humano deben ser parte de las políticas sociales de una sociedad (Alvarado y Carreño, 2007). Es más, la formación política articulada en clave de derechos humanos favorece el desarrollo de las capacidades de los individuos para promover la emancipación y la libertad (Gómez-Esteban, 2009). De hecho, las aspiraciones, expectativas y necesidades tanto individuales y colectivas, basadas en valores de igualdad, libertad, seguridad o solidaridad, cuyo fundamento es la justicia, contribuyen a la formación de sujetos de derecho (López, 2004), y por lo tanto, de sujetos políticos. Como resultado de la revisión documental, se puede afirmar que un sujeto político es un ser humano capaz de asumir retos personales y a su vez, los retos que las estructuras sociales han impuesto sobre este, con un conjunto de habilidades que le ayudan a ser un sujeto moral, justo y democrático, que se construye desde la escuela.

Un ciudadano con la capacidad de conocer y concientizar sus derechos, genera la necesidad de transformación y conquista de los derechos en los casos en que son desconocidos, irrespetados o vulnerados. Bajo una mirada crítico-social, un sujeto de derecho tiene la capacidad de reivindicar tanto los derechos fundamentales como los sociales, económicos, culturales y colectivos. Los derechos colectivos, como proyecto político, tienen la posibilidad de promover el desarrollo de capacidades para la organización, la resistencia y el ejercicio activo de la ciudadanía, formando parte vital de la formación política en el país.

Los derechos humanos tienen un carácter tanto moral como jurídico y político. Dentro del carácter moral de los derechos humanos se destacan los derechos naturales, aquellos inherentes, universales en el espacio y en el tiempo, que proceden esencialmente de la naturaleza humana (López, 2004). Dentro del carácter jurídico, se destacan los derechos fundamentales, aquellos que han sido constitucionalmente reconocidos y se asignan en función de la ciudadanía y no de la personalidad, lo que reduce su universalidad, contrario a los derechos naturales (López, 2004). En general, los derechos humanos son universales, absolutos e inalienables, es decir, pertenecen a todos los seres humanos sin importar su edad, sexo, raza, nacionalidad o situación social y jurídica (López, 2004). Entendidos de esta manera, los derechos humanos consideran a los hombres como individuos libres e iguales, ven a las personas más allá de sus rotulas identificadoras y les garantizan un espacio protegido dentro del cual vivir sus vidas, avalando la defensa de los mismos, así estos no sean reconocidos por sus propios titulares. Por lo tanto, los hombres tienen derechos, sin importar su capacidad de comprensión ante ellos, y tienen la capacidad de ser sujetos de derechos.

Para formar y educar en derechos humanos, las instituciones educativas deben promover ambientes democráticos y justos, posibilitando la construcción de relaciones entre estudiantes donde prime el reconocimiento, cuidado, buen trato y respeto (Arias, 2012). Cuando un estudiante descubre sus derechos, su función como ciudadano y los deberes que esta función obliga, se habla de una educación integrada en derechos, ciudadanía y democracia. Por lo tanto, el contexto educativo se convierte en el espacio vital para reconstruir el tejido social y transformar social y culturalmente la motivación por la política y la participación democrática de los estudiantes a partir de la formación de individuos justos.

La construcción de sujetos políticos, como afirma la investigadora Arias (2012), se posibilita por medio de una educación en valores y de prácticas que reflejen una vida en comunidad donde se destaca la solidaridad, la tolerancia y el respeto por los derechos humanos. Las instituciones educativas deben apuntar a la educación ciudadana, articulada entre democracia, derechos, diversidad y justicia (Arias, 2012). Sin embargo, los retos para lograr esta articulación dentro de una educación integrada, son difíciles de afrontar y superar ya que al momento de diseñar un currículo integrador y transversal, es evidente la fragmentación

dentro y fuera de las instituciones educativas para su implementación. Además, los enfoques para dicha educación no son los apropiados, ya que una educación política es difícil de definir de manera curricular para ser interpretada de tal manera que eduque realmente en derechos, ciudadanía y democracia.

La revisión documental nos permite afirmar que la formación política en clave de derechos humanos promueve la construcción de un sujeto de derechos que además de tener una postura crítica ante la sociedad, está en capacidad de construir y reconstruir el conocimiento a partir de sus experiencias y pre saberes, para tejerlos con nuevos conocimientos y perspectivas. Una educación en derechos humanos es una herramienta esencial para la formación política de ciudadanos colombianos en el contexto socio-político actual, ya que son el instrumento para el desarrollo humano. Al formar sujetos políticos desde la escuela, alrededor de una educación en derechos humanos, las capacidades de los individuos se convierten en motor para la emancipación y la libertad, promoviendo al desarrollo de ambientes justos y democráticos.

Los interrogantes alrededor de una educación política en clave de derechos humanos giran en torno a dos categorías principales: posibilitar una educación para la paz de tal manera que se enseñe a solucionar conflictos de manera pacífica, promoviendo la sana convivencia, y una educación para comprender las nociones de justicia y memoria. A continuación, se expondrán los elementos fundamentales que debe reunir la educación política para promover los derechos humanos en la vida de los estudiantes, en el contexto socio-político actual.

4.1.1 Paz, conflicto y convivencia

Un enfoque de derechos en las prácticas pedagógicas promueve un ambiente de paz, donde prima la tolerancia, el respeto y la convivencia pacífica (Muñoz et al., 2012). Un sujeto político se construye bajo dicho enfoque teniendo en cuenta los conceptos de paz, conflicto y convivencia. Al tratar de comprender el concepto de paz y al concebir su evolución hacia un derecho fundamental que todo ciudadano colombiano merece poseer, comprender, sentir y vivir, surgen interrogantes en torno a la posibilidad de brindar una educación que reúna los elementos necesarios para aprehender la paz como derecho fundamental en la vida de los estudiantes. Una educación para la paz en el contexto socio-político actual, gira en torno a la

adquisición de conocimientos éticos, políticos y jurídicos. Dentro de los conocimientos éticos, se encuentra una educación que promueve el enfoque de derechos en la gestión escolar, privilegia la educación emocional para la prevención de la violencia y profundiza en las expresiones de tolerancia como respeto activo. Al potenciar las culturas de justicia cordial para la transformación de conflictos se aplican los conocimientos jurídicos y al fortalecer la democracia deliberativa en el gobierno escolar se promueven los conocimientos políticos (Arias, 2012). La integración de conocimientos éticos, políticos y jurídicos posibilita la implementación y comprensión de una pedagogía para la paz. Por lo tanto, la meta de toda institución educativa debe ser la de posibilitar a todo ciudadano colombiano la experiencia de poseer, comprender, sentir y vivir el derecho a la paz.

El conocimiento y sensibilización de los derechos humanos ayuda a que las poblaciones en situaciones de alta vulnerabilidad conozcan sus derechos, los reconozcan, los exijan y los visibilicen dentro de una identidad colectiva (Delgado et al., 2005). De esta manera se promueve la paz y la negociación de conflictos para la comprensión de las raíces históricas de la violencia social y política en el contexto colombiano. Así mismo, se considera a la educación como agente transformador para facilitar la construcción del sentido de lo político, bajo criterios justos y democráticos. Al promover, desde la educación social, el reconocimiento de la identidad y la percepción del valor de la diferencia, se puede construir un referente ético de los derechos humanos para ser el marco regulador en las relaciones sociales en distintos contextos (Delgado et al., 2005). La educación posee la necesidad de reconocer el marco de los derechos humanos como punto de partida para interpretar las problemáticas de las poblaciones vulnerables y la identificación de estrategias pedagógicas para estimular marcos sociales reguladores desde el enfoque de derechos. Un sujeto político, bajo este enfoque, es un ciudadano autónomo y responsable, dispuesto a reconocer las diferencias y a resolver los conflictos de manera no violenta, para así promover habitualmente la construcción de la justicia y la paz (Delgado et al., 2005).

Surge entonces el primer interrogante sobre cómo construir un sujeto político desde un enfoque de derechos bajo las categorías de paz, conflicto y convivencia. El Centro de Investigación y Educación Popular (CINEP) llevó a cabo un trabajo investigativo en varias instituciones educativas de la ciudad de Bogotá, priorizando el establecimiento de una

jerarquía de valores que rigen la vida social conformes con la filosofía y la práctica de los derechos humanos, junto con el sentido de la justicia (Borrero, 1999). Una educación en valores posibilita la construcción de un país donde la convivencia pacífica, respetuosa de la dignidad humana y la justicia social, sean la base de la vida pública a través de distintos procesos pedagógicos. De esta manera, se facilita la reflexión sobre aspectos como la justicia, la equidad, los derechos humanos, el gobierno, la autoridad y la cultura escolar, por parte de los docentes (Borrero, 1999). Como resultado de la investigación, se encontró que los derechos se enseñan de manera vivencial. Sin embargo, no existe una propuesta pedagógica que enseñe de esta manera, ya que el derecho a la libertad es difícil de conciliar con la disciplina que se exige en el aula de clase, y el derecho al libre desarrollo de la personalidad, con los imperativos de los manuales de convivencia y de la propuesta curricular de cada institución. Adicional a esto, se debe apropiarse el concepto de la norma al interés común y a los pactos establecidos para su fiel cumplimiento, para que no se cumpla la norma por temor al castigo. Es decir, no hay forma de enseñar la importancia de cumplir la norma como deber dentro de una comunidad y a su vez, promover en los estudiantes el derecho a la libertad y al libre desarrollo de la personalidad. Bajo esta línea de ideas, Agudelo (2000) analizó las prácticas de convivencia y construcción de valores humanos en la escuela, donde se descubrieron algunos conflictos morales y de convivencia en torno a la agresividad entre los estudiantes, tanto dentro como fuera del aula de clase. La escuela posee un rol sustancial en la construcción de una nueva convivencia en el país, lo que suscita a la transformación de prácticas pedagógicas donde se genere una ruptura en la cultura escolar que promueva el paso de la preocupación por la disciplina y el orden, a la formación en valores humanos y el reconocimiento de los conflictos morales en los estudiantes y maestros, promoviendo una convivencia escolar justa y democrática (Agudelo, 2000).

El trabajo investigativo de Méndez (2000) citado en el texto *De la educación para la democracia a la formación ciudadana: una década de incertidumbres* (Pinilla y Torres, 2006), tenía como propósito promover en los estudiantes el imaginario de una ciudadanía incluyente, a través de la puesta en práctica de valores de inclusión. En su trabajo, se realizaron talleres sobre derechos humanos, señalando la importancia de los derechos vistos como

“acuerdos mínimos desde donde se organizan y se regulan las relaciones entre individuos y colectividades, las diferentes actitudes, valoraciones y prácticas de una ciudadanía incluyente” (Pinilla y Torres, 2006, p. 110).

Por lo tanto, debe haber una cercanía con el conocimiento de los derechos, además de las posibilidades que el entorno y la vida misma dan para el disfrute de los mismos. Al construir sujetos activos, con interés en lugares colectivos que favorezcan conversaciones con la diferencia, dispongan de mecanismos y estrategias para afrontar los conflictos cotidianos, formulen iniciativas dirigidas hacia la construcción de lo público como espacio que favorece y respeta la diversidad, y desarrollen su creatividad y la inventiva necesaria para reorganizar el mundo, se forman sujetos políticos con una comprensión de la tolerancia, el respeto por la diferencia y la convivencia pacífica (Méndez, 2000). Además, la convivencia pacífica se obtiene por medio del cumplimiento de acuerdos, respetando las normas y los derechos de los integrantes de la comunidad escolar, fortaleciendo la necesidad de obedecer a la ley (Mockus y Corso, 2003).

Por otro lado, los estudios para la paz

“abordan temáticas tan diversas como la guerra, desarrollo, pobreza, justicia social, género, medio ambiente, educación, democracia, teoría de las relaciones internacionales o los derechos humanos; tópicos que han ido incorporándose a la investigación y a los estudios para la paz desde su aparición y hasta la actualidad, y que se encuentran en constante proceso de interpelación, logrando cada uno desde su disciplina encontrar matices, alternativas, carencias o excesos” (Martínez et al., 2009, p. 94).

Estos estudios buscan recuperar y visibilizar el potencial humano para la paz, ya que además de la capacidad de agresión que tienen los seres humanos, también poseen habilidades para una convivencia en armonía, para el cuidado de los otros y para la transformación pacífica de los conflictos. Sin embargo, las creencias culturales sobre la inevitabilidad de la violencia y la guerra, afecta las interpretaciones que pueden tener las personas acerca de la forma de verse a sí mismos y a los demás. Asimismo, las creencias erróneas acerca de la naturaleza violenta de los seres humanos son un obstáculo para la construcción de la paz (Martínez et

al., 2009). Por lo tanto, se debe desviar la fascinación por estudios para analizar la violencia y la guerra, hacia la paz como objeto de estudio, ya que al valorar la paz usualmente se piensa en clave de violencia. Un sujeto político debe velar por el reconocimiento de la diversidad humana, la solidaridad intercultural y la paz.

En países como Colombia, se requiere una aproximación filosófica a las expresiones de la dignidad humana, para que la sociedad civil y el Estado hagan propia su responsabilidad de garantizar la satisfacción de las necesidades humanas, ya que en los países del Tercer Mundo son frecuentes las violaciones de derechos de los ciudadanos.

“Si un Estado viola los derechos humanos o muestra desinterés en garantizar los objetivos de los derechos, los ciudadanos deben cuestionarse sobre su propia capacidad para organizar rectamente la vida política de su sociedad” (MEN, 2010).

El gobierno tiene la responsabilidad de ser el garante de los derechos humanos. El cómo actuar de una manera buena, debe tener presente criterios como las normas morales vigentes en los contextos sociales, la búsqueda del bienestar social y los deberes que corresponden a los derechos tanto de los demás como de los propios (MEN, 2010).

La formación y construcción de sujetos políticos está ligada a una educación en derechos humanos, para promover la paz, la sana convivencia y la resolución pacífica de conflictos. La educación en derechos humanos debe, y puede, contribuir al cambio hacia el compromiso social, integrando el currículum escolar con la justicia social, y con situaciones abiertas al diálogo y a la reflexión crítica, para que los estudiantes puedan expresar su voz y profundizar colectivamente en valores democráticos y procesos de igualdad.

4.1.2 Justicia y memoria

A partir de la configuración histórica sobre ciudadanía, que se ha forjado con base en el reconocimiento de los derechos individuales, políticos y sociales, existe una relación entre ciudadanía y justicia en Colombia, para dar razón de que la ciudadanía es el reconocimiento de derechos y deberes, y que para esto se requiere de una justicia que los haga cumplir (Alvarado y Carreño, 2007). Existen estrategias para alcanzar procesos de justicia social, constituidas por la formación ciudadana y el ejercicio de la ciudadanía. A su vez, al reconocer

los derechos y los deberes ciudadanos, bajo criterios de equidad social para garantizar la justicia desde el Estado, posibilita una mejora en cuanto a las condiciones y calidad de vida de la población, con oportunidades en términos de acceso y distribución de recursos. El reconocimiento de la ciudadanía desde un enfoque de derechos, es posible a través de procesos de formación y educación que logren relacionar la ciudadanía con el concepto de justicia (Alvarado y Carreño, 2007). Ahora, surge el siguiente interrogante con respecto a cómo, desde un enfoque de derechos, se forma políticamente a un estudiante bajo las categorías de justicia y memoria.

