

**Las competencias ciudadanas desde la mirada epistemológica y metodológica de los
docentes de educación artística en el contexto de la educación en Bogotá**

Fredy Alexander Palacios Rodríguez

Maestría en Arte, Educación y Cultura

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Directora de tesis

Ángela Patricia Otálvaro Otálora

ABRIL 2025

Agradecimientos

A ellas, a mis profesoras a las que me han acompañado en diferentes momentos especialmente a Karen, Ana y Bibiana por su tiempo, a la maestra Ángela Otálvaro Otálora, por su paciencia y sus agudas observaciones.

A mis compañeros y maestros de la maestría por compartirme sus diversas maneras de ver la educación más que poner mis pies en la tierra y ampliar mis horizontes.

A la Maestra Martha Ayala, por su valioso tiempo.

A mi familia, a mi amada Angélica y en especial a Alejandro por su paciencia y sus buenos deseos.

Gracias Jade por la compañía.

RESUMEN

Esta tesis presenta los resultados de una indagación fundamentada en entrevistas de profundidad y un grupo focal desarrolladas entre diciembre de 2024 y marzo de 2025 con tres docentes del área de Educación artística que trabajan en diferentes instituciones educativas distritales en Bogotá. Desde un enfoque biográfico narrativo, recupere algunas experiencias personales, profesionales y puntos de vista, alrededor de los conceptos de ciudadanía, docencia, educación artística y competencia ciudadanas.

En el análisis de los instrumentos de indagación concluyo que las docentes construyen una noción práctica de ciudadanía centrada en relaciones cotidianas antes que en formalismos jurídicos. Ellas proponen un ejercicio de corresponsabilidad en el que inicialmente es la docente la que tiene una perspectiva autocrítica de su labor. Señalan también la tensión existente entre las premisas y aspiraciones de los estándares básicos de competencias ciudadanas y las realidades escolares particularmente en los contextos de desigualdad. Así mismo ellas plantean a la educación artística como un espacio de resistencia en el que podamos reconocernos individualmente en términos de una pluralidad insertada en la comunidad.

Palabras Clave: Ciudadanía, educación artística, investigación narrativa, competencias ciudadanas

ABSTRACT

This thesis presents the results of an inquiry based on in-depth interviews and a focus group conducted between December 2024 and March 2025 with three art education teachers working in different district educational institutions in Bogotá. Using a narrative biographical approach, I explored some personal and professional experiences and perspectives surrounding the concepts of citizenship, teaching, art education, and civic competence.

In analyzing the inquiry instruments, I conclude that the teachers construct a practical notion of citizenship centered on everyday relationships rather than legal formalities. They propose an exercise of co-responsibility in which the teacher initially adopts a self-critical perspective on their work. They also highlight the tension between the premises and aspirations of the basic standards for civic competence and the realities of schools, particularly in contexts of inequality. They also present artistic education as a space of resistance in which we can recognize ourselves individually in terms of a plurality embedded in the community.

Keywords: Citizenship, art education, narrative inquiry, civic competencies

Contenido

Introducción	7
1.1 Problema / objeto de estudio.....	9
1.2 Justificación	17
1.3 Objetivos	18
Objetivo general.....	18
Objetivos específicos	18
2. Antecedentes	19
La participación de los docentes en la formación ciudadana entre la reproducción y la transformación	21
La construcción del sujeto político en el ámbito escolar	22
Estudiantes y educación artística	25
Actividades artísticas y competencias ciudadanas.....	26
3. Marco Teórico	30
3.1 Ciudadanía	33
3.1.1 Entendiendo el marco propositivo y normativo de formación en ciudadanía.....	39
3.2 Competencias ciudadanas	41
3.2.1 Competencias	41
3.2.2 Competencias ciudadanas	44
3.2.2.1 La comunicación.....	46
3.2.2.2 La cultura	48
3.3 Educación artística	60
3.3.1 La pedagogía comprometida.....	62
3.3.2 La función de las artes en la educación.....	63
3.3.3 Educación artística en la educación media en colegios públicos en Bogotá.....	66
3.3.4 Valoración social del arte, un campo subestimado	70
4. Marco metodológico	72
4.1 Paradigma Hermenéutico.....	73
4.2 Investigación narrativa.....	75
4.3 Población y muestreo	78
4.4 Caracterización de la población	79
4.5 Muestreo	79
4.6 Procedimiento	80
4.6.1 Recopilación de datos	80
4.6.2 Análisis y codificación de datos narrativos.....	85
4.6.3 Análisis Temático Narrativo	90

4.6.4 Triangulación de métodos	90
5. Análisis de resultados	92
5.1 Resultado del análisis biográfico:	92
5.2 Análisis Temático Narrativo	104
5.2.1 Docencia y educación artística.....	107
5.2.2 Competencias ciudadanas y ciudadanía	118
5.3 Análisis del grupo focal	127
5.4 Reescritura y renarración	132
6. Presentación de los resultados	133
6.1 Chune	135
7. Referencias Bibliográficas	144
Anexos	156
Anexo 1. Consentimiento informado	156
Anexo 2. Formato entrevista	158
Anexo 3. Formato grupo focal	159
Anexo 4. Transcripción grupo focal	160
Anexo 5. Matriz de sistematización de planeación.....	168

Introducción

La presente investigación indaga acerca del conocimiento, comprensión y práctica que tienen los docentes de Educación artística sobre las competencias ciudadanas formuladas en las políticas educativas de Colombia, particularmente desde la mirada de tres docentes en la ciudad de Bogotá. Para tal fin, elabore un marco teórico que recoge los conceptos de ciudadanía, competencias ciudadanas y educación artística, en una perspectiva global y situada en el contexto colombiano, teniendo en cuenta una mirada crítica acerca de los estándares básicos para las de competencias ciudadanas formulados por el Ministerio de Educación Nacional (MEN).

En cuanto al marco metodológico esta investigación se ubica en el paradigma interpretativo-hermenéutico, particularmente, desde la perspectiva epistemológica fenomenológica. Los intereses de la investigación corresponden a la educación, con énfasis en la investigación narrativa de corte autobiográfico, las técnicas e instrumentos por medio de los cuales realice la recolección de información son entrevistas a profundidad y un grupo focal. Los contenidos resultantes los lleve a una rejilla de triangulación para contrastar y complementar el análisis crítico del discurso.

Respecto de los antecedentes, analice la formación ciudadana en contextos educativos, destacando la brecha entre los marcos institucionales y las realidades escolares, examinando la relación de los jóvenes con conceptos políticos y las tensiones docentes entre reproducir modelos oficiales o impulsar ciudadanías críticas, identificando tres contradicciones: curriculares (deberes vs. derechos), institucionales (control vs. autonomía) y sociales (diversidad cultural).

Posteriormente explico el paradigma y el enfoque metodológico utilizado en la investigación, las técnicas e instrumentos de recolección de la información y las formas de análisis de los datos.

Expongo el método de análisis de la información que permitió el contraste, la interpretación y la reflexión, alrededor del material experiencial (entrevistas y grupo focal), para identificar cuál podría ser el conocimiento, comprensión y práctica de las docentes de Educación artística en lo referente a las competencias ciudadanas. Finalmente, presento desde una perspectiva descriptiva, los principales hallazgos a los que he llegado.