La configuración de la realidad social colombiana a partir de la Constitución Política de 1991, establece una nueva concepción de actor social, que exige transformar el pensamiento y las acciones de instituciones, gobernantes y grupos de personas en distintos contextos sociales. Como todos los ciudadanos y ciudadanas colombianos deben ser reconocidos y se deben reconocer como sujetos de derechos, se requiere un cambio de pensar, actuar y sentir, a partir de nuevas prácticas institucionales. Dicha transformación requiere de procesos educativos que preparen y formen a los sujetos, de manera individual y colectiva, para cumplir dicho objetivo. La ciudadanía es el medio para alcanzar la justicia social, la cual se refiere a los principios básicos por los cuales se establece lo que es justo en una sociedad donde todas las personas son iguales, a partir del reconocimiento de sus derechos (Alvarado y Carreño, 2007). La justicia social ofrece elementos para alcanzar el equilibrio entre las necesidades individuales y colectivas, mediante la asignación de derechos y deberes. Como consecuencia, la ciudadanía debe hacer referencia a los derechos y deberes que poseen los individuos de una sociedad para que la justicia social garantice la existencia y ejercicio de los mismos.

En el contexto escolar, la convivencia se promueve por medio del cumplimiento de acuerdos, donde se respetan las normas y los derechos de los integrantes de toda la comunidad escolar, resultados de un proyecto de investigación sobre indicadores de convivencia ciudadana (Mockus y Corso, 2003). El término convivir implica acatar normas compartidas y generar y respetar acuerdos. Para la investigación, los autores tomaron en cuenta los supuestos de que la convivencia se facilita si se entiende más por gratificaciones que por castigos, que se reconoce la autonomía tanto en la autopercepción como en la percepción de los demás, y, que se promueve la convivencia con menor uso de violencia física o de amenazas tanto en la

solución de los conflictos como en la celebración de acuerdos. El resultado de la investigación resalta cinco guías para construir convivencia: formar en la capacidad de hacer acuerdos y cumplirlos, promover el tema de la “nomia”, es decir, la aceptación de que la innovación o la búsqueda de nuevos medios para alcanzar un cierto fin, debe limitarse a medios lícitos; adherir la ley a las normas; promover una tolerancia cualificada, y finalmente, superar el descuido con los acuerdos, como se mencionó en el capítulo II.

Ahora, ¿responden las prácticas pedagógicas a criterios de equidad, justicia e igualdad escolar que contribuyan a la formación de sujetos políticos con un enfoque de derechos? Las expresiones que se generan frente a los modos de corregir conductas se pueden ver como maneras de instaurar respuestas a la estructura punitiva que existe dentro de las instituciones educativas (García et al., 2011). Aunque existe el “debido proceso” para adecuar conductas y disciplinar a los estudiantes, también existen maneras de deslegitimar este tipo de estrategias. Al utilizar estrategias de rechazo a las estructuras de control (disciplinar y conductual), los estudiantes reclaman que sus derechos se garanticen cuando sean vulnerados y exigen participación verdadera en la toma de decisiones. Las decisiones justas, según García et al., (2011), son forjadas desde la óptica institucional, es decir, la persona no es sujeto de derechos, sino un sujeto de deberes. Por lo tanto, lo que se juzga es el incumplimiento de un deber y no las razones que llevaron a ello, lo que lleva a cuestionar el modo en el cual opera la justicia en la escuela.

En el contexto escolar se debe trabajar en la justicia restaurativa, para buscar alternativas al castigo frente al incumplimiento de una norma. La restauración es un concepto socio-jurídico que involucra una forma de retribución social del daño causado por medio de una responsabilidad ética del victimario frente a las víctimas (Ariza, 2007). Este concepto gira alrededor de conocimientos para comprender la justicia dentro de un contexto educativo para la paz. Una norma es una mediación para lograr el bien individual y el bien común, y para construir una norma, primero hay que construir el sentido de la norma en los principios morales que giran en torno a los derechos humanos, para que la norma sea un medio más no un fin, donde la comprensión hermenéutica de dichos principios es fundamental para cumplir la norma. Cuando la norma se incumple, se comete una falta o trasgresión a la norma, cuya consecuencia es una sanción o castigo. En el contexto educativo, el propósito de las sanciones

debe tener un fin formativo, terapéutico y transformador, donde se aplique una justicia correctiva en un primer instante, teniendo en cuenta el contexto y los sujetos en formación dentro del entorno escolar. La justicia correctiva va ligada a una educación emocional que trabaje en los sentimientos de culpa y vergüenza ante el incumplimiento de una norma o violación de un derecho. La culpa se trabaja desde un carácter hermenéutico y es la respuesta del sujeto moral al reconocimiento de la justicia correctiva, seguida de la vergüenza como respuesta moral ante una falta. Por lo tanto, un sujeto está dispuesto a pedir perdón si logra sentir culpa y vergüenza, ya que son elementos formativos de carácter moral para lograr dimensionar el daño causado por el incumplimiento a la norma. Estos elementos, al ser reconocidos, dan paso a la justicia restaurativa.

En la escuela, la justicia restaurativa debe ser la alternativa al castigo cuando un estudiante comete una falta o una trasgresión a la norma, brindando la oportunidad para el diálogo y la construcción de un proceso restaurativo para sancionar el incumplimiento a la norma. Sin embargo, la realidad es que en las instituciones educativas se termina aplicando la justicia del castigo, donde la norma se cumple por el temor al castigo y no por ser un deber dentro de la comunidad. Debe haber una actitud preventiva hacia los niños y los adolescentes, trabajando en un enfoque pedagógico de justicia restaurativa, priorizando los derechos y la participación activa y deliberativa ante las situaciones que generan daño. De esta manera, se estimula la comprensión de los hechos a partir de la restauración y se establecen límites en el comportamiento humano por medio de una educación emocional para generar la capacidad de autorregulación (Gargarella, 2008).

Algunas alternativas pedagógicas para manejar la amonestación y la sanción ante la trasgresión de una norma, giran en torno a la erradicación de las formas de humillación y discriminación, para profundizar en los sentidos de las normas, los derechos y las consecuencias que su trasgresión produce en el tejido social (Arias, 2012). Dichas alternativas deben potenciar espacios de reconciliación y perdón, donde prime el compromiso entre víctimas y victimarios, y así estimular la comprensión de los procesos de justicia, verdad y reparación. La ética del cuidado, en el contexto escolar es el elemento fundamental para prevenir la violencia, restaurar el tejido afectivo de los estudiantes, fortaleciendo el cuidado y mantenimiento de la paz en las comunidades educativas (Arias, 2012). De esta

manera, se prioriza la aplicación de formas de justicia, que precisen en la justicia cordial y la transformación de conflictos para minimizar sentimientos y reacciones que resulten en actos violentos. Por medio de una pedagogía en justicia, que gire en torno a la ética del cuidado, se pueden abordar procesos de paz y de reinserción en la sociedad.

Investigadores como Mate proponen que el sentido de justicia se debe repensar a partir de la verdad y esta reestructuración es posible a través de la memoria, ya que la memoria es el punto de partida de la justicia (Mate, 2011). Por lo tanto, el concepto de memoria en la construcción de una justicia basada en la búsqueda del bien común es sumamente importante ya que posibilita enmendar los dolores de la barbarie humana y de la violencia. En el contexto socio-político actual no se puede pensar en un proceso de paz sin acceso a la verdad. Todos los colombianos, aunque no hayan sufrido de manera directa, deben ser reparados, ya que se urge por una conciencia social y una historia compartida, donde la memoria es el punto de convergencia. De aquí surge la importancia de la memoria colectiva.

Desde los pensamientos de Ricoeur (2003) que considera a la memoria como “matriz de la historia”, se puede pensar en la resistencia al olvido como una manera de reconstruir el tejido social que se fortalece a diario en la tarea de las víctimas y organizaciones sociales negadas a la desesperanza, que exige la búsqueda de la verdad (Montero, 2008). Según Aristóteles, la memoria y la justicia son conceptos entrelazados, ya que el deber de recordar es en sí, el deber de hacer justicia. De esta manera, Ricoeur (2003) consolida esta noción a través de los siguientes puntos:

“El deber de memoria mediante el recuerdo, a otro distinto de sí, pues el ejercicio de la justicia se dirige siempre a otro individuo; el sentimiento de obligación, ya que la idea de deuda es inseparable de la de herencia; y la prioridad moral que corresponde a las víctimas” (Ricoeur, 2003, p. 42).

Los lazos de identidad que reconstruyen el tejido social en un contexto de violencia se consolidan a través de la memoria, el duelo y la reparación tanto individual como colectiva, alrededor de la capacidad de perdonar. Para que exista el perdón es necesaria la existencia de la falta y el conocimiento de la misma por parte de las víctimas (Montero, 2008). De esta manera, la memoria juega un papel fundamental, ya que hay que analizar el olvido como

punto de partida para articular la memoria con el perdón, y por lo tanto, con la justicia. El deber de la memoria en su búsqueda de la justicia se logra mediante el recuerdo, el perdón y la prioridad moral hacia las víctimas. La memoria es el punto de partida de la justicia para abrir heridas y posibilitar su sanación, donde lo importante no es la condena del victimario sino la aceptación de la culpa y la verdadera reparación de las víctimas, haciendo uso de la justicia restaurativa.

Bajo esta línea de ideas, se debe enfatizar la relación entre memoria y justicia, ya que sin memoria no hay justicia, pero tampoco injusticia. Sin memoria, las generaciones futuras no podrán saber qué fue lo que sucedió o que nunca sepan que algo sucedió. Es decir, la memoria es el punto de encuentro para reconocer la conciencia social de los ciudadanos a través de su historia compartida. Además, es importante reconocer la historia de la violencia colombiana a través de la memoria tanto de las víctimas como de los victimarios para recuperar la memoria histórica, teniendo en cuenta el contexto en el cual nació la Constitución Política de 1991. Dicho contexto ayuda a reconocer las violaciones a los derechos humanos a las cuales han sido sujetos los colombianos como resultado de la violencia causada por el conflicto armado. La memoria no pretende explicar los hechos con precisión sino dar un juicio moral sobre los mismos, es decir, tener presente que las injusticias son el producto de una sociedad y un momento en el tiempo, por lo tanto, se debe tener una responsabilidad histórica ante ellos. Una educación en derechos humanos, articulada entre las nociones de justicia y memoria, contribuyen a la formación de sujetos políticos, construyendo las bases para aplicar una justicia social teniendo en cuenta distintos escenarios y contextos a través de la función de la memoria.

4.1.3 Conclusiones

La formación de sujetos políticos con un enfoque de derechos debe tener en cuenta que para educar en derechos, estos hay que enseñarlos de manera vivencial para que los estudiantes fortalezcan sus nociones acerca de la paz, la resolución de conflictos y la sana convivencia. Las prácticas pedagógicas deben favorecer la construcción de una nueva convivencia, preocupada e interesada por la formación en valores, para promover una convivencia escolar justa y democrática. Al colocar a la paz como objeto de estudio y como derecho fundamental, se recupera y visibiliza el potencial humano para la paz, favoreciendo la solidaridad, la

diversidad y la tolerancia, elementos fundamentales para la solución pacífica de conflictos. La convivencia pacífica se promueve por medio del cumplimiento y respeto por los acuerdos, reconociendo los derechos de todos los integrantes de la comunidad educativa.

En el contexto escolar, la convivencia se promueve por medio del cumplimiento de acuerdos, ya que la convivencia en sí implica el acato de normas compartidas y el respeto hacia los acuerdos establecidos. La manera en que opera la justicia en la escuela se cuestiona en el sentido de que se juzga el incumplimiento de un deber y no se buscan las razones a las que llevaron a ello. Por lo tanto, el propósito de las sanciones en la escuela debe tener un fin formativo, terapéutico y transformador.

Bajo un enfoque pedagógico de justicia restaurativa, se establecen límites en el comportamiento humano por medio de una educación emocional, generando la capacidad de autorregulación. La ética del cuidado es el elemento fundamental para prevenir la violencia en el contexto escolar, transformando los conflictos por medio de procesos de justicia, verdad y reparación. Siendo la memoria el punto de partida de la justicia, se puede pensar en la resistencia al olvido como una manera de reconstruir el tejido social a partir de la búsqueda de la verdad. La memoria colectiva facilita el reconocimiento de la conciencia social de los ciudadanos a través de su historia compartida. Además, la memoria tiene una responsabilidad histórica ante las injusticias y ante las violaciones a los derechos humanos.

Al articular un enfoque de derechos con los conceptos de justicia y memoria, se encamina a los estudiantes hacia una formación política que reúna los elementos necesarios para aplicar la justicia social que garantice la existencia y el ejercicio de los derechos, bajo criterios de paz y sana convivencia.

Un sujeto de derechos, bajo una mirada crítico-social, posibilita la reivindicación de los derechos individuales y colectivos. Como proyecto político, los derechos colectivos poseen la capacidad de promover la organización, la resistencia y el ejercicio activo de la ciudadanía, como elementos vitales para la formación política en el país, que, bajo un enfoque de derechos, se convierten en el instrumento para el desarrollo humano y la libertad.

4.2 EXPERIENCIAS SIGNIFICATIVAS EN EDUCACIÓN PARA LOS DERECHOS HUMANOS

Para formar en derechos humanos, las instituciones educativas deben promover tanto en sus políticas institucionales como en sus prácticas pedagógicas ambientes democráticos y justos, ya que así posibilitan la construcción de relaciones entre estudiantes donde prevalece el reconocimiento por el otro, cuidado, buen trato y respeto (Arias, 2012). Sin embargo, la intolerancia y la falta de diálogo, son una constante en la vida cotidiana de los colombianos que viven en un país en conflicto armado. Por lo tanto, prima la necesidad de formar a los estudiantes en competencias comunicativas y argumentativas, un imperativo social, educativo, y a su vez, ético y político. Con base en una síntesis de experiencias educativas significativas se observó la necesidad de trabajar en la competencia comunicativa, para fortalecer la capacidad de los estudiantes para resolver conflictos de manera pacífica, de expresarse de manera adecuada, y de dar a conocer sus ideas, facilitando la convivencia.

De acuerdo al informe *¿Cómo enseñan los maestros Colombianos en el área de Ciencias Sociales y Filosofía? Análisis de las propuestas del Premio Compartir al Maestro*, la gran mayoría de los intereses de los docentes se inclinan hacia la transformación de pensamientos, actitudes y comportamientos de los estudiantes, en los niveles afectivos, cognitivos y sociales (Gómez, 2015). Por lo tanto, el contexto educativo se convierte en el espacio vital para reconstruir el tejido social y transformar social y culturalmente a los colombianos, para formar individuos justos, motivados por una política de cambio.

La formación política en la escuela se promueve por medio de prácticas pedagógicas que reflejen una vida en comunidad, donde se destaque la solidaridad, la tolerancia y el respeto por los derechos humanos. Por lo tanto, las instituciones educativas en Colombia deben apuntar a la educación política articulada entre democracia, ciudadanía y derechos. Sin embargo, los enfoques pedagógicos para una educación política dentro de las instituciones educativas son variados y a veces inadecuados, ya que su definición y conceptualización varía, abriendo campo a múltiples interpretaciones para asegurar que se esté educando realmente en democracia, ciudadanía y derechos. Por lo tanto, una educación en derechos humanos es una herramienta esencial para la formación política de ciudadanos colombianos en el contexto socio-político actual, ya que son el instrumento para el desarrollo humano.

Tras la revisión de las postulaciones al Premio Compartir al Maestro de los años 2012 y 2013, se encontraron 110 experiencias entre las áreas de Ética y Valores, y Ciencias Sociales, relacionadas con la dimensión de derechos humanos, asociadas principalmente a las categorías de paz, conflicto y convivencia. Teniendo en cuenta criterios como coherencia, claridad e impacto, se seleccionaron 7 experiencias para describir y analizar en el siguiente apartado.

4.2.1 Problemática

Las experiencias significativas sobre formación política en clave de derechos humanos giran fundamentalmente en torno al conflicto y la convivencia escolar para promover ambientes de paz y justicia en el aula. Las problemáticas que suscitan las propuestas pedagógicas de maestros trabajando en distintas regiones del país, reflejan su inquietud por dar a conocer la realidad social Colombiana y la transformación social para generar ambientes de paz y sana convivencia. A continuación se expondrán las problemáticas más visibles de las propuestas de estos maestros, que contribuyen a la formación política de sus estudiantes.

En el contexto sociopolítico actual, la juventud colombiana debe estar en capacidad de identificar, comprender y analizar críticamente la realidad en torno al conflicto social armado en Colombia. Adicional a esto, el trabajo en el aula debe apuntar al conocimiento y práctica de los derechos humanos para que exista un clima escolar que promueva las relaciones justas y equitativas. En el contexto educativo, surge la pregunta acerca de qué hacer para contribuir a la transformación de la sociedad a raíz de los conflictos que se presentan entre los integrantes de la comunidad y en el país.

Por otro lado, las preocupaciones de los docentes y distintos actores sociales en la escuela se fundamentan en la búsqueda de acciones pedagógicas para desarrollar en las aulas de clase, que inviten a reflexionar y analizar sobre distintas problemáticas sociales. Estas reflexiones pueden fortalecer en los y las estudiantes, distintas posturas éticas y críticas, comprometidas al cambio social que pide la sociedad Colombiana. Sin embargo, la responsabilidad del trabajo pedagógico y reflexivo de los docentes para promover un clima escolar favorable, el enseñar los valores, los derechos humanos y sensibilizar a los estudiantes a tener empatía, es una labor difícil de concretar en un programa escolar.

Bajo esta línea de ideas, surgen interrogantes alrededor de los métodos, estrategias y/o actividades que se puedan implementar en el aula para sensibilizar a los estudiantes frente a los conflictos y disminuir tanto la violencia como la agresividad entre compañeros. Esta sensibilización es sumamente importante ya que las situaciones de violencia se vienen incrementando cada día en las instituciones educativas, donde la intolerancia es la causante de actos irreparables hacia la dignidad y los derechos de los integrantes de la comunidad.

Contribuir a la creación de una cultura de paz dentro de la institución para que se reduzca el creciente aumento del conflicto escolar, es una prioridad para facilitar una pedagogía de paz, donde se promueva la sana convivencia y la resolución pacífica de conflictos, bajo criterios justos, facilitado la construcción y formación de ciudadanos con una identidad social de tolerancia y respeto por los derechos humanos.

4.2.2 Objetivos

Al formar a los estudiantes bajo un enfoque de derechos, las capacidades de los individuos se convierten en motor para la emancipación y la libertad, promoviendo al desarrollo de ambientes justos y democráticos. Por lo tanto, una educación en derechos humanos es una herramienta esencial para la formación política de los ciudadanos colombianos.

En el estado del arte sobre la educación en derechos humanos, se plantearon interrogantes sobre la formación política desde un enfoque de derechos bajo las categorías de paz, conflicto y convivencia. Además se investigó sobre la manera en que se forma políticamente a los estudiantes bajo las categorías de justicia y memoria. Los interrogantes alrededor de una educación política en clave de derechos humanos giran en torno a dos categorías principales: posibilitar una educación para la paz de tal manera que se enseñe a solucionar conflictos de manera pacífica, promoviendo la sana convivencia, y una educación para comprender las nociones de justicia y memoria.

Algunos de los objetivos de las experiencias seleccionadas giran en torno al reconocimiento de los derechos humanos como determinantes de una buena convivencia, en un Estado Social de Derecho, a la identificación de los derechos fundamentales para la vivencia de valores como la libertad, la justicia y la paz, y al fortalecimiento de aquellos valores que llevan a la

comunidad educativa a una plena convivencia pacífica, para lograr cambios de actitud del estudiante hacia él mismo y su entorno.

Al formular iniciativas de carácter social y pedagógico, que faciliten y promuevan una conciencia hacia el buen trato y la protección de los derechos de los niños, tanto en los estudiantes, como los padres de familia y demás miembros de la comunidad, se crean ambientes saludables para promover la sana convivencia. En las experiencias se prioriza dentro de la lista de objetivos, la implementación de estrategias para la solución pacífica de conflictos, como el juego para introducir la figura de conciliador o conciliadores escolares y “aulas para la construcción de paz”, como espacios para crear o recrear el concepto de derechos humanos y la convivencia escolar.

Las experiencias apuntan a la contribución de forma integral y significativa de las distintas estrategias pedagógicas, que brinden a los distintos actores sociales, herramientas que les permitan posicionar el buen trato y defensa de los derechos de los niños, niñas y adolescentes, en la cotidianidad, fomentando una cultura de paz y de sana convivencia desde las instituciones educativas, hasta el entorno familiar y comunitario.

Por otro lado, algunas instituciones priorizan el desarrollo de las competencias ciudadanas, por medio de estrategias pedagógicas para mejorar el aprendizaje de los derechos humanos, en estudiantes de poblaciones vulnerables. Así mismo, se visibiliza la importancia por comprender los valores básicos de la convivencia ciudadana, como lo son la participación, el buen trato, el respeto por mí mismo y por los demás. Igualmente, se valora la importancia de liderar iniciativas democráticas en el medio escolar o en la comunidad, con criterios de justicia, solidaridad y equidad, en defensa de los derechos civiles y políticos.

Modificar las estructuras cognitivas que comprometan a los estudiantes a la construcción de un proyecto de vida que sea tanto ético como propio, que aporte al fortalecimiento y bienestar de la sociedad civil, es otro objetivo de las experiencias analizadas. Al formar y orientar a los estudiantes con capacidades críticas y analíticas, con respecto a diferentes temáticas sociales, políticas y culturales, se posibilita dicha modificación. Además, se reconoce la importancia del fomento de actividades que propicien el fortalecimiento de valores individuales y colectivos, y el rol de la familia en la comunidad educativa en el proceso de

formación ciudadana. Del mismo modo se considera a la escuela como eje en la formación ciudadana y democrática, para promover la justicia y la paz en las comunidades y en el país.

4.2.3 Principios pedagógicos orientadores

Aunque no sobran las estrategias pedagógicas implementadas y/o propuestas por los docentes en sus prácticas, las experiencias carecen, en su mayoría de principios pedagógicos que las orienten. Sin embargo, se puede ver la influencia del modelo social-cognitivo para el desarrollo de competencias en los procesos de comunicación presentes en la enseñanza y aprendizaje. Otras experiencias mencionan el modelo neo-socrático, la teoría del desarrollo moral de Kolberg y aportes tanto de la psicología, la sociología y la educación, donde Freud, Piaget, Vygotsky, Cortina, Dewey y Freire, son los más destacados. La influencia de dichos modelos, teorías y/o autores, si bien se mencionan en las descripciones de las experiencias, no se evidencian con claridad al momento de implementar las estrategias pedagógicas para educar en el ámbito de los derechos humanos.

4.2.4 Estrategias

La estrategia *Pedagogía de los derechos humanos* permite, por medio de talleres, la aplicación didáctica de los aspectos fundamentales de los derechos humanos. Con la influencia de autores como Piaget, Vygotsky y Cortina, se resuelven interrogantes como los de la vivencia de los derechos humanos en la escuela, y por medio de cuestionarios, se prepara al docente para responder preguntas que cuestionen la presencia de los derechos humanos en la cotidianidad del país. El desarrollo de las competencias ciudadanas propuestas por Chau (2010) en el artículo *Aulas en Paz*, promueven la resolución pacífica de conflictos en el contexto escolar. Estas competencias incluyen el manejo de la ira, la empatía, la toma de perspectiva, la generación de opciones, la consideración de las consecuencias, la asertividad y el cuestionamiento de creencias.

Para el desarrollo de habilidades comunicativas, se proponen foros con temáticas relacionadas con los derechos humanos, que trascienden al aula para motivar a los estudiantes a analizar y reflexionar sobre los temas propuestos, en la asignatura de ciencias sociales. Otras experiencias utilizan el juego como estrategia para la solución de conflictos, como juegos de mesa entre los participantes de un conflicto, como complemento al proceso de

conciliación. Por medio del juego, se permite mejorar las relaciones después de un conflicto, ya que actividades como ésta generan diálogo, afianzan las reglas del juego, mejorando los procesos de comunicación que se habían perdido en el conflicto.

En sí misma, la escuela sienta las bases para el desarrollo físico, intelectual y socio-afectivo de sus estudiantes. En ella, se forman las condiciones básicas de la personalidad de niños y niñas, que, a través de la socialización se intercambian ideas, experiencias y conocimientos. “Apostémosle al buen trato” es otra estrategia dirigida a niños y niñas de pre-escolar y básica primaria, que se extiende, como muchas estrategias, a las familias y demás miembros de la comunidad educativa, promoviendo su desarrollo socio-afectivo.

Finalmente, para lograr identificar y vivenciar las emociones de los estudiantes, que pueden llegar a determinar su comportamiento frente al conflicto escolar, se proponen talleres, se realizan murales y distintas expresiones literarias, donde se refleja el compromiso de los estudiantes para el desarrollo de competencias comunicativas y la inteligencia emocional.

4.2.5 Logros y alcances

Mediante la implementación de las estrategias mencionadas, algunos proyectos se han logrado efectuar de manera transversal en todas las áreas del conocimiento, al incorporar las propuestas dentro del Proyecto Educativo Institucional (PEI). En algunas instituciones se ha logrado ver un cambio de actitud de los integrantes de la comunidad educativa en torno al conocimiento, defensa y vivencia de los derechos humanos, formando personas que no solamente conozca sobre sus derechos y deberes sino que los practiquen, reforzando una educación integral en valores. Al extender las distintas propuestas a la familia y la comunidad, se fortalece un estilo de vida que permite el desarrollo personal de los estudiantes dentro de una convivencia ciudadana bajo un enfoque de derechos. La vinculación de la familia con las autoridades educativas en dichos proyectos, fortalece el desarrollo de valores para una mejor convivencia y se evidencia un espíritu transformador para generar el tejido social que une a la comunidad desde la escuela.

Por otro lado, los foros institucionales implementados en otras propuestas ha logrado mejorar la participación, el desarrollo cognitivo y el sentido de la sana convivencia en los estudiantes. La creación de talleres sobre conflicto, diálogo, liderazgo y conciliación dieron paso a la

apertura del programa *Parches de Convivencia* con la Cámara de Comercio de Bogotá para ayudar a los estudiantes con mayor dificultad en cuanto a la convivencia escolar. Además, se han llevado a cabo jornadas conciliadoras en los barrios cercanos a las instituciones educativas, capacitaciones a padres de familia para el manejo de conflictos.

La apertura de espacios que promuevan una cultura de paz, mediante actividades dentro de las aulas que permiten la construcción de paz, evidenciando diferentes comportamientos que agredan los derechos como la discriminación, el maltrato y el matoneo. Esta cultura de paz también se logra mediante la reflexión acerca del origen del conflicto escolar, donde se proponen formas para solucionar los conflictos de manera pacífica. Promoviendo el buen trato entre los estudiantes se ha creado armonía, confianza y bienestar tanto individual como colectivo, para contribuir a la formación integral de los estudiantes como personas competentes y respetuosas. El impacto social que estas estrategias han causado ha sido positivo y ha promovido la participación de los padres de familia en la formación integral de sus hijos. Mediante las diversas actividades dirigidas hacia los padres, se comparten experiencias, saberes, valores y costumbres con las demás familias de la comunidad.

El diálogo, la escucha y la socialización de experiencias permiten una mejor comprensión de las dinámicas tanto en la familia como dentro del aula, ya que se dan a conocer intereses, necesidades y se mejoran los procesos de formación ciudadana. De esta manera, el docente puede mejorar los procesos académicos y pedagógicos dentro del aula, formando individuos comprometidos con la comunidad, bajo un enfoque de derechos.

4.2.6 Conclusiones

En la sociedad, es necesario que los niños y jóvenes puedan construir sus propias convicciones con respecto al cumplimiento de los derechos humanos, para promover su reconocimiento, respeto y vivencia, tanto en la escuela como en el resto de la comunidad, para construir una sociedad democrática. Una cultura de derechos abarca la cotidianidad del comportamiento, el actuar social y escolar, promoviendo el desarrollo ético y humano de los estudiantes, para fomentar la convivencia y el respeto por los derechos humanos. Al profundizar en las distintas temáticas sobre los derechos, se forman personas para un mundo y una comunidad mejor. Además, al actuar sobre el plano afectivo y conductual de los

estudiantes, se desarrolla tanto la autonomía como el pensamiento crítico y la creatividad, en cuanto a la búsqueda de alternativas para la solución pacífica de conflictos. Además, las propuestas cuyo eje es la conciliación, contribuyen a la formación y al desarrollo de un ser humano reflexivo, consecuente, que toma decisiones acertadas para prevenir los conflictos.

Al reconocer la necesidad que tienen los seres humanos de ser escuchados y valorados, surge una nueva forma de resolver conflictos tanto en el contexto escolar como en el comunitario, donde se sustituye la violencia y la fuerza, por espacios conciliadores para construir una cultura de paz y mejores condiciones de vida. Ya que algunas experiencias integraron otros miembros de la comunidad educativa, como directivos, padres de familia, e incluso, otras instituciones, posibilitó la construcción de redes institucionales y comunitarias para el fomento del desarrollo democrático, fortaleciendo y articulando saberes y experiencias en cuanto a la aprehensión de los derechos y el abordaje de conflictos de manera pacífica.

Sin embargo, el proceso evaluativo de las propuestas en cuanto a logros y alcances, no sigue unos lineamientos claros donde se mida objetivamente la trascendencia y el impacto de dichas experiencias. Por otro lado, cabe recordar que la educación en derechos humanos debe, y puede, contribuir al cambio hacia el compromiso social, integrando el currículum escolar con la justicia social, y con situaciones abiertas al diálogo y a la reflexión crítica, para que los estudiantes puedan expresar su voz y profundizar colectivamente en valores democráticos y procesos de igualdad. No hay propuestas que apunten a la justicia social, sabiendo que en el contexto escolar se debe trabajar en la justicia restaurativa, para buscar alternativas al castigo frente al incumplimiento de una norma. Aunque una experiencia menciona la reconstrucción del tejido social a través de la construcción de acuerdos mediante el consenso sobre las normas sociales, tanto en la escuela como en la comunidad, construyendo un ambiente de paz y democracia, no precisa en la normatividad y la manera de hacer justicia en la escuela.

Los procesos de memoria histórica presentes en las experiencias revisadas, están enfocadas en un marco cultural para enseñar sobre la memoria local, el reconocimiento acerca de las costumbres y valores tradicionales dentro de las comunidades. La realidad histórico-social tratada en dichas experiencias, aunque menciona temáticas como el marginamiento, la violencia y la discriminación, trabaja bajo un enfoque histórico, dejando a un lado el enfoque

de derechos y el rol de la memoria en relación con las injusticias y las violaciones a los derechos humanos en el país. Por esta razón, no se incluyeron en este informe. En las experiencias analizadas se evidencia la preocupación de los docentes del país por mejorar las habilidades comunicativas de los estudiantes, por crear espacios para resolver los conflictos de manera pacífica mediante procesos de mediación, conciliación, reflexión y aceptación.

Se puede concluir que la preocupación de los docentes por formar en derechos gira en torno a la paz y el manejo constructivo de conflictos. Sin embargo, se observa que falta profundización en cuanto a la temática abordada con respecto a los derechos humanos desde una perspectiva conceptual, dinámica e histórica, para poder generar una cultura de derechos desde la cotidianidad. Además se deben fortalecer los métodos de evaluación que midan los procesos llevados a cabo en dichas experiencias, con respecto a fortalezas, logros y objetivos en las estrategias mencionadas. En general se observa una falta de claridad con respecto a la metodología para trabajar las distintas experiencias descritas en las propuestas, lo que dificulta su reproducción en diversos contextos.

5. ORIENTACIONES, RETOS Y DESAFÍOS PARA UNA FORMACIÓN POLÍTICA EN CONTEXTOS ESCOLARES

El presente capítulo tiene como propósito señalar algunos retos y desafíos de los procesos de Formación Política Escolar en Colombia, identificados durante el presente trabajo investigativo. Los aportes que realiza el equipo investigador, se derivan tanto de la triangulación entre el balance del estado del arte y del estado de la práctica, como de las narraciones realizadas por docentes universitarios con amplia trayectoria investigativa sobre educación y política, y por experiencias personales de algunos docentes de Ciencias Sociales de educación básica y secundaria de algunos colegios de Bogotá.