1.1 Problema / objeto de estudio

Durante mi proceso de prácticas docentes dentro del contexto del estallido social del 2021, tuve una experiencia que marcó mi comprensión sobre el papel de la educación artística en la formación ciudadana. En ese año y a partir del 28 de abril hasta mediados de diciembre, se presentaron manifestaciones y bloqueos intermitentes que evidenciaban la inconformidad social. Entre los principales motivos se encontraba una impopular reforma tributaria, la evidente desigualdad social evidenciada en la pandemia y sobre todo con las denuncias de brutalidad policial.

El 21 de junio, hacia las 7 p.m., me encontraba en el Colegio Juan Lozano y Lozano (jornada nocturna), desarrollando una clase de educación artística con jóvenes de edades entre los 14 y los 23 años. La dinámica de la clase cambió y se fue llenando de susurros, los estudiantes miraban sus teléfonos móviles y la noticia de lo que sucedía en las calles se instaló en la conversación. Algunos de los estudiantes estuvieron considerando participar en las actividades de protesta social, que tenían como escenario más próximo el Portal de Transmilenio de Suba. Lo que allí sucedía era complejo. Aproximadamente 150 personas bloquearon el cruce de la avenida Suba con Avenida Ciudad de Cali. No había claridad si había menores de edad, pero sí se tenía conocimiento de los enfrentamientos de la fuerza pública con los manifestantes, de los actos vandálicos y la afectación a viviendas y transeúntes.

Ante esta situación, el colegio decidió retrasar la hora de salida de los estudiantes, para proteger su integridad, en especial, la de los menores. Adicionalmente, la zona de riesgo era paso obligado para algunos de ellos.

Mientras esto sucedía, la conversación giró hacia el análisis de la situación de la ciudad y la actitud de las personas involucradas (aquellos que tenían el poder, los jóvenes y la fuerza

pública). Dentro de las expresiones, que podrían considerarse como “espontáneas” (sin embargo, aún persiste la duda sobre cuánto de estas reacciones fue espontáneo o cuánto fue fruto de un cúmulo de percepciones, experiencias previas o factores culturales) me llamó la atención la facilidad con la que los estudiantes incitaban a actos violentos sin mayores argumentos, o con justificaciones como: “No hay que dejarse, toca romperlos, así es que toca...” podría parecer que la euforia desplazaba por momentos a la razón.

Este episodio de la clase en la que se dio el debate, y lo que pudo haber sucedido si los estudiantes hubieran asistido a las protestas en términos de consecuencias negativas (como heridos, detenidos o algo más lamentable), me hizo reflexionar sobre dos aspectos: la forma en la que ellos asumían su ciudadanía y el rol que, como docentes, teníamos en esa construcción. Es decir, esta situación me hizo pensar en el concepto de ciudadanía que se había sembrado en los estudiantes, (más allá del enfoque de cada asignatura) y en la manera en que los profesores participamos con nuestra formación en circunstancias sociales tan complejas como las antes descritas. Asimismo, me confrontó con las disyuntivas que estas situaciones generan, como participar o no participar de la protesta; y de qué modo hacerlo.

Desde la perspectiva de la educación artística, y en particular, desde mi rol como docente en esta área, surgen algunas reflexiones acerca del impacto real de la experiencia formativa en la dimensión humana, social, cognitiva y emocional. También es importante analizar su influencia en el tejido y la experiencia cultural de los estudiantes. En este sentido, Elliot Eisner (2004) menciona:

La educación es un proceso en el que aprendemos a ser los arquitectos de nuestra propia experiencia y, en consecuencia, a crearnos a nosotros mismos. Las artes tienen unas contribuciones muy claras que hacer a este objetivo mediante su énfasis en la expresión

de la individualidad y mediante el ejercicio y el desarrollo de la capacidad de imaginación. (p. 41)

Me cuestiono acerca de las relaciones que se llegan a establecer con los estudiantes, la manera en que nos reconocemos, lo que tenemos en común y lo que nos une. También me pregunto acerca de cómo he posicionado o no, desde mi ejercicio docente, una perspectiva crítica y propositiva frente a la realidad social que literalmente toca a nuestra puerta.

Una de las reflexiones que me surgen en este contexto se centra en la legitimidad de las posibilidades transformadoras y enunciativas que el arte permite. Ejemplo de esto son las múltiples formas de expresión y resolución expresivas que emergen constantemente desde los diferentes lenguajes artísticos. La literatura nos brinda la posibilidad de dar voz a lo propio, tanto de manera individual como colectiva; se establece como un lugar de testimonio y denuncia; nos permite explorar diferentes universos simbólicos; nos permite el diálogo intercultural; nos permite subvertir normas y estructuras; y nos facilita ver de manera crítica la realidad de los otros.

No se trata de instrumentalizar el arte, pero la música como lenguaje expresivo es una herramienta que ha servido para desarrollar proyectos de transformación social y de procesos identitarios. Además, al constituirse como un lenguaje universal, atraviesa barreras comunicativas, dispone lugares de enunciación para la expresión de emociones, ideales y esperanzas. La música es un hecho social innegable (Ruiz & Cabello (2004), en su composición discute con la organización social, política y económica del mundo que nos rodea motivando la imaginación de realidades alternas. Desde la ancestralidad hasta la postmodernidad, los cantos de protesta afirman su capacidad para movilizar conciencias y enlazar comunidades. La música refleja el pensamiento del ser humano y lo interviene, propiciando espacios reflexivos sobre la

libertad, lo personal que se vuelve político y lo imaginado que se vuelve posible. Por ende, es considerada como un derecho cultural y un instrumento de cambio legítimo e ineludible.

Las artes escénicas, como la danza y el teatro, recogen, matizan, interpretan y reflejan en su práctica la indagación de las relaciones que establecemos con nosotros mismos y con el otro para visibilizar y comunicar realidades posibles e imposibles. El lenguaje escénico expresado a través de narrativas textuales o corporales, dramaturgias y/o coreografías, son procesos creativos que se entrelazan y complementan, en su materialización (Piezas teatrales y/o danzas escénicas), demuestra su capacidad transformadora en la encarnación de personajes, conceptos, anhelos y frustraciones (entre muchos posibles arquetipos) con la complejidad, intenciones y prerrogativas naturales del ser humano. Las artes plásticas materializan la ensoñación, permiten plasmar ideas que desafían lo establecido en formatos no convencionales. Por medio de su diversidad de técnicas expone discursos en formato visual interpelando al espectador, y la perspectiva crítica y subjetiva del mismo. El pensamiento crítico y creativo de lo individual y lo colectivo se encuentran y se entrelazan, en el ejercicio de la contemplación, reivindicando opiniones marginadas. Desde el muralismo comprometido hasta las instalaciones críticas, el arte plástico no solo refleja la realidad, puede evidenciar diferentes realidades sociales y provocar emociones, suscitar diálogos y asomar caminos para la acción social.

Este potencial educativo y expresivo del arte se encuentra claramente respaldado por diversas iniciativas y enfoques pedagógicos, así como por organizaciones internacionales como la Unesco o el Ministerio de Educación Nacional, en el contexto colombiano. En los lineamientos curriculares que estipula Ministerio de Educación Nacional de Colombia [MEN], (2019) y, en específico, en las orientaciones curriculares para la educación artística y cultural en educación básica y media, se esbozan propósitos, actores y medios para gestionar esos objetivos

educativos, también se relacionan formas de entender y promover las competencias ciudadanas, así como la concepción del ciudadano y al individuo.