El conjunto de conocimientos y saberes rastreados a nivel documental y narrativo en la presente investigación, permite no solamente identificar campos debilitados y/o potenciales en Formación Política Escolar, sino también plantear algunas orientaciones que favorezcan el fortalecimiento de éstos procesos en las escuelas colombianas, más aún cuando el país se encuentra a portas de la posibilidad de finalizar con gran parte del conflicto armado interno. Bajo dicho contexto, se requiere la formación de ciudadanos dispuestos a asumir una cultura democrática fundamentada en el reconocimiento y vivencia de los derechos humanos, como horizontes de sentido hacia una sociedad más justa e igualitaria.

La preocupación por comprender y caracterizar los conocimientos y saberes sobre formación política (FP), no tendría otro sentido que el de poder contribuir en la construcción de una nueva sociedad e identificar las transformaciones que la educación en Colombia requiere hacer para lograrlo.

Con lo anterior, y a fin de responder a uno de los objetivos planteados para la presente investigación, tras un breve recorrido por algunas tradiciones teóricas y prácticas en torno a la FP en Colombia, el equipo investigador presenta a continuación algunos aportes, con el ánimo de redescubrir las posibilidades y orientar futuros procesos de FP. Ello implica nuevas perspectivas desde la Política Pública Educativa, las Instituciones Educativas, las Facultades de Educación, los y las docentes, y las familias, en una relación de corresponsabilidad sin la cual no es posible un proyecto político de paz duradero.

5.1 VISIBILIZAR LO POLÍTICO COMO CAMPO INHERENTE AL PROCESO EDUCATIVO ESCOLAR

Tras una historia de violencia social y política de más de 50 años, un modelo de desarrollo fundado en políticas neoliberales que promueven el progreso desigual, un modelo educativo que se mueve entre la formación humana y la globalización (Mejía, 2010), un régimen político centralizado y/o polarizado y una cultura permeada por el individualismo y la competencia, hablar de Política y de Formación Política (FP) en Colombia es un reto para la sociedad en general y para la educación en particular.

En primer lugar, porque la tradición de los poderes políticos en Colombia ha generado desconfianza por parte del constituyente primario: el pueblo. La falta de representación de los intereses colectivos ha promovido apatía por los asuntos públicos limitando la democracia a las prácticas electorales y a la delegación del poder.

En segundo lugar, porque las leyes y las políticas que rigen a todo un país son desconocidas por la mayoría de a quienes recae. En este sentido, la baja apropiación sobre lo público, limita las posibilidades de pensamiento, acción y transformación de lo instituido.

Y en tercer lugar, porque las posibilidades de transformar en una cultura política como la colombiana, puede generar riesgos sobre las vidas de quienes empoderan estas iniciativas. Así lo demuestran los estudios sobre violaciones a los derechos humanos de líderes comunitarios y educativos. A estos elementos de dificultad para vivir lo político se refiere el Doctor José Napoleón Villarreal Sánchez en la entrevista otorgada el 18 de febrero del 2015:

“...Pero van a encontrarse con una sociedad, con una cultura competitiva, con una política que da vergüenza, con unos políticos que no han recibido la mejor formación, ya sea en su casa o en el colegio. La universidad también ha estado ausente en ese compromiso. Los maestros no lo han vuelto vida, el que comienza a vivirlo, comienza a generar una sospecha, porque el que defiende lo público puede ser considerado un terrorista, un bandolero, un conflictivo”. (Entrevista Villareal, 2015).

Incluso procesos de movilización social o protesta colectiva al interior del Magisterio colombiano, son sometidos a cuestionamientos entre la comunidad educativa y al rechazo o inhibición mediante mecanismos de coerción por parte del estado.

En referencia a los anteriores elementos, se puede comprender que durante el desarrollo de la presente investigación no se hayan encontrado publicaciones que aborden de manera directa el concepto de FP asociada al ámbito escolar. Si bien se hallaron investigaciones o producciones vinculadas a los objetivos de lo que constituiría la FP, los términos que se emplean para hablar de ello son variados, evidenciando la dificultad de enunciar lo político como horizonte de sentido y de lenguaje en el ámbito educativo básico.

De esta manera se puede afirmar que la educación requiere abanderarse de un discurso que asuma lo *político como enunciado explícito* y la *formación política como fin de la educación*, expuestos sentido y fines como horizontes educativos plasmados tanto en los documentos de política pública educativa y lineamientos curriculares, como en los procesos de formación docente y en las prácticas educativas al interior de la escuela.

5.1.1 Actualización de los lineamientos curriculares en un contexto político de Paz

Durante los últimos 25 años en Colombia se ha hecho visible el interés por redimensionar la educación, desde la Constitución Política de 1991, seguida por La Ley General de Educación en 1994, de los cuales se derivaron en los años noventa la definición de lineamientos curriculares para cada área del conocimiento. Con relación a las categorías vinculadas a procesos de formación ciudadana, se crearon los lineamientos de Ciencias Sociales, Ética y Valores, Democracia y Constitución Política, fundamentándose en la necesidad de preparar a los niños y niñas en la apropiación de los nuevos principios de la nueva constituyente, siendo este un imperativo para una sociedad que caminaba hacia la democracia y hacia el Estado Social de Derecho. Se crearon así nuevas áreas del conocimiento y para cada una de ellas, lineamientos que permiten a los y las docentes guiar su contenido pedagógico.

Sin embargo, a pesar de los referentes conceptuales y curriculares dispuestos para que las instituciones educativas orienten los procesos de formación de los estudiantes, la apropiación de dichas orientaciones presentan dos tipos de influencia, de una parte aquellos docentes que se sienten limitados por una presunción de obligatoriedad de los lineamientos, especialmente frente al contenido, y de otra parte quienes los desconocen y por ende no los incorporan a sus prácticas.

El primer caso se refleja en la entrevista realizada el 02 de abril de 2015, a la docente Johana Buitrago del Colegio Brazuelos I.E.D, quien afirma:

“En ética no hay esos lineamientos específicos, aunque hace poco la SED saco unas competencias encaminadas a la educación para la ciudadanía, pero en ética lo temas son abiertos”. (Entrevista Buitrago, 2015).

El segundo caso, se refleja en las experiencias postuladas al Premio Compartir al Maestro, en las áreas de Ética y Valores y Ciencias Sociales durante el 2.012 y 2.013, las cuales son desarrolladas en el marco del PEI de las instituciones, con escasa enunciación por parte de los docentes de los Lineamientos Generales en la construcción de sus experiencias.

Estas expresiones evidencian de cualquier forma, un bajo reconocimiento de los maestros sobre la legitimidad de los lineamientos curriculares en estas áreas. Tanto las entrevistas realizadas como el análisis de las experiencias, permiten inferir una tendencia hacia el cambio en los contenidos y secuencias temáticas de las asignaturas de acuerdo a las necesidades y características de cada comunidad educativa, o como lo señala Gómez, “la formación de sujetos sociales también hace que los docentes propongan proyectos pedagógicos o investigaciones, ya no por acatamiento o aquiescencia con los lineamientos o estándares, y en general por las políticas educativas, sino por las problemáticas sociales” (Gómez, 2015, p. 41).

Asimismo, es indispensable pensar que la transformación de una sociedad que ahora camina hacia la paz, requiera una transformación de las orientaciones en educación, de tal manera que en el mismo sentido en que aparecieron los lineamientos tras la constituyente de 1991, se ajusten los mismo al proceso social actual, lo cual no se agota con la inclusión de una Cátedra de la Paz, sino que incorpora también nuevas orientaciones que puedan ser

construidas junto con los y las docentes, de tal forma que recojan sus experiencias y que sean lo suficientemente amplios para que los contenidos puedan ser *territorializados* y mayormente legitimados y apropiados por las instituciones.

5.1.2 Reorganización curricular y proyectos transversales hacia una Cultura Política

De acuerdo con los lineamientos curriculares para el área de Ciencias Sociales, desde la Ley General de Educación en los artículos 23 y 31, se reconocen ciertas áreas de obligatorio cumplimiento al interior de las instituciones educativas; para la educación básica: Ciencias Sociales, Historia, Geografía, Constitución Política y Democracia; y para la educación media, además de las anteriores: Ciencias Económicas, políticas y filosofía. Además de estas áreas, desde el área de ciencias sociales se debe trabajar la Cátedra de estudios Afrocolombianos, La constitución Política y Democracia, Ética y Valores Humanos, Educación Ambiental y Educación en estilos de vida saludable.

Estas áreas se asocian con la FP, sin embargo, la cantidad de las mismas representa una atomización del conocimiento generando, entre otros, falta de claridad de los docentes frente a las temáticas y contenidos de las asignaturas con un abordaje superficial y sesgado de las mismas.

Al respecto, en entrevista realizada el 01 de abril, el docente Oscar Javier Betancourt, Licenciado en Ciencias sociales, vinculado actualmente al Colegio Piloto, sostiene:

“Soy un poquito filósofo, geógrafo, politólogo historiador y un poquito economista, entonces soy un poquito de todo y no soy nada, pues en la práctica y la realidad mi nivel de especialización (afortunadamente) no se ha limitado a un único campo de estudio, pero en la escuela y en la práctica si se evidencia que ese disgregar del conocimiento, si trae conocimientos negativos”. (Entrevista Betancourt, 2015).

Otra dificultad derivada de la, anterior, es el tiempo asignado para el desarrollo de cada área sujeto a un horario de clase que en muchos casos no es flexible.

Así lo manifiesta la docente Sandra Liliana Rodríguez Rueda del CED Palermo Sur, en entrevista realizada el 21 de marzo de 2015, cuando se indaga acerca de las dificultades que encuentra para el desarrollo de la clase de Ética:

“El hecho de estar limitados solo por una hora, obviamente la palabra lo dice, nos limita a poder trabajar estos temas más a profundidad, que se nos segmente únicamente a una hora de tiempo es de cierta manera incomodo, porque yo no puedo pretender que el niño solo en esa hora haga algunas construcciones que tienen que ver con lo relacional, con lo comunicativo, con lo axiológico...” (Entrevista Rodríguez, 2015).

Al respecto, el docente de democracia, Germán Polanía, del Colegio San Jorge de Inglaterra, en entrevista otorgada el 20 de marzo de 2015, refiere:

“El tiempo. Aquí el colegio ve la importancia pero eso no se ve reflejado en... toda la expresión de humanidades...no es la prioridad, en términos de tiempos (número de horas a la semana. En ese sentido eso acorta los procesos de reflexión, acorta los procesos de debate, de confrontación y eso genera que el proceso de enseñanza – aprendizaje tenga un ritmo y podrían ser espacios de mayor aplicabilidad.” (Entrevista Polonia, 2015).

Con lo anterior se puede afirmar que la organización educativa por áreas como se refleja en los lineamientos asociados a las Ciencias Sociales no favorece la posibilidad de hacer visible la FP en la escuela, ya que sin bien, algunas temáticas están asociadas a la FP no se hacen explícitas, no se les da tiempo y espacio suficiente para profundizar y generar apropiación. Esto hace evidente la necesidad de construir estrategias de organización curricular que permita desarrollar aprendizajes base durante la primaria y de alta profundización durante la secundaria, lo cual sugiere algunas alternativas:

Articular los conocimientos que se fragmentan mediante las diferentes asignaturas, en núcleos de formación explícitos por ejemplo Cultura Política y Social. (De la misma manera

que se denomina a la Lengua Castellana con diferentes niveles de complejidad durante el proceso educativo). De esta manera, se derivan los aprendizajes progresivos en relación no solo al saber sino al hacer, y al ser de una cultura política, que evidentemente requiere conocimientos presentes en los principales lineamientos y áreas de las denominadas Ciencias Sociales, pero que articulados pueden generar un aprendizaje mayormente significativo y contextual.

Redefinir la incidencia, secuencia y profundidad de contenidos de asignaturas como geografía, historia, filosofía, entre otras, de manera que permita desarrollar mayor proximidad de los y las estudiantes hacia los temas en función de la comprensión que ellos puedan ofrecerles del mundo actual. Por su puesto, ello implica un ajuste del sentido, tiempo y la didáctica con que usualmente se desarrollan estas asignaturas.

De cualquier forma, esta re estructuración curricular debe promover la articulación de las áreas, fortaleciendo la implementación de procesos transversales a nivel de áreas y proyectos bajo un núcleo común, en cuyo camino se encuentra del denominado Proyecto de Educación para la Ciudadanía y la Convivencia (PECC) de la Secretaria de Educación del Distrito (SED), así como algunas experiencias postuladas al Premio Compartir al Maestro en los años 2.012 y 2.013 para las áreas de Ética y Valores y Ciencias Sociales, pues no en pocas oportunidades buscan la transversalidad a través de los proyectos institucionales, particularmente aquellas las que tienen que ver con Democracia.

En este sentido, es importante sistematizar y valorar el acumulado de experiencias innovadoras que desarrollan los docentes a lo largo y ancho del país, en un escenario donde más allá de premiar su excepcionalidad puedan ponerse en escena los elementos comunes que motivan y orientan estas prácticas y construir a partir de allí nuevos elementos de política educativa, ya que dichas propuestas dan cuenta de un llamado al cambio educativo, cuya voz debe ser no solo premiada sino escuchada; en este sentido se entiende, la importancia del estudio que viene realizando la Fundación Compartir en el Informe del Premio Compartir al Maestro 2015.

5.1.3 Comunidad educativa como comunidad política

Las bases están dadas para llevar a cabo un proceso educativo que apunte a la transformación social desde la construcción de nuevas subjetividades con consciencia de la política como forma de vida y no como discurso. Una política que comprenda que para que los seres humanos puedan vivir en armonía es necesario no solamente aprender a resolver oportuna y pacíficamente los conflictos, sino buscar el equilibrio y la justicia social, generando opciones de vida con calidad para todos sin diferencia de credo, raza o condición social.

Sin embargo, en un sentido más amplio, sin desconocer la necesidad y la responsabilidad de la presencia de las instituciones del estado en el tema, los maestros son llamados y tienen la responsabilidad de generar los espacios y las condiciones para llevar a cabo procesos de aprendizaje que constituyan una construcción de sentido para todos los miembros de la comunidad educativa y en especial, para los estudiantes. Así mismo, la doctora Rosa Ludy Arias en la entrevista otorgada el 25 de marzo del 2015, afirma:

“Necesitamos que cada profesional entienda que es un ciudadano y que tiene una responsabilidad y un compromiso con su desarrollo individual pero también con lo público, que tiene una responsabilidad con el entorno y que esa responsabilidad no es solamente un acto de caridad, sino es un compromiso real por el bien individual y por el bien común, por la justicia intergeneracional y la justicia de la tierra que queremos para nosotros y para las nuevas generaciones” (Entrevista Arias, 2015).

Es importante que cada miembro de la comunidad educativa (docentes, estudiantes, familia y comunidad) conozca y tenga consciencia de su rol y de la responsabilidad que tiene dentro de la institución educativa y para la construcción del tejido social

5.2 LA FORMACIÓN Y SUBJETIVACIÓN DEL DOCENTE COMO SUJETO POLÍTICO

De acuerdo con María Cristina Martínez (2008), la constitución de la subjetividad de los docentes depende tanto de su proceso de construcción personal, como de los espacios de

subordinación asociados a la formación docente. En este sentido, los docentes han sido formados en subordinación a lo religioso, a las retóricas del capital humano, a los procesos de acreditación y la capacitación funcionalista. No obstante, hay maestros que han sido influidos por su participación o cercanía al Movimiento Pedagógico.