Es aquí, en dónde siento aún más fuerte la inquietud respecto de la relación del docente de educación artística y el concepto de competencias ciudadanas: ¿cómo lo entiende?, ¿qué cree de éste?, ¿cómo lo relaciona e incorpora en su dimensión personal y profesional? Estas preguntas me surgen del escenario que describí anteriormente: ¿Será posible que el arte funja como facilitador espacios de discusión acerca del ser social y de las competencias ciudadanas? ¿será que los procesos de educación artística permiten la formación de ciudadanos, que tienen elementos suficientes para saber cómo participar en la protesta social?, ¿la transversalidad de la educación artística, con espacios formativos de corte cívico y ético tradicionales, podrá generar sinergias favorables a los propósitos de desarrollo de competencias ciudadanas en los estudiantes? ¿Puede la educación artística servir de herramienta didáctica para abordar los principios de las competencias ciudadanas?

En el texto "Ciudadanía, Jóvenes y Escuela. Construcción de la Subjetividad Política en Jóvenes en Colombia", elaborado por Felipe Andrés Bernal Sandoval (2022) y presentado en el V Congreso Latinoamericano y Caribeño de Ciencias Sociales, examina la relación de los jóvenes colombianos con la política, poniendo en perspectiva amplia la idea de su desinterés político.

El autor señala que los jóvenes no están despolitizados, sino que desconfían de los mecanismos tradicionales de participación política. Sus formas de participación se manifiestan en espacios alternativos que van más allá de las formas convencionales, presentando diversas maneras de ser y estar en comunidad.

Destaca cómo los jóvenes construyen su subjetividad política mediante la interacción entre contextos sociales, expectativas y prácticas. Sandoval, señala que la educación cívica tradicional, centrada en la disciplina y los valores, ha dejado de lado la formación en lo político. Esto ha limitado la comprensión de la ciudadanía como una expresión activa de lo político y ha restringido la participación a una visión normativa y excluyente.

Es innegable que esta relación no se manifiesta únicamente en términos de desinformación o percepción equivocada, muchos son los hechos de corrupción comprobados cuyos protagonistas o bien han sido encerrados o han podido eludir la justicia, basta con asomarse a los titulares de la prensa, y los dictámenes de los entes de control en un ejercicio de patética verificación. Otro aspecto que toma resonancia cíclica es lo relacionado a los circuitos electorales y sus resultados, las prácticas clientelistas, las descalificaciones y señalamientos entre los protagonistas del “régimen democrático” generan un estado constante de polarización y desconfianza.

“Entre los jóvenes se registra el menor porcentaje de personas muy satisfechas con la forma en que funciona la democracia en Colombia (14,1%); el 48,2% de ellos aseguraron sentirse muy insatisfechos en este aspecto” (DANE, 2021, p. 61).

Comparados con otros grupos de edad, los jóvenes en Colombia muestran menor acuerdo con las siguientes afirmaciones: solo el 49,1% cree que se les garantiza el derecho a participar como ciudadanos; el 41,5% considera que existe libertad para expresar y difundir sus ideas; y apenas el 32,7% opina que hay garantías para manifestarse públicamente (DANE, 2021, p. 62).

En comparación con otros grupos de edad, las personas jóvenes están menos de acuerdo con que en Colombia: a la ciudadanía se le garantiza el derecho a participar (49,1% están de

acuerdo), existe la libertad de expresar y difundir su pensamiento (41,5% están de acuerdo), y se dan las garantías para manifestarse públicamente (32,7% están de acuerdo) (DANE, 2021, p. 62).

La juventud colombiana no carece de interés político, sino que han experimentado un desencanto de los mecanismos tradicionales para expresar sus opiniones y necesidades e influir en los procesos de toma de decisiones; por ello, su participación se centra en mecanismos y luchas afirmativas como los movimientos sociales. (Gutiérrez et al., 2021, p. 34)

Si bien existen barreras que limitan su participación política tradicional, la juventud ha demostrado una capacidad notable para organizarse y expresar sus demandas a través de medios alternativos. En algunos sectores, particularmente jóvenes víctimas del conflicto armado que viven en zonas rurales han demostrado que el interés y la participación pueden trascender desde la institucionalidad que ha provisto mecanismos específicos: “han venido preparándose para hacer efectivos sus derechos de reivindicación política y social y se han organizado en asociaciones que buscan tener presencia y voz en los escenarios de discusión política” (Rocha, 2017, p. 8).

Las movilizaciones sociales de los últimos años han evidenciado un aumento en la participación de jóvenes en protestas y movimientos sociales. Esto refleja la voluntad de incidir en la agenda pública y demandar cambios estructurales.

Las formas de participación no convencional entre los jóvenes colombianos (movilizaciones como el Paro Nacional de 2019-2021, Campañas en redes sociales y en programas como el Consejo Distrital de Juventud creado en 2018), indican una politización creciente y una búsqueda de canales alternativos para influir en las decisiones que afectan sus

vidas. Los jóvenes colombianos mantienen una relación paradójica con la política: mientras muestran un profundo desencanto con los mecanismos tradicionales de participación, han encontrado en los movimientos sociales y las protestas callejeras un canal alternativo para expresar sus demandas. Esta aparente contradicción revela una crisis de los espacios institucionales tradicionales y simultáneamente una búsqueda vigorosa de nuevas formas de participación política.

En este contexto, la educación artística emerge como un espacio privilegiado para transformar la frustración política en acción constructiva. Las estadísticas muestran que los jóvenes perciben la política tradicional como un "espacio de acción ilícita" pero su participación en movimientos sociales (Gutiérrez et al., 2021) y asociaciones de víctimas (Rocha, 2017) demuestra un claro interés por incidir en lo público.

Los datos del DANE (2021) que muestran el escepticismo juvenil (solo 41.5% cree en la libertad de expresión) contrastan con la efervescencia creativa vista en los estallidos sociales, donde consignas, performances e intervenciones urbanas demostraron cómo el arte puede ser un lenguaje político alternativo. A mi parecer, frente a este panorama, los docentes de educación artística tienen una responsabilidad y una oportunidad: promover las movilizaciones conceptuales y, por consiguiente, de formas del ser, y de transformar realidades por medio de la expresión artística. En consecuencia, propongo la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo es abordada la formación en competencias ciudadanas desde la experiencia de 3 docentes de educación artística en colegios públicos de Bogotá?

La labor docente podría ser clave para convertir las aulas en laboratorios de ciudadanía activa, donde el pincel, la palabra o el gesto sustituyan a la piedra, y donde la crítica al sistema

no anule la construcción de alternativas. En un país donde el 48.2% de los jóvenes rechaza la democracia (DANE, 2021), el arte no es un lujo, sino una necesidad política.

1.2 Justificación

A partir de la perspectiva a nivel institucional de la Universidad Pedagógica Nacional, y reconociendo su misión con la formación de docentes con sentido de responsabilidad social y capacidad propositiva para la transformación educativa, resulta pertinente hacer un ejercicio de observación puntual acerca de los posicionamientos y los conocimientos que tienen los docentes frente a las relaciones entre competencias ciudadanas y educación artística.

Al escuchar las narraciones de sus colegas, los docentes de educación artística pueden analizar su propia articulación pedagógica con las competencias ciudadanas; pensar en estrategias de formación integral de los estudiantes, teniendo en cuenta aspectos como la convivencia, el respeto por las diferencias, el diálogo y el pensamiento crítico; la contribución a la cultura democrática; y el fomento de una conciencia crítica de participación ciudadana. Este proceso no solo enriquecerá la comprensión del rol del arte en la educación, sino que podría llegar a proveer algunas coordenadas de comprensión del rol de lo social como un aspecto relevante en la consideración estructural de los espacios de educación artística.