En la actualidad el cuerpo docente se encuentra en un proceso de relevo general donde confluyen docentes con amplia trayectoria y docentes que recién se vinculan; a nivel estatal regidos por decretos diferentes que determinan no solo las condiciones laborales de unos y otros, sino su vinculación como gremio educativo e incluso marcan relaciones de poder e influencia al interior de las instituciones, y por su puesto sus historias de lucha y acompañamiento a los cambios del sistema educativo. Este conjunto de características diversas, hacen que no se pueda señalar un solo tipo de sujeto y de subjetividad en el magisterio colombiano.

Se magisterio ha venido cambiando sus procesos de formación, que anteriormente se daban a través de las Escuelas Normales Superiores, en los municipios colombianos, mientras en la actualidad se cumplen requisitos de formación más profesionalizados, que incluso no presentan la formación pedagógica de base como prerrequisito para ejercer la profesión docente, sino que basta con una formación de tipo especializado, subordinando así el saber pedagógico al dominio técnico. Por supuesto, esto hace parte de la formación funcional a la que se refiere Martínez (2008).

Adicionalmente, en el marco de un modelo laboral competitivo y una demanda de estatus y acumulación continua, se puede identificar que los docentes así como la sociedad en general, viene en un proceso de despolitización, acunado por la violencia, las derrotas sindicales, priorización de necesidades individuales antes que colectivas y las medios de coerción provenientes del Estado, que contribuyó al debilitamiento del denominado Movimiento Pedagógico tan influyente en los fines de los ochenta e inicios de los noventa.

Los factores mencionados anteriormente, sugieren una pérdida del rol político del docente y de su identidad como sujeto político, comprometido no solo con sus luchas sectoriales, sino como transformados de realidades y constructor de ciudadanía activa. Tanto dentro del aula, como afuera de ella se viene configurando un sujeto pasivo ante los cambios sociales, y otro

sujeto que guiado por la esperanza trata de buscar los mecanismos para transformar. No obstante generando encuentros y desencuentros como señala la docente Buitrago:

“Hay dos tipos de profesores, unos que llegan con la lógica revolucionaria de que todo tiene que cambiarse, transformarse, pero con el error de que todo tiene que ser masificado, entonces criticamos el capitalismo y todas las formas de consumo, pero creemos también que los estudiantes deben pensar igual contra del sistema, entonces también olvidamos las subjetividades, y las individualidades. Y otros docentes, que por los años, no les interesa lo que hagan los estudiantes, lo que salga, llenar hojas, o transcribir... entonces hay varios tipos de colegas que son nocivos ... para el sistema.” (Entrevista Buitrago, 2015).

En sentido, es importante restablecer el papel político del maestro, su interés por lo que es público y el reconocimiento y valoración de su rol en la construcción de la historia personal, social y política del país, pasando no solo por sus retóricas sino por sus formas actuación y relación con el otro que hace parte de la comunidad educativa. Como lo afirma el Dr. Villarreal: “Como educadores necesitamos hacer conciencia de cómo en lo cotidiano, estamos no solamente compitiendo, sino compartiendo reflexiones, puntos de vista, para llegar a acuerdos en común”. (Entrevista Villareal, 2015). Esto pasa por tres campos, el de la formación docente, el de la construcción de redes de maestros y en para este caso visibilizar la responsabilidad de los y las docentes de las áreas de Ciencias Sociales.

5.2.1 Formación política de las y los maestros

La Educación Superior en Colombia desde hace varios años viene en un proceso de acreditación que busca ajustar la calidad educativa a los estándares internacionales, esto ha generado importantes cambios en la organización y orientación curricular al interior de los claustros universitarios, que por tendencia pretenden fortalecer las competencias laborales y profesionales de los y las docentes, disminuyendo así, al igual que en educación básica y media los espacios de formación dirigidos al conocimiento social y político.

En este sentido, la formación en los programas de pregrado favorece la preparación del docente frente a los ámbitos de la didáctica de enseñanza; mientras profesionales de

facultades diferentes a la educación acceden al magisterio por mérito al saber sobre las áreas de conocimiento. De cualquier forma se observa en los currículos universitarios una ausencia de asignaturas dedicadas al estudio social y en contexto de la educación. Siendo las licenciaturas con énfasis en ciencias sociales donde se evidencia la incorporación de algunos de estos ámbitos, asignado de entrada la tarea de formación socio-política de manera exclusiva a estas áreas.

Lo anterior, evidencia que solo una pequeña parte del magisterio colombiano cuenta con procesos base de formación política formal en el marco de la educación superior. Esto incide no solamente en la construcción de un saber argumentativo sobre los campos de preocupación, sino en la motivación de su abordaje en la escuela derivada de la reflexión propia. Tal como muestran las experiencias del Premio Compartir al Maestro y el Informe 2015, la mayoría de iniciativas asociadas a la FP provienen de docentes de las áreas de Ética y Valores y Ciencias Sociales.

No obstante, es importante destacar que la subjetividad política del maestro, no es producto solamente de sus procesos de formación formal, sino de su sensibilidad social marcada por la historia de vida personal y de manera especial, y de otros espacios de subjetivación a que la sociedad colombiana se encuentra vinculada, tales como los medios de comunicación. En algunos casos, los llamados a ser docentes han sido motivados por procesos de formación derivados de organizaciones sociales a los que se vinculan en etapa adolescente y prejuvenil.

Entendiendo así la diversidad de ámbitos en que se construye la subjetividad política de los y las docentes, se hace evidente que no haya en los últimos años una identidad sólida del maestro como sujeto y actor político en un sentido amplio, sin desconocer que los maestros cuentan con criterios y cuestionamientos individuales o colectivos sobre la educación.

Por lo anterior, es necesario revitalizar al maestro como un sujeto político, en capacidad de asumir posturas argumentadas sobre sus ideas y saberes respecto de los rumbos de la educación y de país. Se hace imprescindible acercar nuevamente al gremio educativo a la responsabilidad en la construcción de nación mediante la elaboración discursos que entrelacen en saber y ser. Ello requiere de una parte, una voluntad por parte de las facultades de educación por equilibrar el campo de saber técnico y el campo saber, hacer y ser social. La FP debe ser parte inherente de la formación base de todos los educadores.

Así mismo, debe existir una regulación de política nacional que controle y supervise los programas técnicos y tecnológicos que ofrecen algunas nuevas instituciones de educación superior y que ofrecen programas en educación. Se hace relevante, exaltar sin embargo, la labor de algunas universidades tanto públicas como privadas, que se han interesado en hacer otro tipo de formación más contextualiza, reflexiva y generados de nuevos saberes en educación. Tal es el caso de la Universidad Javeriana y Universidad Pedagógica Nacional que oferta maestrías con líneas investigativas en política educativa, conocimiento social y político, desarrollo social y derechos humanos, entre otros.

Con respecto de la formación docente, la Dra. Arias planea que la perspectiva de la educación en Colombia se ha identificado como neoliberal, cuya prioridad es formar sujetos productivos y consumidores. Para ella La educación debe centrarse en la formación de un “sujeto ciudadano emancipado, que pueda ejercer su libertad y las condiciones de igualdad en esa relación con el nosotros, con unas búsquedas de proyectos de felicidad y de vida buena y de lo público; más centrados en el nosotros, en la equidad, en la superación de las desigualdades, las diferencias y la pobreza” (Entrevista Arias, 2015).

Desde otra perspectiva, el Dr. Villarreal señala que: “La FP no es una formación discursiva únicamente, se va reduciendo la política a discursos y saberes y a teorías políticas, pero yo quisiera que los niños vivieran en un mundo donde uno no aplaste al otro, donde unos no sometan a otros, donde podamos crear juntos eso que nos hace felices, que nos hace sanos, críticos, creativos, que nos hace ciudadanos” (Entrevista Villarreal, 2015).

Es decir, que la formación del docente debe contribuir a la generación de un discurso pedagógico y político, pero trascender a las posibilidades de acción y transformación. La De esta manera la FP en la escuela, no pueda darse sin la FP del docente, quien debe asumirse como sujeto político, estructurando su labor más allá de su discurso. Debe prevalecer el interés de los maestros por la política o por lo político, y en ese sentido, construir prácticas coherentes en las relaciones y construcciones de saber propio y colectivo.

Teniendo en cuenta algunas de las debilidades descritas respecto de los procesos de formación docente, se hace relevante destacar el desarrollo de políticas públicas dirigidas a las oportunidades de formación a nivel cursos, especializaciones y maestrías que se vienen

apoyando en Bogotá, y que permiten al docente en medio de sus condiciones económicas acceder de manera subsidiada a procesos de actualización profesional.

Sin embargo, es importante sugerir, de una parte la ampliación de ofertas de las universidades hacia programas de formación en líneas de investigación vinculadas a la democracia, los derechos humanos, la ciudadanía, paz y memoria, y demás ámbitos asociados; y de otra parte incorporar en cada uno de los programas ofertados núcleos temáticos de coyuntura política nacional e internacional, que permitan mayor articulación de los programas con las necesidades de construcción de una sociedad más justa e incluyente, cuyo compromiso no debe recaer de manera exclusiva en los programas de ciencias sociales.

5.2.2 Organización social y redes de maestros

La formación en un proceso permanente que se construye desde diferentes espacios e intencionalidades. El magisterio colombiano es el sector que agrupa mayor cantidad de funcionarios públicos en el país, que por la propia dinámica de la labor se encuentra en cada rincón del territorio, y desarrolla interacción directa y permanente entre sus integrantes. En las escuelas confluyen saberes que una u otra forma tiende a la multidisciplinariedad, pero que encuentran limitaciones para su dialogo sistemático y reflexivo.

Los saberes del gremio docente son un abanico de posibilidades para la construcción no solo de conocimiento sino de acción política, como en otro tiempo fuese el Movimiento Pedagógico, promoviendo espacios de encuentro entre maestros de diferentes regiones del país vinculación con una idea común. En la actualidad existe el programa Maestros que Aprenden de Maestros, bajo la idea del intercambio y construcción de saberes propios de la experiencia educativa. Dicha iniciativa se encuentra vinculada a proyectos estatales que de cualquier forma, son un paso fundamental no obstante favorece el vínculo y la generación de redes académicas.

Al respecto, la docente, Sandra Liliana Rodríguez Rueda, Licenciada en Educación con énfasis en educación especial y docente de básica primaria del CED Palermo Sur sugiere: “Tenemos que empezar por nosotros, porque sencillamente, la educación ética no viene en

un manual que me trae unos lineamientos, entonces, no sé si desde la Secretaría de Educación del Distrito (SED) o desde el Ministerio de Educación Nacional (MEN), deberían trabajar por redes de apoyo de las instituciones con especialistas en el tema...”. (Entrevista Rodríguez, 2015).

El proyecto Maestros que aprenden de Maestros, busca “fortalecer la identidad de los maestros y maestras como profesionales de la educación, portadores de saber y constructores de cultura, para hacer visible su capacidad para aportar al diseño y ejecución de las políticas públicas educativas”. Así mismo está empeñada en implementar estrategias innovadoras y pertinentes de formación de docentes, de manera tal que los procesos de actualización y producción de saber, produzcan el impacto requerido en la transformación de la Escuela y la enseñanza que nos hemos propuesto (SED, 2007).

En este sentido, es importante participar de manera activa en los espacios que los gobiernos progresistas han dispuesto para los maestros, y adicionalmente hacerlos exigibles por parte del gremio docente. No obstante, se hace necesario también, que los maestros y generen espacios autónomos para el encuentro de saberes y lecturas de la realidad educativa y social, entendiendo que como gremio existen intereses que no son recogidos en su totalidad por las instancias de gobierno.

La incorporación del nuevo estatuto docente 1287 y su relación con el antiguo estatuto 1277, ha generado divisiones al interior del magisterio, en tanto, ha debilitado la organización social del mismo, cohibiendo por ejemplo, la organización sindical y la lectura crítica sobre la política educativa. Como lo menciona Martínez (2008) el docente viene actuando en una lógica funcionalista. Influenciada por incentivos económicos como la prima Samper, la reivindicación colectiva en defensa de la educación pública se ha desdibujado. En este aspecto es especialmente necesario que los maestros trasciendan la labor docente como medio de subsistencia y realicen ejercicios de unidad en torno de la transformación del sistema educativo y de un nuevo estatuto que favorezca tanto la dignificación docente como el derecho a la educación universal, lo cual se hace posible solo en la medida en que exista un debate académico y lenguaje común, organización social, movilización social e incidencia en las instancias de decisión de política pública, hacia las cuales deben dirigirse las redes alternativas de maestros.

5.2.3 *Maestros de Ciencias Sociales, nuevas intencionalidades y didácticas*

La enseñanza en Ciencias Sociales tiene la responsabilidad de contribuir a la comprensión del mundo social, en este sentido, como área disciplinar en la escuela se le asignan los siguientes objetivos de acuerdo con los lineamientos curriculares (MEN, 2012, p. 13).

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

En cuanto a los procesos de enseñanza, muchos maestros siguen privilegiando la geografía y la historia haciendo énfasis en la formación de conceptos disciplinares, denotando la persistencia en un enfoque de educación tradicional en las ciencias sociales. (Gómez, 2015). Sin embargo no pocos docentes, intentan combinar estas prácticas por otras no convencionales, dirigidas a la formación de sujetos críticos y saberes culturales acudiendo a diversas didácticas y estrategias, que privilegian la participación, los estudios de caso, el dialogo, la solución de problemas sociales, la investigación y el acercamiento al territorio mediante salidas de campo, los juegos de roles, dilemas morales y actualmente una gran tendencia a las narrativas del arte como expresión de ideas más cercanas al lenguaje juvenil, sin que ello implique abandono a la rigurosidad de la disciplina.

Este tipo de estrategias e intereses se refleja en los testimonios de los docentes entrevistados:

“Utilizo el arte, por medio de la poesía, el dibujo, etc, que se vincule a su talento o interés. Algunos dicen que no saben hacer nada, entonces hay que hacer además un proceso para que se reconozcan”. (Entrevista Betancourt, 2015).

“De pronto en primaria, a partir de los dibujos animados, traté de manejar acercamiento a categorías como gobierno (...). En secundaria, relacionar los avances de la tercera revolución con el uso de las tics, si es memoria, pero no repetitiva y declaratoria del conocimiento, sino de comprensión. En una clase un estudiantes dijo profe, ¿puedo hacer uso uno de los inventos de la tercera revolución en clase? Refiriendo al celular, me puse muy contenta porque si entendió, pero igual no le dejé sacar el celular... lo importante es que sepa que todo lo que pasa en su vida es un efecto de la historia” (Entrevista Buitrago, 2015).

Por efecto de los procesos de globalización mundial, el avance de los derechos humanos y las nuevas ciudadanías, la población escolar hoy es mayor y muy diversa, influida por diferentes fuentes de información, que denotan la existencia de una ciudadanía global, con posibilidades de confrontar el saber y tener nuevas fuentes de aprendizaje, lo cual genera importantes retos para la enseñanza de las ciencias sociales, en especial si la pretensión es el conocimiento y la lectura crítica de la realidad social. Los maestros requieren atender las transformaciones sociales actuales, entre otras, el fracaso de algunas estructuras políticas tradicionales, el movimiento rápido de la población, la reivindicación del papel de la mujer y los avances, ciencia y tecnología.

Los docentes de ciencias sociales han de procurar estar a la vanguardia en el conocimiento y comprensión de los cambios económicos, culturales, políticos, sociales y ambientales del mundo, lo que implica mantenerse informado y vinculado a espacios de discusión de estos temas, a fin de poder compartir de manera clara con los y las estudiantes en el aula de clase. Cuando el docente comprende en sí mismo estos cambios, es capaz de tener una perspectiva amplia del mundo en el que vive, una propia lectura crítica y política del mismo, así como del rol y lugar privilegiado que tiene en el espacio educativo.