En términos de beneficio social, en este estudio busco aportar un espacio de preparación y fortalecimiento a un grupo poblacional bastante importante como son los niños y jóvenes, los cuales se verían provistos de experiencias, puntos de vista, reflexiones, miradas críticas y propositivas para sustentar de manera positiva el potencial que poseen frente a sus competencias ciudadanas.

1.3 Objetivos

Objetivo general

Comprender cómo un grupo de docentes de educación artística se sitúa en su práctica pedagógica en relación con el desarrollo de las competencias ciudadanas.

Objetivos específicos

Explorar el nivel de conocimiento, comprensión y práctica que tienen los docentes de educación artística sobre las competencias ciudadanas formuladas en la política educativa de Colombia.

Identificar la manera que tienen estos docentes de educación artística de abordar las competencias ciudadanas en su práctica docente y en la planificación de los contenidos curriculares.

Caracterizar la manera en que los contenidos y actividades de las clases de educación artística contribuyen a la formación de competencias ciudadanas en los estudiantes, y de qué forma se evidencia dicha contribución.

2. Antecedentes

Este apartado aborda los contenidos académicos relacionados con experiencias similares, enfoques alternativos y miradas críticas. En este sentido, presento las aproximaciones conceptuales sobre los temas centrales de esta investigación: la formación de ciudadanía en el escenario docente y la educación artística. Para esta revisión de los argumentos, considero apropiado avanzar observando dos marcos de análisis.

El primero se centra en investigaciones que estudian la relación entre los estudiantes y los conceptos vinculados con la ciudadanía, en este sentido, se apunta inicialmente a la participación/relación de las docentes en cuanto a su posible función reproductiva o transformadora en la formación ciudadana. El segundo aborda las consideraciones vigentes del concepto de ciudadanía en los marcos institucionales convergentes. La relación de los jóvenes con conceptos como ciudadanía, representación social, democracia y movilización social es compleja. Si bien existe una comprensión instrumental de los conceptos de participación, opinión y debate (fruto de la voluntad política y educativa en términos de la formación cívica y ética que se implementó desde los años noventa), este proceso ha estado marcado por medios, experiencias y metodologías diversas. Sin embargo, desde perspectivas como la de Caballero (2023), los resultados de este proceso se tornan más en una “alfabetización política”, que se aleja de la comprensión y de las posibilidades de experiencias reales, es tal vez como saber cómo funciona y a donde va un automóvil, pero no prepararse para viajar y mucho menos hacer el viaje. En este contexto, persisten el estado de alejamiento, el antagonismo y la pérdida de credibilidad frente a la política y, en consecuencia, frente al ejercicio ciudadano.

Uno de los aspectos clave en este análisis es la percepción y los modos de participación reconocidos, instalados y operantes en los jóvenes. La identificación con los procesos políticos

es baja, el grado de identificación es bastante escaso, ya que la relevancia en la información está flotando entre los cíclicos electorales y las noticias constantes acerca de la corrupción y el incumplimiento de los compromisos que se derivan de esta problemática. Según Duque (2010), los jóvenes se enmarcan en participación convencional y no convencional dentro del activismo. La participación convencional incluye el voto, la identificación y adhesión a campañas, la opinión y discusión; y los espacios no convencionales se dan a través de la protesta popular y de movilizaciones sociales, que en algunos casos alude a acciones violentas. En esta última situación, algunos sectores sociales perciben a los jóvenes como los operadores de la violencia, situación que afecta la legitimidad de sus demandas.

En el ámbito escolar, la participación política y democrática de los jóvenes también presenta deficiencias. Las políticas educativas de finales del siglo pasado no han tenido correlación de poder real. En muchos casos, la participación estudiantil se ha percibido como simbólica, sin influencia real en la gestión escolar, lo que ha reforzado el desinterés y la falta de credibilidad en los procesos democráticos. Si bien se han promovido espacios de formación cívica y ciudadana dentro del sistema educativo, su impacto ha sido limitado debido a la desconexión entre los contenidos propuestos por los legisladores y las realidades sociales de los estudiantes. El enfoque educativo neoliberal ha priorizado la cobertura y la calidad de los contenidos, pero sin establecer vínculos directos con los contextos donde los jóvenes desarrollan su vida cotidiana.

La participación de los docentes en la formación ciudadana entre la reproducción y la transformación

Los educadores se encuentran en una posición paradójica. Por un lado, son agentes del Estado encargados de transmitir ciertos valores cívicos; por otro, pueden convertirse en intelectuales transformadores. Algunos autores, como Ávalos (2006) y Cox (2006) identifican tres tensiones fundamentales:

- *Tensión curricular*: Mientras los planes de estudio oficiales promueven una ciudadanía acrítica (centrada en deberes más que en derechos), muchos docentes intentan desarrollar perspectivas más complejas. Sin embargo, como señala Apple (2002), los currículos no son meros documentos técnicos, sino expresiones de relaciones de poder.
- *Tensión institucional*: Las escuelas, como aparatos ideológicos del Estado (Althusser, 2003), suelen penalizar enfoques críticos. Docentes que fomentan el análisis de problemáticas como la desigualdad o la violencia estatal frecuentemente enfrentan resistencias administrativas.
- *Tensión social*: En contextos de diversidad cultural, los educadores deben mediar entre visiones contradictorias de ciudadanía (por ejemplo, entre concepciones individualistas occidentales y nociones comunitarias).

Frente a estas contradicciones, como Ávalos (2006) y Cox (2006) sugieren aunque de manera incipiente elementos para una educación ciudadana transformadora, aspectos como una deconstrucción crítica de las representaciones hegemónicas, mediante el análisis de sus intereses ocultos y exclusiones, la recuperación de memorias subalternas que muestren cómo los derechos se han conquistado mediante luchas colectivas y la vinculación con prácticas sociales a través de

proyectos que conecten el aula con problemáticas comunitarias. No obstante, estas propuestas requieren condiciones que exceden lo pedagógico: reducción de ratios alumno-docente, formación política continua y, sobre todo, autonomía real frente a los estándares educativos neoliberales. Como advierte Giroux (2013), en la era de la estandarización educativa, incluso las mejores intenciones docentes chocan contra la lógica tecnocrática que domina los sistemas escolares.

En estos términos, las representaciones sociales sobre ciudadanía no son meros esquemas cognitivos, sino dispositivos políticos que legitiman ciertos órdenes sociales. Los docentes, lejos de ser transmisores neutrales, ocupan un lugar estratégico en esta disputa: pueden reproducir visiones acríicas o convertirse en intelectuales transformadores. Sin embargo, su capacidad de acción está severamente condicionada por estructuras institucionales y sociales que limitan la posibilidad de una educación verdaderamente emancipadora.

La formación ciudadana crítica requiere, por tanto, no solo cambios pedagógicos sino transformaciones estructurales en los sistemas educativos. Como señala Freire (1997), no basta con enseñar sobre democracia; es necesario democratizar radicalmente los espacios educativos mismos. Solo así la escuela podrá dejar de ser un aparato de socialización acríica para convertirse en semillero de ciudadanías insurgentes capaces de desafiar las injusticias estructurales de nuestro tiempo y contexto.

La construcción del sujeto político en el ámbito escolar

Desde una investigación fundamentada en el estudio de caso, Arévalo (2019) ofrece una perspectiva reveladora sobre cómo la escuela opera como espacio fundamental para la constitución del sujeto político considerando tres dimensiones centrales: primero, los mecanismos institucionales que moldean la subjetividad política; segundo, las tensiones entre

control y emancipación en este proceso; y tercero, el papel transformador que pueden ejercer los docentes. A través de este análisis, evidencio que la formación del sujeto político en contextos escolares no es un proceso neutral, sino un campo de disputa donde convergen proyectos políticos contradictorios y donde el docente emerge como actor clave en la configuración de ciudadanías críticas.