Igualmente, el docente tendrá la habilidad de convertir estos saberes en aprendizajes significativos, es decir, modificar la estructura lineal en que tradicionalmente se enseña, por esquemas móviles donde la historia y los fenómenos cobren sentido en los estudiantes al ser perceptibles en su cotidianidad. Esto le permitirá también, ver en la figura del estudiante un

otro en igualdad de derechos y capacidades. De esta forma (González et al., 2012, p. 130) plantea:

“La educación para la participación exige el reconocimiento del otro, el respeto por los demás, para lograr así construir la democracia. Las Ciencias Sociales son formadoras en valores como el compromiso, la responsabilidad y la solidaridad social, lo cual permite lograr una mejor comprensión de la vida social y a su vez permite formar personas más conscientes de su papel en la sociedad”.

El maestro puede permitirse comunicarse de manera abierta, reconociendo al estudiante como interlocutor válido, que puede participar activamente en tanto práctica política y vivencia de los Derechos Humanos, promover el debate, el dialogo o el consenso, denotando coherencia entre su discurso y su práctica, y promoviendo el desarrollo de esta misma en sus estudiantes.

“La discusión, es importante porque si enseño política, tengo que estar atravesando lo político, que es la condición relacionarme con el otro, de entender que desde si vida sus experiencias son diferentes y su visión del mundo es otra, entonces que debe haber lugares así sean pequeñitos de encuentro o desencuentro, porque si uno enseña la política sin ese sentido de político, de la relación horizontal, de sujetos medianamente iguales, pues tampoco se está haciendo nada en la práctica” (Entrevista Buitrago, 2015).

El maestro consciente de la necesidad de transformación de realidades, debe promover una educación liberadora, que le libere a sí mismo, en ejercicio de la libertad de cátedra, promoviendo que el estudiante construya propios significados, basados en principios democráticos y lejos de ideologizar o instaurar ideas de manera autoritaria. En palabras de Giroux (1998) la educación como política cultural debe permitir que: “nos experimentemos a nosotros mismos, a la vez que enfrentamos nuestras relaciones con los demás y con el mundo, dentro de un sistema complejo y con frecuencia contradictoria de representaciones e imágenes”.

Un docente políticamente pensante y actuante, que no vea en la participación y la diferencia un obstáculo en el proceso de aprendizaje, sino una oportunidad de construcción de valores democráticos. Que trascienda el aula de clase y vincule la enseñanza con la vida misma propia y de sus estudiantes, con oportunidad de recurrir a los problemas sociales del territorio, a los lenguajes estéticos de los niños y los jóvenes, que vincule a la familia, a las instituciones públicas y comprenda que su lugar en el aula es un lugar político.

5.3 FOMENTO DE LA PARTICIPACIÓN Y LA HORIZONTALIDAD DE LA RELACIONES DE PODER

El arte de enseñar implica una relación clara y asumida por el docente frente al mundo, frente a la sociedad, frente a la concepción de vida y de ser humano que tiene, y frente a la concepción de las relaciones que tiene con los educandos (Entrevista Arias, 2015). El enseñar no es solamente una apropiación de conceptos, es además, una apropiación de sentidos y significados que están detrás del conocimiento en función de las relaciones consigo mismo, los otros y el mundo. Bajo estos parámetros, un maestro se puede transformar en un ser que siente, sabe, vive y se apasiona por un proyecto de humanidad, por un proyecto de relación humana, por un proyecto de sociedad, formando las bases para la FP que necesita Colombia.

“el fin último de la educación debería ser posibilitar que los sujetos sean capaces de pensar, conocer, interpretar, y transformar su dinámica cercana, social y después, la dinámica del contexto un poco más amplio, para luego empezar a formar ciudadanos del mundo; esas herramientas las debe entregar la educación como su principal fin” (Betancourt, 2015).

La labor de la educación es formar al estudiante para que no solamente aprenda en términos conceptuales, cognitivos o teóricos, sino cómo esos elementos constituyen y forman al estudiante como sujeto moral, de derechos y político, y cómo ese conocimiento adquiere un sentido y un significado para el estudiante como ciudadano de Colombia y del mundo. Es decir,

“un maestro necesita ser sujeto político, asumirse como sujeto político, tener una perspectiva clara del valor político del acto educativo, manejar realmente los debates, los discursos en torno a la ética universal y a la ética de culturas particulares, y sobre todo, manejar el tema de los derechos humanos” (Entrevista Arias, 2015).

Para que el maestro manifieste su posición como sujeto político, debe promover ambientes en el aula donde se promuevan unas relaciones equitativas con sus estudiantes, donde la escucha, el diálogo y la discusión contribuyan a dinámicas que desmonten la autoridad y el poder que tradicionalmente se le atribuye al maestro frente a sus estudiantes. Es decir, cuando el diálogo y la comunicación son limitados dentro de las prácticas educativas, se corre el riesgo de una “educación autoritaria en la que se naturalizan las relaciones de poder basadas en la desconfianza, la descalificación y la exclusión” (Cabra, 2009, p. 32). Por lo tanto, se sugiere una *democratización de las relaciones de poder* entre el docente y sus estudiantes.

Además, estas prácticas educativas donde se promueve el ejercicio participativo, con sujetos que son escuchados y que valoran la discusión, el conocimiento puede llegar a adquirir un sentido y un significado ya que se puede construir colectivamente dentro y fuera del aula. Es decir, la *construcción del conocimiento colectivo* es de gran importancia para hablar sobre una FP que reúna los elementos abordados a lo largo de este trabajo investigativo.

5.3.1 Democratización de las relaciones de poder

Para iniciar una democratización en el aula de clase, con respecto a la búsqueda de la equidad e intercambio de saberes entre el docente y sus estudiantes, se deben procurar reducir las relaciones de poder presentes en el contexto educativo. Es decir, el docente debe establecer un ambiente de comunicación y diálogo en sus prácticas pedagógicas y al momento de evaluar el conocimiento y el aprendizaje de los estudiantes. El proceso de enseñanza está intrínsecamente ligado a las prácticas evaluativas, prácticas que en su ideal procurarían la “búsqueda de la equidad y la construcción permanente de la verdad” (Tamayo, 2010 p. 2). Las prácticas evaluativas deben reflejar un conjunto de relaciones entre los objetivos, métodos, estrategias pedagógicas, y sobre todo, entre los docentes y sus educandos, para así cumplir una función tanto formativa, como democrática y participativa (Tamayo, 2010). De

esta manera, las relaciones de poder se pueden llegar a democratizar, si se entiende a la educación como campo simbólico donde el docente se vea en la función de orientar las acciones de los estudiantes, en cuanto a la aplicación de los conocimientos dados y evaluados en el aula, como soluciones a las necesidades de la sociedad.

Para fomentar los procesos de participación en el aula, apoyando la búsqueda de autonomía y construcción de sujetos políticos, el docente debe promover una cultura de debate y argumentación, para que el disenso y la diferencia formen parte de los procesos de aprendizaje, impulsando una cultura de tolerancia, diversidad y solidaridad, elementos fundamentales para la solución pacífica de conflictos, esenciales para procesos de participación democrática. Por lo tanto, las prácticas pedagógicas deben favorecer la construcción de una nueva convivencia, preocupada e interesada por la formación en valores, para promover una convivencia escolar justa y democrática.

Por otro lado, en la sociedad, es necesario que los niños y jóvenes puedan construir sus propias convicciones con respecto al cumplimiento de los derechos humanos, para suscitar su reconocimiento, respeto y vivencia, tanto en la escuela como en el resto de la comunidad, reconociéndose como ciudadanos autónomos, para construir una sociedad democrática.

“El reto de la pedagogía y la didáctica es cómo equilibrar ese ejercicio de la libertad con la autonomía, pero también ese reconocerse en la igualdad y en la diferencia con solidaridad” (Entrevista Arias, 2015).

Como sugiere Arias en su entrevista, la educación debería centrarse en tres grandes campos: el cuidado, la formación y la socialización:

“Un maestro, cuida la relación con el otro, con el educando, y por supuesto, si cuida y enseña a cuidar como un acto de responsabilidad y compromiso” (Entrevista Arias, 2015).

Un maestro que priorice las relaciones de cuidado con sus estudiantes, forma integralmente de acuerdo al contexto social. Sin embargo, las prácticas evaluativas en la actualidad

“privilegian conocimientos básicos y el desarrollo cognitivo de elementos sustanciales como la escritura, la lectura, las matemáticas, la geografía... Pero necesitamos equilibrar esa propuesta con una formación de una historia con memoria,

con un reconocimiento del contexto, de las desigualdades y de las pobreza aquí y en el mundo” (Entrevista Arias, 2015).

Según el Dr. Villareal, hay maestros que, dentro de su práctica educativa, “hacen que sus relaciones cotidianas dentro del aula generen una relación de poder mucho más horizontal que vertical” (Entrevista Villareal, 2015). En este ambiente de aula hay un interlocutor válido para conversar y en esa conversación, tanto el maestro como el estudiante, se va haciendo cada vez más humano, comunitario, social, características importantes para vivir la democracia participativa en el Estado Social de Derecho que es Colombia.

Además de fortalecer la convivencia, el diálogo potencia la capacidad para llegar a acuerdos y solucionar conflictos de manera pacífica. Con respecto al aprendizaje en el aula, es importante reforzar la cooperación para construir saberes colectivos donde el control es delegado y el poder compartido.

Con esto, cuando el maestro promueve la búsqueda de relaciones más equitativas y justas dentro y fuera del aula a través de prácticas pedagógicas con dinámicas más horizontales, se reconoce la importancia de la construcción del conocimiento colectivo a través de la democratización de las relaciones de poder, al darle la oportunidad al estudiantes de ser escuchado, comprendido, y así contextualizar lo aprendido en el aula, para que adquiera significado dentro de su contexto particular.

5.3.2 Construcción del conocimiento colectivo

Hoy en día, la meta de la escuela es graduar seres humanos con un conjunto selecto de competencias que carecen de autonomía y criterio. Las instituciones educativas tienen como prioridad satisfacer estándares de calidad que quieren cuantificar comportamientos y prácticas, deshumanizando cada vez más la interacción entre docente y estudiante, ya que los espacios para la reflexión y la introspección, experiencias esencialmente humanas, son casi inexistentes dentro de la escuela. Se preguntará el maestro la manera en que las prácticas educativas actuales recogen aspectos para promover una FP, ya que la escuela tiende a transmitir conocimiento carente tanto de sentido como de contexto. Actualmente, el diseño de programas escolares y métodos de enseñanza, priorizan la fragmentación del

conocimiento, la imposición de saberes, y la aprehensión de contenidos memorizados. Bajo esta línea de ideas, el papel de la educación se reduce a una simple instrucción.

La transformación de la sociedad moderna a causa de la globalización, permite analizar los cambios que han tenido las instituciones educativas para satisfacer el modelo del mercado capitalista de aprender por aprender, como máquinas de conocimiento. El alcance pedagógico se determina por la memoria del estudiante, es decir, el maestro no pregunta acerca del sentido y la sustancia de los contenidos de la lección, para así favorecer un aprendizaje significativo y la construcción del conocimiento colectivo como práctica para promover la FP de los estudiantes en la escuela. Sin embargo, el docente, asumido como sujeto político, está en capacidad de seleccionar los métodos y prácticas en su diario quehacer para innovar la manera en que enseña y así favorecer un aprendizaje con sentido y significado.

Para favorecer la construcción del conocimiento colectivo, el maestro debe presentar los contenidos en torno a necesidades e intereses grupales e individuales, que permitan ligarlo a experiencias enriquecedoras y significativas, lo cual genera un aprendizaje agradable, satisfactorio y con sentido para la propia experiencia de su entorno.

Ahora, algunos fines del Estado Social de Derecho son los de servir a la comunidad, promover la prosperidad, facilitar la participación de todos en decisiones que afectan diversos aspectos de la vida y asegurar la convivencia pacífica y la vigencia de un orden justo (Constitución Política, 1991).

“Lo que está tan bellamente escrito en la constitución no ha tenido un proceso pedagógico, didáctico que lo vuelva vida cotidiana” (Entrevista Villareal, 2015).

Por lo tanto, el ser humano va haciendo un divorcio entre teoría, política, teoría democrática y teoría de valores, de principios y derechos, y las prácticas educativas para promover la FP son reducidas en cuanto a facilitar un ambiente de armonía, de cuidado, de comprensión, de construcción de democracia participativa y de conocimiento colectivo.

Es importante reconocer la relevancia de la práctica como complemento a la teoría. A través de proyectos de investigación donde el estudiante junto al maestro construyan conocimiento, se puede llegar a vivir relaciones de respeto recíproco, de confianza, de ayuda mutua y de cooperación.

“Se puede soñar que la utopía es posible, la utopía de la democracia, de la autonomía, del autogobierno, de construir el conocimiento a partir de sus preguntas, de sus curiosidades, de sus sueños” (Entrevista Villareal, 2015).

La construcción del conocimiento colectivo puede verse como un proceso de negociación entre el estudiante y el profesor, donde se estimulan y desarrollan habilidades en los estudiantes para mejorar la conversación y diálogo entre ellos. Las prácticas pedagógicas deben favorecer la construcción de una nueva convivencia, preocupada e interesada por la formación en valores, para promover una convivencia escolar justa y democrática.

Ahora, no hay que caer en la trampa de las evaluaciones estandarizadas, es decir, la evaluación debe ser parte de un proceso de aprendizaje de acuerdo al contexto histórico social de los estudiantes.

“Necesitamos pensar en una evaluación con unos indicadores políticos, que identifiquen realmente cuáles son las condiciones de desigualdad y de pobreza que tienen nuestros estudiantes y que puedan nivelar no solamente la estrategia didáctica para construcción de conocimiento cognitivo, sino la estrategia política de nivelación de condiciones de igualdad y calidad de vida de las personas para acceder a la educación” (Entrevista Arias, 2015).

Cuando el estudiante reflexiona críticamente sobre su trabajo y sobre los procesos para evaluarlo, ellos están en capacidad de construir un significado para ellos mismos, además de una comprensión crítica de la manera en que lo hacen (Brown y Glasner, 2003).

Dentro de una formación política la discusión juega un papel muy importante para entender los diversos contextos en los cuales habitan los estudiantes. Como afirma la licenciada Buitrago, el docente debe entender que:

“desde su vida, sus experiencias son diferentes y su visión del mundo es otra, entonces deben haber lugares de encuentro y desencuentro... para enseñar por medio de una relación horizontal, de sujetos medianamente iguales” (Entrevista Buitrago, 2015).

De esta manera se logran establecer dinámicas democráticas para la construcción de conocimiento colectivo.

Las prácticas educativas y evaluativas que estimulen y promuevan dicha construcción, deben generar un intercambio de saberes, promover la discusión y el debate, para que a su vez, se democratizen las voces de los maestros y sus estudiantes, para así visibilizar la importancia de una relación articulada entre teoría y práctica.

El cambio hacia una sociedad con ciudadanos autónomos, participativos y justos inicia con un reconocimiento hacia los maestros como los agentes de cambio más importantes. La labor de los docentes, asumidos y empoderados como sujetos políticos, con un rol sumamente importante en la construcción de una sociedad debe ser “valorada y reconocida por el efecto político que tiene en la sociedad con respecto al crecimiento económico y respeto a la convivencia y a la participación política” (Entrevista Arias, 2015).

BIBLIOGRAFÍA

Aguilar, F. y Betancourt, J. (2000). *Construcción de cultura democrática*. Santa fe de Bogotá. Instituto Nacional de Investigación e Innovaciones Educativas INNOVE.

Agudelo, A., et al. (2000). *Convivencia y valores humanos para formar en una ética pública*. Colciencias-Idep. Bogotá. *Civilizar*, Bogotá, 12, 93 – 109.

Alvarado, S. V. y Carreño, M. T (2007). *La formación ciudadana: una estrategia para la construcción de justicia*. Rev.latinoam.cienc.soc.niñezjuv 5(1).

Arévalo, R. (2012). *Formación Ciudadana, Clave de consolidación democrática*. Civilizar. N.12. pp. 93 – 109. Recuperado de [http:// www.redalyc.org](http://www.redalyc.org).

Arias, R. L. (2009). *Implicaciones de la justicia, los derechos y la normatividad en la convivencia escolar*. Tesis Doctoral. Universidad de la Salle. Colombia

Arias, R., L. (2012). *Vivir y educar en el derecho a la paz, un reto para el ejercicio de la ciudadanía en las instituciones educativas de Colombia en tiempos de postconflicto*. Ponencia VI-Congreso de Universidades por la Paz. Cali.

Ariza S. R. (2007). *Justicia restaurativa para adolescentes en Colombia*. Civis, Colombia.

Banco Interamericano de Desarrollo. (2005). *Educación para la ciudadanía y la democracia para un mundo globalizado: una perspectiva comparativa*. New York. Viola Espinola Editora.

Borrero, C. (1999). *Gobierno escolar y democracia: Una experiencia de formación en derechos humanos, justicia y equidad*. Cinep. Bogotá.

Brown, S., Glasner, S. (2003). *La autoevaluación y la evaluación por los compañeros. Evaluar en la Universidad*. Problemas nuevos y enfoques. Madrid.

Cabra, F. (2009). *Atención a la diversidad y prácticas de evaluación en el aula*. Perspectivas en educación.

Delgado, R. et al. (2005). *Educación para el conocimiento social y político. Estado del arte*. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá.

Echavarría, C. Vasco E. (2013). *Las Voces de niños y niñas sobre moral: Desafíos para la formación ciudadana, ética y política*. Bogotá. Colombia: Universidad de la Salle.

García, A., et al. (2011). *La escuela emergente. Tejido de relaciones espaciales*. Ediciones UNAULA. Medellín.

García-Cabrero Cabrero, B., Loredó, J. y Carranza, G. (2008). *Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial. Consultado el día de mes de año, en: <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html>

Gargarella, R. (2008). *De la justicia penal a la justicia social. Mano dura contra el castigo: igualdad y comunidad*.

Garzón, J. C. (2005). *Unidades didácticas del curso epistemología de la pedagogía*. Universidad Nacional a Distancia UNAD.

Gómez, J. H. (2005). *Aprendizaje ciudadano y formación ético-política*. Bogotá. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Gómez, J. (2015) *¿Cómo enseñan los maestros colombianos en el área de ciencias sociales? Análisis de las propuestas del premio compartir al maestro*. Pontificia Universidad Javeriana, Microsoft, Fundación Telefónica, Intel y Compartir.

González, J, et al. (2012). *La enseñanza para la participación en el currículo de ciencias sociales en la educación obligatoria en Colombia*. En Alba, N, et al, (2012) *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales*. Volumen 1. España. Diada editores

Henao, M. (2001). *Estados del arte de la investigación a la educación y pedagogía en Colombia*. Bogotá. Colciencias.

Herrera, J. D. (2010). *La comprensión de lo social, horizonte hermenéutico de las ciencias sociales*. CINDE.

Herrera, M. C. (2005). *La Construcción de la Cultura política en Colombia: Proyectos hegemónicos y resistencias culturales*. Bogotá. UPN

Hoyos, C. (2008). *Un modelo para investigación documental. Guía teórico-práctica sobre construcción de estados del arte con importantes reflexiones sobre la investigación*. Señal Editora.

ICFES (2001). *Informe Educación Cívica en Colombia, una comparación internacional. Informe Nacional de Resultados de segundo estudio internacional de formación cívica*. Bogotá. MEN-ICFES.

Lara L. M. y Delgado, R. (2015). *¿Cómo enseñan los maestros colombianos en el área de ética y valores? Análisis de las propuestas del premio compartir al maestro*. Pontificia Universidad Javeriana, Microsoft, Fundación Telefónica, Intel y Compartir.

López, M. (2004). *Enciclopedia de paz y conflictos*. Universidad de Granada. Granada, España.

Magendzo, A. (2003). *Pedagogía crítica en derechos humanos*. En Revista de Pedagogía Crítica.

Maldonado, M. O. (2004). *La formación del ciudadano participativo*. En Educere, Revista Venezolana de Educación, 27, 2004, p: 469 – 474.

Martínez, J. E. (2013). *El dispositivo: Una grilla de análisis en la visibilización de las subjetividades*. Universidad de la Salle, Colombia.

Martínez, V. et al. (2009). *La nueva agenda de la filosofía para el siglo XXI: los estudios para la paz*. En Convergencia, revista de ciencias sociales.

Mate, M. R. (2011). *Tratado de la injusticia*. Rubí, Barcelona.

Mejía, M. R. y Restrepo, G. (1997). *Formación y educación para la democracia en Colombia. Apuntes para un estado del arte*. Bogotá. UNESCO.

Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Formación democrática y educación cívica en Colombia. Un estudio Nacional de caso*. Santafé de Bogotá. Serie Publicaciones para Maestros.

Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos Curriculares de ética y valores humanos*. Recuperado de [http:// www.mineduacion.gov.co](http://www.mineduacion.gov.co).

Ministerio de Educación Nacional. (2002). *Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales*. Recuperado de <http://www.mineduacion.gov.co>.

Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Quince experiencias para aprender de ciudadanía y una más.... Colombia*. Fundación empresario por la educación para el Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de Educación Nacional (2010). *Orientaciones pedagógicas para la filosofía en la educación media*. Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Lineamientos Curriculares*. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co>.

Mockus, A. y Corzo, J. (2003). *Cumplir para convivir. Factores de convivencia y tipos de jóvenes por su relación con normas y acuerdos*. Colciencias. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá.

Montero, J. (2008). *Memoria, olvido y perdón. La búsqueda del justo medio en la ley de justicia y paz*. Universidad La Gran Colombia.

Muñoz, P. A. et al. (2012). *Educación política: una mirada a la educación media*. Ediciones Ecoe. Bogotá.

Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Porque la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires. Katz editores.

Peláez, A., y Márquez, D. (2006). *Educación para la democracia y la formación política en Colombia. 1980-2006. Un estado del Arte*. Bogotá. Fundación Konrad Adenauer.

Pinilla, A. V. y Torres, J. C. (2006). *De la educación para la democracia a la formación ciudadana: una década de incertidumbres*. Idep. Bogotá

Portilla, E. y Rojas L. (2004). *Apuntes sobre Formación Política: Responsabilidad Ciudadana*. En Revista Científica Guillermo de Ocham, 2, 109 – 138.

Ramírez, A. A. (2004). *Aproximación a un contexto constitucional de la escuela de formación ciudadana*. En: Opinión Jurídica, Medellín, 10, 196 – 204.

Restrepo, J. C. de J. (2006). *Estándares Básicos en Competencias Ciudadanas: Una aproximación al problema de la formación ciudadana en Colombia*. En *Papel Político, Bogotá*, 11, 137 – 175.

Romero, R. (2009). *La formación política con visión estratégica. Agencia rebanadas de libertad*. Argentina. Recuperado en <http://www.cedib.org>.

- Ruiz, A. y Chaux, E. (2005). *La Formación de Competencias Ciudadanas*. Bogotá. Colciencias.
- Piña, C. (1999). *Tiempo y memoria. Sobre los artificios del relato autobiográfico*. En: revista *Proposiciones*.
- Ricoeur, P. (2003). *La memoria, la historia, el olvido*. Madrid.
- Rubin, D. C. (Ed.). (1996). *Remembering our past: Studies in autobiographical memory*. New York: Cambridge University Press.
- Secretaría Distrital de Educación. (2013). *Análisis del Formulario de encuesta de clima escolar*. Recuperado de www.redacademica.edu.co.
- Secretaría Distrital de Educación. (2013). *Presentación de la encuesta de clima escolar y victimización*. Recuperado de www.redacademica.edu.co.
- Tamayo, A. (2010). *Epistemología, currículo y evaluación: Una relación por reconstruir*. Praxis y saber. Revista de investigación y pedagogía.
- Vasco, C. E. (1994). *Tres estilos de trabajo en las ciencias sociales*. Comentarios a propósito del artículo “Conocimiento e Interés” de Jurgen Habermas. Bogotá. Cinep.
- Vélez, A., Calvo, G. (1992). *Análisis de la investigación en la formación de investigadores. Nueve años de la maestría en Educación de la Universidad de La Sabana. El estado del arte o del conocimiento*. Bogotá: Gráficas Sol.
- Yáñez, J., Fonseca, M. y Perdomo A. (2012). *Lawrence Kohlberg, una obra en permanente construcción*. Folios, N. 35, pp 67 – 86. Recuperado de www.scielo.org.co.

ANEXOS

A. LISTADO DE EXPERIENCIAS POSTULADAS AL PREMIO COMPARTIR AL MAESTRO (2012-2013)

Experiencias significativas en Ciudadanía

1. Constitución política de Colombia en verso y otras formas artísticas
2. “La Comunicación, una experiencia pedagógica para formar en ciudadanía.”: la noticia y fábulas
3. Formando en valores.
4. Innovación en ambiente de aprendizaje para la construcción de ciudadanía a partir de la organización deportiva.
5. De la mano con las TIC: rescato valores más definiendo el ambiente= construyo ciudadanía.
6. Pedagogía Constitucional: Realidad posible desde la mirada de las niñas y de los niños.

Lista completa de experiencias – Ciudadanía – 2012-2013

1. La lúdica como posibilidad para una sana convivencia.
2. Dejando huellas positivas hacia una buena convivencia.
3. El Rescate de los valores como estrategia pedagógica para disminuir la agresividad
4. Ludoteca un espacio donde yo pongo, tu pones, y todos ponemos
5. Constitución política de Colombia en verso y otras formas artísticas
6. Sexualidad
7. “La Comunicación, una experiencia pedagógica para formar en ciudadanía.”: la noticia y fábulas
8. Ética y educación.
9. La Comunicación, una experiencia pedagógica para construir ciudadanía
10. El cuento como estrategia de recuperación de valores en los
11. El juego para la recreación y la convivencia pacífica
12. Sexualidad.
13. Paz y amor en la convivencia

14. Me integro con la ciudad. Una propuesta ciudadana desde la primera infancia
15. Valores
16. Ética y Educación.
17. Proyecto de habilidades socio – afectivas (inteligencia emocional)
18. “Ética y Valores, clave del éxito institucional”.
19. Enrédate en el arte y desenreda tu convivencia.
20. transformación en el aula.
21. Diseño de una propuesta pedagógica para el manejo y la resolución de los conflictos en la educación media.
22. Proyecto Ciudadanos e investigadores sociales
23. Practica un Deporte : es la solución
24. Ciudadanía.
25. La literatura: herramienta para la construcción de ciudadanía con niñas y niños de grado 4B de primaria del CED Cafam Santa Lucia.
26. Museo intercultural Trenzando identidad.
27. Estrategias pedagógicas que fortalecen la formación de personas en principios y responsabilidades : “Así crecen los guadales”
28. Convivencia Pacífica.
29. Campamentos formativos escolares Lacides C, Bersal. Una estrategia Pedagógica recreativa de Formación Ciudadana
30. La Mediación Escolar un Proyecto para decidir y convivir.
31. “La Tolerancia: alternativa para la convivencia escolar.”
32. Educando para la Felicidad, una estrategia de educar En, Desde y Con la Diversidad
33. Actividades Lúdico – recreativas como una estrategia para el afianzamiento de los valores éticos, morales y sociales.
34. Crecer en valores humanos al ritmo de la música vallenato.
35. “Aprendamos a querernos bien a través de la convivencia.”
36. Las competencias ciudadanas al servicio del turismo.
37. Sembrando Valores para un mejor mañana.
38. Aprendo Valores a través de las historias bíblicas.
39. Formación Deportiva para Fortalecer la convivencia.

40. Educar la sexualidad, un sueño hecho realidad
41. Apoyando la buena resolución de conflictos entre niños pequeños ¡La guerra no deja ganadores ni botín!
42. La lúdica como posibilidad para alcanzar una sana convivencia...
43. Dejando huellas positivas hacia una buena convivencia.
44. El rescate de los valores como estrategia pedagógica para disminuir la agresividad.
45. Ludoteca “Un espacio donde yo pongo, tu pones y todos ponemos.
46. Constitución Política de Colombia en verso y otras formas artísticas.
47. La comunicación. Una experiencia pedagógica para formar ciudadanía.
48. Ética y Educación para el cambio Social
49. Ética y Educación.
50. El Cuento como estrategia de recuperación de valores en los niños.
51. El Juego para la recreación de la Convivencia Pacífica.
52. Paz y amor en la convivencia.
53. Me integro con la ciudad: una propuesta de construcción ciudadana desde la primera infancia.
54. El juego como estrategia de fortalecimiento de valores en los adolescentes.
55. Proyecto de habilidades Socio – Afectivas.
56. Ética y Valores Calve del Éxito.
57. Transformación del Aula.
58. Valores.
59. Fortalecimiento de los valores morales, éticos y culturales para mejorar mi proyecto de vida.
60. Aprendamos a querernos bien a través de la convivencia pacífica.
61. Mi proyecto de vida: una experiencia pensada para ayudar a niños y niñas a construir una vida con sentido.
62. Formando en valores.
63. Tejiendo Ciudadanía en mí Colegio.
64. Formación desde la solidaridad.
65. EL fortalecimiento de los valores humanos a través de la tradición oral afrocolombiana.
66. Por cada manualidad un valor.

67. Proyecto Clan: el destino del clan Capillejos.
68. Las competencias ciudadanas como estrategia interdisciplinar en el aula para manejar los procesos con vivenciales y la formación en ética y valores.
69. Un altar para la ética, por una sociedad incluyente, solidaria y tolerante.
70. Sexualidad.
71. Alfabetización creativa y pedagogía del afecto y la ternura para el mejoramiento integral del niño.
72. Formación Ciudadana.
73. El cuerpo, una ruta integradora para generar procesos de inclusión cohesión grupal como espacios para vivir la ciudadanía.
74. Somos constructores de armonía.
75. El ajedrez como medio de desarrollo para los valores éticos.
76. Proyecto para una ciudadanía con identidad activa.
77. Innovación en ambiente de aprendizaje para la construcción de ciudadanía a partir de la organización deportiva.
78. La escuela: escenario propicio para la construcción y consolidación de los valores.
79. Somos seres humanos somos seres sociales.
80. Pensar para qué.
81. De la mano con las TIC: rescato valores más definiendo el ambiente= construyo ciudadanía.
82. Tu taller arcama un mundo de conocimiento creación.
83. Propuesta pedagógica para la transformación del ser humano.
84. Mi pasado presente y futuro un proyecto de vida.
86. Identidad y sentido de pertenencia: El rescate de lo local como eje de la enseñanza. De las ciencias Sociales. Patrimonio, Ciudad y juventud inemita.
85. La Educación vial como eje transformador de la vida y la convivencia. Hacia una ética del tránsito ciudadano.
86. ¿De qué manera aporta la enseñanza de las ciencias naturales en el desarrollo de competencias para la vida, a los niños de primaria?
87. Construyendo referentes de ciudadanía para vivir dignamente
88. Desarrollo del SER: una ética para la vida

89. Recreando los valores, un ambiente lúdico para vivir, jugar y descubrir los valores humanos fundamentales inherentes en cada ser.
90. Pedagogía del Afecto.
91. Sembrando Valores para un mejor mañana.
92. Todo proyecto de aula un producto para proteger al medio ambiente y/o desarrollar valores, habilidades investigativas y de emprendimiento.
93. Potenciar valores por medio de las artes.
94. Somos seres humanos, somos seres sociales.
95. La cometa como elemento lúdico y artístico para canalizar las manifestaciones agresivas en los estudiantes de primaria de la institución educativa Tira Rural Iberos.
96. Enderezando los arbolitos del futuro con Lucerito.
97. Descubriendo mis valores humanos.
98. El cuerpo... una ruta integradora para potencias competencias del ser.
99. Importancia y trascendencia del cumplimiento del Manual de Convivencia y de la Constitución Política de Colombia en el cotidiano vivir de los alumnos en el aula como ciudadanos en potencia.
100. El afecto dulce motivación en el aprendizaje.
101. Proyecto pedagógico música para la convivencia con un enfoque humanista en la institución educativa Delicias San Carlos. Copey. Cesar.
102. Banco de valores: aprendiendo en la diferencia.
103. En el contexto de la formación en investigación a través de uso de las TIC aplicadas a la educación.
104. Paz y amor en la convivencia.
105. Aprendiendo haciendo con libertad y responsabilidad.
106. Recreando nuestro diario vivir.
107. La carreta del saber y vivir actuar.
108. Tú eliges el camino prepárate.
109. Lógica en valores.
110. Proyecto Colombia: Reconocimiento de la diferencia.
111. El Proyecto de vida “Formando el hombre del mañana para la competitividad en le III milenio.”