Se contemplan entonces posibles mecanismos institucionales mediante los cuales la escuela interviene en la formación política. Arévalo (2019) destaca cómo el currículum oficial transmite visiones específicas sobre la historia nacional (con sus inclusiones y omisiones), los valores cívicos (énfasis en obediencia vs. pensamiento crítico) y la participación política (limitada frecuentemente a lo electoral).

Para Arévalo (2019), podrían distinguirse, siguiendo la perspectiva de Foucault, dispositivos de poder que operan en el entorno educativo: Sistemas de evaluación que normalizan conductas, distribución del espacio que reproduce jerarquías, temporalidades rígidas que disciplinan cuerpos.

Señala Arévalo (2019) que, desde las interacciones cotidianas, la vida escolar enseña política mediante la resolución de conflictos, la negociación de normas y las experiencias de participación (o su ausencia), se considera también la cultura escolar con sus particulares rituales y símbolos que transmiten concepciones de autoridad, relaciones con lo público, identificación con lo nacional. También que existen contradicciones evidentes, dado que, mientras se promueve teóricamente la participación, las estructuras escolares suelen ser verticales, hay una distancia grande entre la ciudadanía ideal vs. real, una brecha entre el ciudadano crítico que proclaman los documentos oficiales y el sujeto dócil que premian las prácticas cotidianas; así como la tensión

entre la homogeneización estatal y el reconocimiento de diversidades culturales y, el desarrollo del pensamiento crítico y las demandas de orden institucional.

En otro vector de análisis, Arévalo comparte acerca de la formación en artes, específicamente escénicas y su papel político apuntando que:

...en la constitución del sujeto político en la escuela se pueden rastrear acciones de orden pedagógico que involucran el cuerpo como lugar de expresión de lo cultural frente a nociones imaginarios y cosmologías propias a cada grupo humano haciendo posibles prácticas para constituirse en un cuerpo transformado socialmente y canalizado desde su componente cultural. (2019, p. 119)

Señala la posibilidad de acceso directo al contexto desde las formas simbólicas propias del teatro para analizar prácticas sociales relativas a la convivencia, la violencia y el conflicto para entender el origen de los problemas convivenciales y las relaciones de desequilibrio.

Un aspecto de interés en la investigación de Arévalo (2019) es el uso del grupo focal como instrumento para dar cuenta de las perspectivas acerca de otras posibles relaciones en la construcción de ciudadanía, recogiendo los testimonios acerca de las maneras de configurar aspectos como la identidad y el sentido de pertenencia, la construcción de un proyecto de vida y la convivencia. Complementariamente también se registran, por ejemplo, las divergencias de resultados en pruebas estatales (prueba SER que consiste en una evaluación a los aprendizajes y capacidades en las dimensiones del ser en ciudadanía y convivencia, educación artística, y actividad física y deporte de las y los estudiantes de grado 9º, de colegios públicos y privados de Bogotá, diseñada e implementadas desde la Secretaría de Educación de Bogotá), en donde los logros alcanzados no reflejan los diversos procesos que llevan los estudiantes, generando una

percepción de baja correspondencia de habilidades, lo cual pone de manifiesto, nuevamente, la distancia entre lo prospectivo institucional y la realidad contextual de los docentes y los estudiantes.

Estudiantes y educación artística

Bustos Pabón, (2016) analiza la relación entre los estudiantes y la educación artística, enfatizando el rol del docente en la generación de motivación y conexión con esta disciplina. De acuerdo a lo mencionado por Bustos, la asignatura de educación artística no es insignificante para sus estudiantes, sino que, el nivel de interés de ellos oscila, dependiendo de las estrategias pedagógicas que se utilicen. Es en ese momento en que los métodos de enseñanza son cuestionados, y puestos a prueba, para lograr que la motivación sobrepase los niveles de indiferencia.

El estudio de caso en mención, sugiere que la concepción de la educación artística se de en espacios donde el estudiante sea protagonista del aprendizaje (participar activamente en la construcción del conocimiento), en lugar de ser un receptor pasivo. Sin embargo, los modelos tradicionales de la enseñanza artística suelen enfocarse en aspectos técnicos del saber, lo que limita el potencial del arte como un instrumento de expresión y reflexión.

Adicionalmente, Bustos (2016) plantea que la educación artística es un recurso transversal a otras áreas del conocimiento, por ejemplo, la formación ciudadana, ya que el arte en sus contenidos disciplinares permite la generación de vínculos emocionales y promueve la autonomía expresiva, lo que podría fortalecer la praxis ciudadana. En conclusión, el texto valora la labor de los docentes, y motiva el replanteamiento de las metodologías que estos proponen, para así aprovechar al máximo el potencial del arte en la educación.

Bustos Pabón refiere en este sentido lo expresado por Teresa Torres en su ponencia para el primer congreso de educación artística:

No solo es fundamental entender el arte y la cultura para desarrollar medios de expresión individual, formar profesionales para la industria creativa y formar públicos, pero también es importante mirar el arte y la cultura como agentes emancipadores del individuo y del colectivo. (Torres, 2015, p.2)

Este estudio es una invitación a los educadores para ejercer una mirada crítica y valorativa sobre nuestras prácticas pedagógicas, renunciar a la reproducción automática de modelos tradicionales adquiridos, actualizar nuestro saber profesional en función de las necesidades educativas del contexto.

Esto no implica renunciar a los conocimientos previamente adquiridos, sino más bien direccionarlos estratégicamente y adaptarlos a los contextos específicos de nuestras poblaciones estudiantiles, alineándolos con los objetivos de aprendizaje que proponemos alcanzar.

Actividades artísticas y competencias ciudadanas

Otro aspecto de interés es el impacto de las actividades artísticas participativas y colaborativas como herramienta para el desarrollo de competencias ciudadanas. Pilar García, (2023) examinó este aspecto a partir de los resultados obtenidos con un grupo de mujeres en situación de vulnerabilidad. García confirma en su investigación que las actividades artísticas tuvieron una influencia en el desarrollo de habilidades comunicativas, emocionales y cognitivas.

En el estudio, se desarrollaron talleres divididos en seis sesiones, en las cuales, las participantes intercambiaron ideas, comprensiones acerca de conceptos relacionados con la

ciudadanía, por medio de técnicas del arte (la elaboración de un mural). La metodología del taller (entrevistas, desarrollo de cuestionarios, mesas de trabajo), fue diseñada para que, desde lo individual primero, y lo colectivo posteriormente, las participantes fueran compartiendo su entendimiento y creencia frente a los temas sucesivos que integraban el cuerpo general de las sesiones. En ese sentido, el aporte individual era fundamental para que cada quien se apropiara de su propia voz, que cada quien elaborará su propio discurso y de paso permitir reflejar algo de su propia identidad, para posteriormente desde el dialogo, defender, contrastar y conciliar desde lo colectivo. Un ejercicio que permitió un reconocimiento del otro, desde lo común compartido y lo particular.

García, señala que los talleres que consideran como plataforma de encuentro (individual y colectivo), las experiencias artísticas, son propicios para generar aprendizajes significativos, en donde las participantes pueden implicar de manera practica sus ideas alrededor de sus realidades colectivas. Esto concuerda con investigaciones previas, como la de Preciado (2016), quién destaca el potencial integrador de los proyectos de gestión cultural en comunidades vulnerables o relativamente marginadas, en términos de sentido de pertenencia y recomposición de la identidad colectiva.

Uno de los hallazgos significativos en la investigación de P. García, (2023), tiene que ver con la forma en que la expresión artística contribuye a la gestión emocional de las participantes. En un principio, las participantes eran reservadas en sus apreciaciones, un tanto inseguras, pero conforme avanzaban las sesiones, se podía observar una apertura emocional y participativa.

García, resalta que los talleres implementados ayudaron a fortalecer las habilidades comunicativas de las participantes, la expresión verbal y no verbal, haciendo posible el entendimiento, la transmisión de ideas y sentimientos.

En el desarrollo de los talleres, se abordaron de manera intuitiva dinámicas de resolución de conflictos ya que, las participantes fueron capaces de gestionar diferencias y encontrar soluciones alternativas de beneficio mutuo. La elaboración colectiva de un mural sirvió como ejercicio para negociar y llegar a acuerdos, promoviendo el aprendizaje de estrategias para la resolución de problemas.

La investigación de García, destaca el rol de la experiencia artística colectiva en la generación de sentido de pertenencia, encuentro y reconocimiento en la comunidad. La participación en colectividad, crea reconcilia y fortalece los lazos sociales y motiva a los implicados a establecer compromisos cuyo propósito es el beneficio del territorio.

Conclusiones similares se pueden encontrar en el estudio de Díaz et al., (2013), quienes destacan la importancia de la intervención del espacio público como medio o formato sobre el cual se plasman identidades y mensajes personales. La creación de un mural comunitario adquiere un valor no solo como manifestación artística, sino también como un ejercicio político de identidad genuino, visibilizando experiencias y reflexiones ante la comunidad.

Conforme a los resultados positivos de la experiencia y lo concluido en la investigación. Es necesario señalar que, la experiencia artística (individual o colectiva comunitaria), no es el único medio para desarrollar las competencias ciudadanas. El arte ofrece ventajas, como el fomento de la creatividad, la estimulación de la empatía y la mejora de la capacidad perceptiva. Los espacios de dialogo, son fundamentales, estén ligados o no a la expresión artística. Marinovic, (1994) robustece esta idea al afirmar que el arte es un lenguaje “alternativo” que media la expresión y comunicación de experiencias subjetivas. El diseño e implementación de

investigaciones con el modelo de taller basado en las artes ha demostrado ser efectivo para la formación de habilidades para ejercer la ciudadanía.

Esto lleva a considerar necesario continuar con la exploración de este tipo de estrategias en contextos educativos formales y no formales, atendiendo a las necesidades específicas de las poblaciones objeto, aclarando el propósito de la educación artística en la formación de seres humanos y el análisis de la relación entre los conceptos de identidad individual y colectiva.

3. Marco Teórico

El enfoque narrativo de la presente investigación, la fundamento en la indagación sobre la relación que tienen o no los docentes con el constructo de competencias ciudadanas. Las cuales se abordan desde las dimensiones de ciudadanía, educación artística y los distintos componentes de las competencias ciudadanas. El estudio lo oriente desde la perspectiva socio-crítica, que busca observar y comprender cómo los educadores interpretan y viven los componentes integradores de las competencias ciudadanas en su práctica diaria, evidenciando la relevancia de la educación artística como eje regulador de esas prácticas que potencian la transformación social y el fortalecimiento de la democracia.

La ciudadanía no trata solamente el ejercicio del voto, sino que requiere la participación activa dentro de la sociedad, basándose en valores de justicia y corresponsabilidad social. De acuerdo a esto, las competencias ciudadanas se asumen como el conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes que permiten a los individuos participar e intervenir de manera crítica y propositiva en su entorno próximo, suscitando el diálogo y la cohesión social. Para los docentes, asumir la formación en competencias ciudadanas supone no solo transmitir información, sino también fomentar espacios de reflexión y acción que contribuyan a la formación de sujetos implicados con el cambio y la equidad.

En su presentación del paradigma emergente, Boaventura De Sousa (2009) nominaba acerca de la emergencia del paradigma social como "el paradigma de una vida decente". En su segunda tesis de justificación, señala que todo el conocimiento es local y total, en este sentido expresa una crítica acerca de la parcelación del conocimiento, del reduccionismo tecnocrático, del reduccionismo arbitrario, que termina reproduciendo aquellos problemas para los que fue instalado. Teniendo en cuenta esta perspectiva, parte de la indagación de la presente

investigación procura asomarse a ese conocimiento local y ampliado de las docentes (traducido en prácticas y cómo estas elaboran conocimiento), que se configura y actualiza constantemente, considerando sus intereses y necesidades. Es en este sentido en el que considero posible la validez de la indagación acerca de las formas de elaboración de conocimiento, de acciones constitutivas en realidades locales desde las formas de pedagogía e intervención social en las que participan las docentes de educación artística que esparcen sus raíces para nutrir y totalizar el encuentro pedagógico.

En una de las aristas problemáticas que se abordan en el diálogo de prácticas artísticas y diálogos culturales de la Maestría de Arte Educación y Cultura, se presenta una inquietud acerca del desperdicio de la experiencia social. En este caso, la indagación de esta investigación procura elaborar un panorama local acerca de las prácticas presentes, ausentes y en proceso de visibilizarse. Una indagación alrededor de esas formas de conocimiento que, como menciona De Sousa (2009), se conciben a través de la imaginación, a través de la cualidad y de la ejemplaridad (p.49), un ejercicio para asomarse a las condiciones de posibilidad y a la pluralidad metodológica, a la transgresión metodológica.

Para abordar este propósito, tengo en cuenta el enfoque fenomenológico hermenéutico de Van Manen (1994) ya que permite adentrarse en las experiencias de vida de los docentes y comprender la manera en que estos le dan sentido a su praxis pedagógica. La metodología propuesta por Van Manen pondera la narrativa y la interpretación, enfatizando la importancia de comprender las dimensiones emocionales, culturales y contextuales que se ven implicadas en la experiencia educativa. A través de relatos, entrevistas y testimonios, se puede acceder a la memoria de la experiencia docente, develando cómo se articulan las prácticas pedagógicas con el

concepto de ciudadanía activa y la promoción de competencias que se extienden más allá de lo académico para incidir en las dinámicas de transformación social.

John Dewey (1934), al considerar el rol de las artes en la formación integral de los ciudadanos, señala que “Las obras de arte son medios por los cuales penetramos, mediante la imaginación y las emociones que evocan, en otras formas de relación y participación distintas de las nuestras.” (p. 377).

Se puede considerar entonces que, para Dewey, la experiencia estética no trata solo del desarrollo de habilidades técnicas o estéticas, sino que participa como un ejercicio formativo que potencia el pensamiento crítico, la creación y la observación sensible.

Particularmente cercana es la perspectiva de Paulo Freire (1970), pues entiende que la educación no es un proceso neutro, sino un acto profundamente político que puede servir tanto para la opresión (perpetuando o sosteniendo dinámicas sociales adversas) como para la liberación de los individuos. Freire propone una educación dialógica, de encuentro enriquecedor, en la que el aprendizaje surge de la interacción y el cuestionamiento de la realidad social. “Nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo; los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo” (Freire, 1970, p. 72).

Esta idea se basa en el concepto de concientización, entendido como el proceso mediante el cual los individuos adquieren una comprensión profunda de las estructuras sociales, económicas y políticas que condicionan su existencia. “La concientización no se da en el vacío, sino en la praxis, en la acción y reflexión del hombre sobre el mundo para transformarlo” (Freire, 1985, p. 39).