112. Ayúdenos a construir un mundo mejor “Reinado de Valores”.
113. Construyamos ciudadanía a través de la lectura crítica.
114. Proyecto de gestión ciudadana.
115. Proyecto de aula HECE.
116. Curso de música en casa.
117. La pregunta y el arte en la historia.
118. Artec... el arte hay que vivirlo una experiencia con sentidos.
119. Practicas del servicio social, una perspectiva desde la identidad del sujeto como ser social.
120. Prensa escolar insesamista.
121. Empresarios del futuro y compañía.

Experiencias significativas en Democracia

1. Aprendiendo a gobernar desde la escuela
2. Formando líderes indígenas Nasawe'sxFiz'ñi
3. Registraduría estudiantil, un garante del presente para mejorar la democracia del futuro
4. Proceso de monitorias y gobierno alterno: experiencia pedagógica generadoras de capacidades de liderazgo estudiantil
5. Modelo de organización de las naciones unidas
6. Formando líderes por Bogotá.
7. La persona como sujeto político

Lista completa de experiencias – Democracia – 2012 – 2013

1. La Cofradía del gran Hechicero, seres que buscan su propia magia para saber aprender y transformar su realidad. Caldas.
2. Aprendiendo a gobernar desde la escuela. Girardot.
3. Caminos de identidad. Hacia una transformación social. Manizales.
4. La democracia participativa. nuevo modelo pedagógico
5. Formando líderes indígenas Nasawe'sxFiz'ñi. Tolima.

6. La escuela, un eje comunitario para la construcción de democracia y paz. El playón. Santander.
7. La persona como sujeto político. Bogotá.
8. El proceso de monitorias y gobierno alterno: experiencia pedagógica generadoras de capacidades de liderazgo estudiantil. Neiva.
9. Formando líderes por Bogotá. Bogotá.
10. Modelo de Organización de las Naciones Unidas. Yumbo.
11. Transformar el aula en ambientes de entorno. Bogotá.
12. Registraduría estudiantil, un garante del presente para mejorar la democracia del futuro.
13. Educación por disposición y no por disposición, aprendamos jugando
14. Una voz escolar que quiere ser escuchada. El Tambo-Cauca.
15. Las Tics y las elecciones, una estrategia motivadora en las ciencias sociales. Sogamoso-Boyacá.
16. Educación extrema. Pueblo Rico-Risaralda.
17. El arte circense, una experiencia desde la escuela. Bogotá.
18. Ciudadanos e investigadores sociales. Medellín.
19. Mundo Real-Real. Popayán.
20. El acontecimiento que genera la Institución Educativa Rural
21. El papel de las relaciones CTS en la formación de ciudadanos ambientalmente responsable. Ibagué-Tolima.

Experiencias significativas en Derechos Humanos

1. Experiencia pedagógica Claretiana sobre la promoción, rescate y vivencia de los derechos humanos. Trabajo con desplazados en el sector Nueva Esperanza, comuna uno, norte de la ciudad de Neiva, Huila (2012).
2. Pedagogía de los derechos humanos. Institución Educativa Técnico Industrial. Pasto, Nariño (2012).
3. Pensando y soñando...ando. Colegio Campestre Monteverde, I.E.D. Bogotá, D.C. (2012).

4. Juega y deja tus problemas atrás. “Recurrir a la violencia solo demuestra la inferioridad de la mente”. I.E.D. Cafam La Esperanza, Bogotá, D.C. (2012).
5. “Apostémosle al buen trato”. Proyecto institucional encaminado a fomentar el buen trato y promoción de los derechos de niños, niñas y adolescentes. Magangué, Bolívar (2012).
6. Proyecto de derechos humanos, vivencia y convivencia en derechos humanos. Colegio Nidia Quintero de Turbay J.T. Bogotá, D.C. (2013).
7. La escuela, un eje comunitario para la construcción de democracia y paz. Institución educativa San Pedro La Tigra. El Playón, Santander (2012).

Lista completa de experiencias – Derechos Humanos – 2012 - 2013

1. Derechos ambientales y sociales en Magangué. Magangué, Bolívar.
2. Promoción, rescate y vivencia de los derechos humanos. Neiva, Huila.
3. Medios audiovisuales (TICS) para fomentar la defensa por los derechos humanos. Bogotá, D.C.
4. Formación ciudadana a partir de los derechos humanos. Cali, Valle.
5. Derechos humanos. Reflexiones, orientaciones, actitudes, estrategias, intereses, acuerdos, proyecto de vida y vivir en sociedad. Belmira, Antioquia.
6. Derechos humanos. Quebradas de Santana, Boyacá.
7. Derechos humanos. Empoderamiento, desarrollo de habilidades sociales como liderazgo, comunicación asertiva, participación democrática y sana convivencia. Bogotá, D.C.
8. Derechos sexuales y reproductivos. El Bagre, Antioquia.
9. A través de los derechos humanos mejorar las relaciones de grupo. Bogotá, D.C.
10. Interés por el conocimiento y práctica de los valores, deberes y derechos; desarrollando liderazgo, resolución de conflictos. Fortul, Arauca.
11. Pedagogía de los derechos humanos. Pasto, Nariño.
12. Propuesta pedagógica de ética, valores y derechos humanos. Cali, Valle.
13. Desarrollo ético y humano de los estudiantes para fomentar la convivencia y el respeto por los derechos humanos. Bogotá, D.C.
14. Fortalecer el respeto y tolerancia en niños. Bogotá, D.C.

15. Talleres y juegos para disminuir la violencia y mejorar la convivencia. Bogotá, D.C.
16. Relaciones de conflicto entre estudiantes. Miraflores, Boyacá.
17. Mejorar la convivencia y crear ambientes de paz, tolerancia y cultura. Facatativá, Cundinamarca.
18. Apoyando la buena resolución de conflictos entre niños pequeños. Bogotá, D.C.
19. Usando las TIC para reducir el matoneo y la violencia escolar. Pereira, Risaralda.
20. Solución de conflictos, violencia escolar. Bogotá, D.C.
21. Sensibilizar a los estudiantes frente a los conflictos para disminuir la violencia y agresividad entre compañeros. Bogotá, D.C.
22. De la indiferencia y la agresión a la sana convivencia. Moniquirá, Boyacá.
23. Cariñograma: Estrategia pedagógica para la resolución de conflictos. Bogotá, D.C.
24. Resolución de conflictos para una mejor convivencia a través del arte. Cali, Valle.
25. Transformadores de conflictos escolares. Río Sucio, Chocó.
26. Implementación de estrategias y acciones de convivencia para mejorar relaciones interpersonales entre estudiantes. La Sierra, Cauca.
27. Resolución y manejo de conflictos en el ámbito escolar. Cali, Valle.
28. Fortalecimiento de la dimensión socio-afectiva en los niños. Toluviejo, Sucre.
29. Educación sexual para la sana convivencia y la prevención del embarazo adolescente. Bogotá, D.C.
30. Solución de conflictos, convivencia, por un camino hacia la paz. Bogotá, D.C.
31. Sana convivencia y preservación del medio ambiente. Arboleda, Nariño.
32. Promotores del buen trato. Barrancabermeja, Santander.
33. Violencia e intolerancia. La importancia del lenguaje artístico como medio de expresión de vivencias, sentimientos e ideas, contribuyendo al equilibrio y bienestar personal y social. Bogotá, D.C.
34. Racionalización de los sentimientos y desarrollo de conductas adaptivas, definir emociones, etc. Dagua, Valle.
35. La educación vial como eje transformador de la vida y la convivencia. Hacia una ética del tránsito ciudadano. Miraflores, Boyacá.
36. Construyendo trayectos de aprendizaje y convivencia. Bogotá, D.C.
37. La música y el juego en el manejo de una mejor convivencia. Bogotá, D.C.

38. Fomentar el respeto, amor y perdón, para aprender a convivir. Montería, Córdoba.
39. Convivencia escolar y bullying. Manizales, Caldas.
40. Sana convivencia, compartir, trabajo en equipo y el respeto por el otro. Bogotá, D.C.
41. Competencias/conocimientos para la convivencia social y el desarrollo personal y profesional de los estudiantes. Entrerriós, Antioquia.
42. Fomentar el buen trato y promoción de los derechos/situaciones de violencia. Magangué, Bolívar.
43. Abuso sexual infantil. Cartagena, Bolívar.
44. Educar para la vida – Justicia, libertad, responsabilidad y protección de la naturaleza.
45. Memoria histórica-cultural local mediante el uso del patrimonio arquitectónico, fotográfico y oral. Bogotá, D.C.
46. Memoria local y valores propios por medio de las TICS. Pueblo Bello, Cesar.
47. Transformando el entorno social a través del autoaprendizaje de la historia. Cauca.
48. Memoria histórica y cultural. Pupiales, Nariño.
49. Identidad cultural. Tumaco, Nariño.
50. La historia de nuestros barrios, un viaje entre nosotros. Bogotá, D.C.
51. Los niños cuentan su historia local con la ayuda de los abuelos. La Estrella, Antioquia.
52. Enseñanza de ética y valores para transformar la sociedad nacional. San José del Guaviare, Guaviare.
53. Encuentro con mi historia y mi cultura. Samaniego, Nariño.
54. Procesos de construcción social de la ciudadanía en los jóvenes a partir del lugar y la memoria. Bogotá, D.C.
55. Museo comunitario “guardianes de la memoria”. Ipiales, Nariño.
56. Fortaleciendo la identidad local. Facatativá, Cundinamarca.
57. Experiencia significativa: Trabajo con los reinsertados en la básica primaria. Frontino, Antioquia.
58. Educación en y para la paz. Bogotá, D.C.
59. Gestores de paz, para la convivencia pacífica. Buga, Valle del Cauca.
60. Educación en y para la paz. San Pablo de Borbour y Tinjacá, Boyacá.
61. Paz y convivencia/cultura de paz, ciudadanía y derechos humanos. Ibagué, Tolima.
62. Educación para una cultura de paz. Bogotá, D.C.

63. Jóvenes constructores de paz. Bogotá, D.C.
64. La familia como factor esencial para la formación de una cultura de paz. San Pelayo, Córdoba.
65. Voces de paz para exorcizar la violencia. Montes de María, Bolívar.
66. Centro de conciliación escolar; un espacio para construir la paz. Arauca, Arauca.
67. De zona de conflictos a territorio de paz. Chinchiná, Caldas.
68. El teatro como una alternativa para aprender y fomentar la paz. Tierralta, Córdoba.
69. Los géneros orales: un camino para la paz. Puerto Parra, Santander.
70. Formación de la conciencia moral para la no violencia activa. La Tebaida, Quindío.
71. La escuela, un eje comunitario para la construcción de democracia y paz. El Playón, Santander.
72. ¿Cómo mejorar la convivencia y el nivel académico en un ambiente hostil, para niños y docentes, volver lo intangible real y posible para vivir en paz? Pueblo Viejo, Magdalena.
73. Agentes de paz preocupados por un mejor ambiente. Bogotá, D.C.
74. Quiero mi aula en paz y unida. Bogotá, D.C.
75. El rescate de los valores como estrategia pedagógica para disminuir la agresividad. Cartagena, Bolívar.
76. Proyecto de inclusión “caminos de paz”. Bogotá, D.C.
77. El docente, un artesano de los derechos humanos desde la perspectiva de las identidades juveniles y la inclusión. Belmira, Antioquia.
78. Establecer vínculos del hombre con la naturaleza, los tres derechos: aire, agua y tierra. Bogotá, D.C.
79. Las siete maravillas de mi escuela. Bogotá, D.C.
80. Semilleros de convivencia. Bogotá, D.C.
81. Afectividad y buen trato. Cali, Valle del Cauca.
82. El muro de la expresión y la convivencia. Bogotá, D.C.
83. La inteligencia proxémica como herramienta asertiva para una sana convivencia. Barranquilla, Atlántico.
84. Convivencia: del conflicto al acuerdo. Cali, Valle.
85. La lúdica como instrumento de la convivencia. Sogamoso, Boyacá.

86. La cultura festiva como herramienta para la convivencia. Bogotá, D.C.
87. Gestores en convivencia y paz escolar. Medellín, Antioquia.
88. Importancia y trascendencia del cumplimiento del manual de convivencia y de la constitución política. Bogotá, D.C.
89. Por una generación libre de violencia y garante de una sana convivencia. Bogotá, D.C.
90. Hacia la construcción de una convivencia estudiantil a través de la radio escolar. Popayán.
91. Educación y armonización para la convivencia escolar. Yocoto, Valle del Cauca.
92. Programa de resolución de conflictos. Escuela normal superior de Neiva. Neiva, Huila.
93. Aprendizaje significativo para la resolución de conflictos. Bogotá, D.C.
94. Vivencia y convivencia en derechos humanos. Bogotá, D.C.
95. Itinerarios pedagógicos para una cultura de la convivencia, la justicia y la paz. Bogotá, D.C.
96. Fortalecimiento de la memoria histórica. María de Baja, Bolívar.
97. Etnoeducación a través del arte. Cali, Valle.
98. Reconociendo la historia regional y local como estrategia para comprender y transformar nuestra realidad con proyección de futuro. Santander de Quilichao, Cauca.
99. Caminar la palabra para revalorar la memoria histórica. Cajibío, Cauca.
100. Rutas pedagógicas para encontrar, conocer, leer y vivir la ciudad. Bogotá, D.C.

B. CUESTIONARIO ENTREVISTAS A DOCENTES INVESTIGADORES

1. ¿Cómo podríamos entender los conceptos de lo político, la política y la formación política?
2. En su opinión, existen procesos intencionados de formación política en la educación colombiana? ¿Cuáles son las fortalezas o limitaciones de estos procesos?
3. ¿Qué tipo de formación política debería desarrollarse en el contexto colombiano?
4. Basado en su experiencia, ¿cuáles son las características de estos procesos en términos de objetivos, fundamentos, didácticas, actividades, evaluación y logros?
5. Los maestros se asumen como formadores políticos? ¿Qué le hace falta al maestro para llevar a cabo una práctica de formación política en la escuela?
6. ¿Cuáles serían las condiciones o sugerencias para fortalecer los procesos de formación política en el contexto escolar y contribuir así a una cultura política en Colombia?

C. CUESTIONARIO ENTREVISTAS A DOCENTES EN EL ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES

1. Para usted, ¿cuáles son o deberían ser los fines de la educación?
2. En el contexto actual, ¿cuál considera que es la importancia de las asignaturas de sociales y ética o de proyectos que orienta? Si es posible, ubicar los temas o contenidos que considera más importantes.
3. ¿Cómo se desarrolla la asignatura o proyecto en cuanto a objetivos y principios pedagógicos?
4. ¿Cuáles son las estrategias que más utiliza en el desarrollo de sus clases o proyecto?
5. ¿Considera usted que a través de las asignaturas o proyectos que orienta se realiza algún proceso de formación política con los estudiantes? ¿Por qué?
6. ¿Cuáles considera que son los logros y las dificultades de los procesos que realiza, en términos de formación política, o en términos del proceso en general?
7. ¿Qué sugerencias plantearía para fortalecer los procesos de formación política?