3.1 Ciudadanía

Ciudadano/ciudadanía

Antes de adentrarnos en la complejidad de aproximaciones que tiene el concepto de ciudadanía, me planteo la siguiente pregunta: ¿cómo se siente ser un ciudadano? Esta cuestión, tomada del texto de Moreno y Mejía (2016), adquiere relevancia si se direcciona, en primer lugar, hacia los jóvenes y hacia los docentes. Previamente, he plasmado algunas referencias hacia la relación y percepción que tienen los jóvenes sobre la política (ver problema / objeto de estudio), y más adelante retomaré algunas impresiones en las palabras de las docentes para repensar cómo se pueden acercar a ciertas ideas y conceptos que se desarrollan en este apartado.

Para estos autores, las emociones son esenciales para la vida política de los ciudadanos. Por ejemplo, los procesos de identificación con algún partido político tienen algún componente afectivo, como el agrado o el desagrado (como se ha registrado previamente). Las emociones como el odio, el miedo o la rabia pueden tener alguna incidencia en la toma de decisiones políticas, lo que evidencia la interrelación entre el ámbito emocional y la participación ciudadana.

Un análisis histórico de tradición occidental (como el que resumidamente propongo a continuación) puede dar luces acerca de la elaboración del concepto, pero no es suficiente para expresar el sentir, la carga simbólica o el apoyo que puede desprenderse de una concepción específica de ciudadanía.

El concepto de ciudadano y ciudadanía tienen procedencia etimológica común: la palabra latina *civitas* que alude también al vocablo español ciudad. Sin embargo, se deben distinguir los

campos semánticos a los que están asociados respectivamente. Mientras uno expresa pertenencia, el otro hace referencia a la actitud o el comportamiento esperados por los integrantes de dicha colectividad: "por el hecho de pertenecer a ella; es decir, la actitud considerada como deseable, moral o ética para la colectividad en cuestión" (Lizcano, 2012, p. 4).

Lizcano (2012) señala que a partir de esa distinción de pertenencia se genera un sentimiento de unión, pero a la vez de separación: unión por identificación territorial y cultural, y separación frente a los que no pertenecen a esa colectividad. Este aspecto es importante, ya que se deben contemplar las perspectivas de distinción y clasificación que elaboran la comprensión de ciudadanía.

En esta línea, el autor refiere que el subsiguiente rango de clasificación que se presenta es el concerniente al grado de autonomía, es decir, el sentimiento de pertenencia percibido y diferenciado entre lo que él denomina colectividad soberana y los grupos sociales sobre los que se genera sentido de pertenencia (excluyendo a los primarios como los de familia, familiaridad y amistad).

Es sobre estos grupos amplios sobre los que se puede manifestar la posibilidad de la toma de decisiones vinculantes, relativas a su colectividad y/o a la selección de aquellos que toman dichas decisiones, "lo que implica el disfrute de los derechos de expresión, reunión y asociación" (Lizcano, 2012, p. 27). En articulación con la colectividad soberana está la colectividad políticamente dependiente, que corresponde a aquellas comunidades locales que pertenecen a la colectividad soberana: familias y organizaciones de adultos.

Existen diversos enfoques para conceptualizar aquello que se comprende como ciudadano/ciudadanía: el enfoque histórico occidental, que nos lleva de Grecia y Roma a los

modelos republicanos y liberalistas, que siguen rozando el marco contemporáneo (posliberalismo); y el enfoque epistemológico, que integra diferentes corrientes de pensamiento (Constructivismo, poscolonialismo, la teoría crítica y los enfoques decoloniales, entre otros); y la perspectiva político-social, que articula factores reactivos y prospectivos en los ámbitos social y económico.

Desde una mirada crítica, Adela Cortina (2009) cuestiona la legitimidad de la premisa con que los Estados pretenden una sujeción/adhesión de los individuos para volcarlos en ciudadanos: la de interpretar, revelar y presentar las leyes (e intereses, podría agregarse), que estos quieren darse a sí mismos, sin la consideración de la autonomía y la diversidad cultural, su racionalidad particular y su sentir.

El ser ciudadano, incluso el explícitamente definido por la ley, como lo analizo en el apartado del marco constitucional colombiano, implica un proceso de convencimiento autónomo de aquellas leyes que lo enmarcan para tenerlas como propias. En este sentido, se plantea la necesidad de pensarse una “base sólida” fundamentada en “la razón sintiente de los seres humanos” (Cortina, 2009 p. 143), es decir, una sintonía legítima entre el individuo y las leyes que rigen su comportamiento.

Cortina (2009) menciona diversas aproximaciones teóricas al concepto de ciudadanía, como la ciudadanía política, la ciudadanía transnacional, las comunidades supranacionales y la ciudadanía cosmopolita, entre otras. Todas ellas se fundamentan en el ejercicio de generar identidad y sentido de pertenencia. Sin embargo, estas ideas contrastan, con lo que Daniel Bell denominó en los años 1960 y 1970 como el individualismo hedonista, un fenómeno caracterizado por la satisfacción de los deseos inmediatos y la desconexión afectiva de los

intereses de la comunidad. Esta tendencia, exacerbada en los últimos años, es abordada por Moscoso (2003), quien señala:

El deterioro de la interacción social es evidente cuando se advierte que el incremento de la visibilidad y el correlativo aumento de la insociabilidad es el mecanismo gracias al que la concepción liberal del individuo, contraria a la psicología evolutiva y al sentido común, se ha encarnado en nuestras sociedades hasta el punto de naturalizar los derechos y socavar así las estructuras de reciprocidad en las que se asienta el reconocimiento. (p. 44)

Este fenómeno plantea un desafío para la consolidación de una ciudadanía nutrida de una consistente civilidad, entendida como el reconocimiento de la sociedad hacia sus miembros y la recíproca adhesión de estos hacia la búsqueda del bienestar colectivo. Desde la perspectiva del liberalismo político, Rawls (1995) apunta a que uno de los pilares para la construcción y funcionamiento de la civilidad es por medio de la justicia distributiva. Según este enfoque la justicia debe reflejar las creencias de la sociedad sobre lo que es justo y bueno. Todo esto se torna complejo, en sociedades culturalmente diversas, donde las nociones de bien, justicia y felicidad varían según los contextos y grupos sociales.

En este sentido, se plantea la necesidad de identificar los mínimos de justicia que una sociedad no está dispuesta a ceder y los máximos de felicidad que representan sus ideales colectivos (Cortina, 2009).

Otra distinción relevante expresa una distinción particular entre ciudadano y ciudadanía, hace alusión a la totalidad genérica y a la parcialidad distintiva “activa”. La totalidad genérica incluye a todos los miembros de la colectividad, incluyendo a los niños; por otro lado, la

parcialidad distintiva “activa” no contempla a los niños en cuanto a sus nulas posibilidades discursivas participativas, como sucedía con la mayoría de las mujeres hasta hace poco. En Colombia, hitos como el derecho al voto femenino en 1957 y la Ley Estatutaria 581 de 2000, la cual señala que el 30% de los altos cargos públicos sean desempeñados por mujeres en los niveles de decisión de las diferentes ramas del poder público, aspecto que posteriormente es reafirmada por medio de la Ley Estatutaria 1475 de 2011, menciona que tampoco se considerarían a las personas de bajos recursos y a los delincuentes, Lizcano (2012) lo llama ciudadanía en sentido amplio y en sentido restringido.

En la mirada completa del concepto de ciudadano / ciudadanía, se debe tener en cuenta la perspectiva político-jurídica, pues es el marco de referencia en cuanto las condiciones y posibilidades del ejercicio ciudadano (en el caso de Colombia, lo contemplado en la Constitución), a este respecto, Borja (2002) propone la distinción entre ciudadanía y nacionalidad:

La nacionalidad es una especial condición de sometimiento político de una persona a un Estado determinado, sea por haber nacido en su territorio, sea por descender de padres naturales de ese Estado, sea por haber convenido voluntariamente en sujetarse políticamente a él. La ciudadanía, en cambio, es la calidad que adquiere el que, teniendo una nacionalidad y habiendo cumplido las condiciones legales requeridas, asume el ejercicio de los derechos políticos que le habilitan para tomar parte activa en la vida pública del Estado y se somete a los deberes que le impone su calidad. (p.177)

Expresadas estas dimensiones participativas mediadas por los derechos mencionados, puedo estructurar una síntesis del concepto de ciudadanía:

Ejercicio y accionar desde el reconocimiento progresivo, consecuente y equilibrado de las relaciones y vínculos, así como de los deberes y derechos en los que están inmersas las interindividuales que se conforman a un nivel lo más libre e igualitario posible (Miralles, 2009) dentro del marco democrático; siendo este una construcción cultural que se incorpora sensiblemente en la educación.

Esta dinámica, entendida como actividad, movimiento y capacidad de impulso o de adaptación, tiene en su esencia las interdependencias y las consecuentes interrelaciones que se producen entre todos los seres que forman parte del medio social. Al estar fundamentada en necesidades y sujeta a posibles conflictos, se replantea constantemente en cuanto a su objeto, sujetos y propósitos, generando así diversos modelos. Entre estos, puedo enunciar tres teorías acerca de la ciudadanía con relativo arraigo en el siglo XX: el liberal, el republicano y el comunitarista (Miralles, 2009). Sin embargo, estas no son las únicas visiones, ya que surgen perspectivas en las que la pertenencia a un estado particular no son las que determinan las formas de participación.

Desde esta perspectiva, la ciudadanía entendida más allá del concepto de filiación con un estado, dentro de un marco legal, territorial o social del que se derivan derechos y deberes. Más bien, la concibo como un ejercicio reflexivo, consciente y participativo que no disuelva a los individuos, sino que los agrupa en un entendimiento amplio de la diferencia (conflictividad social) y la igualdad. Esto último, entendido como inclusión de los excluidos y como una posibilidad de fortalecimiento social.

El ejercicio de la ciudadanía, es decir, la participación ciudadana, adquiere relevancia en cuanto a la adquisición de responsabilidad frente a las políticas sociales que afectan a las colectividades. Como lo sintetiza Serrano (1998):

Interrogarse acerca de la participación ciudadana en asuntos de interés público equivale a preguntarse acerca de la forma en que se ejerce la ciudadanía y se pone en marcha la estructura de derechos y deberes de las personas frente al Estado. También la globalización, la modernización y el modelo económico imperante ofrecen nuevos conceptos de ciudadanía asignándole responsabilidad al menos en parte de los resultados de la política social, lo que otorga centralidad a los procesos de participación ciudadana en las políticas públicas (p. 30).

3.1.1 Entendiendo el marco propositivo y normativo de formación en ciudadanía

La perspectiva de la Unesco la relaciono porque de ella ha emanado un marco de políticas educativas específicas que se han promovido desde hace una década en Colombia. Un ejemplo de ello son *las orientaciones curriculares para la educación artística y cultural en educación básica y media* (MEN, 2019), que constituyen uno de sus principales vectores de promoción.

El enfoque específico propuesto por la UNESCO desde 2011 es la Educación para la ciudadanía mundial (ECM), el cual responde a las evidentes interdependencias económicas, ambientales, sociales y políticas a las cuales nos vemos avocados en la actualidad. Este enfoque promueve la comprensión del mundo para colaborar en solucionar los grandes problemas que afectan a todos. Implica una serie de acciones como, por ejemplo, la modificación de planes y prácticas educativas para favorecer los aprendizajes sobre los derechos humanos, medio ambiente, desigualdad social e historia desde una perspectiva analítica. Asimismo, busca el desarrollo de capacidades cognitivas, sociales y críticas, además de aquellas que están ligadas a las indagaciones particulares sobre la equidad, la resolución de conflictos y el valorar las diferencias.

Todo esto se apoya en el desarrollo de documentos guía, como, por ejemplo: *La orientación general sobre los objetivos de enseñanza y aprendizaje de la educación para la ciudadanía mundial (Unesco, 2015)*. En su apartado 3: “Impartir la educación para la ciudadanía mundial”, se señalan aspectos concretos acerca de la función de los educadores:

La educación para la ciudadanía mundial necesita de educadores calificados que comprendan bien la enseñanza y el aprendizaje transformadores y participativos. El principal papel del educador es ser un guía y facilitador, que aliente a los educandos a participar en la indagación crítica y apoye el desarrollo de conocimientos, habilidades, valores y actitudes que promuevan el cambio personal y social positivo. (UNESCO, 2015, p. 52)

Inmediatamente después, señala posibles dificultades implícitas en este proceso: ...Sin embargo, en muchos contextos, los educadores tienen poca experiencia en tales enfoques. La formación previa al servicio y las oportunidades continuas de aprendizaje y

desarrollo profesional son esenciales para que los docentes estén en condiciones de ofrecer una educación para la ciudadanía mundial de calidad... (p. 52)

Adicionalmente, estudia el impacto positivo del aprendizaje de la ciudadanía a través de las asignaturas y establece vínculos entre sectores y ámbitos. Uno de los ámbitos clave es el Marco para la educación cultural y artística, en el que la UNESCO destaca el impacto positivo que tiene el aprendizaje de las artes y a través de las artes en el rendimiento académico, la adquisición de distintas competencias y un mayor bienestar, así como la ampliación de los horizontes.

3.2 Competencias ciudadanas

3.2.1 Competencias

Se entiende por competencia, la capacidad para realizar ciertas acciones o desempeños, vinculada tanto a habilidades cognitivas como emocionales y comunicativas.

Noam Chomsky (1978) define la competencia en términos lingüísticos como:

la capacidad mental para generar un número infinito de oraciones a partir de un conjunto finito de reglas, entendiendo el lenguaje como una facultad mental universal e innata, para Chomsky, la experiencia y los procesos de maduración son parte fundamental para producir competencia lingüística en relación con las condiciones innatas limitadoras, entendiendo también que estas capacidades son individuales y específicas (p. 8).

En contraste, Dell Hymes (1996) concibe la competencia como esencialmente comunicativa, vinculada al aprendizaje, a los factores socioculturales que tienen un rol “explícito y constitutivo”, para Dell “La competencia depende del conocimiento (tácito) y del uso

(habilidad para éste)” (p. 27). En estos términos, conocimiento no equivale a competencia y, la habilidad para el uso implica factores no cognoscitivos (motivación, determinación). destacando su aplicación en situaciones reales.

Jürgen Habermas (1985) recoge en un primer momento:

la definición de competencia como capacidad para resolver problemas de tipo empírico-analítico o práctico-morales, pudiéndose encontrar rasgos de competencia en la veracidad denunciados descriptivos comprendidos, o en la toma de acciones correctivas y en la corrección de enunciados normativos, elabora esta perspectiva estableciendo un paralelismo entre la teoría de Piaget del desarrollo cognitivo y la teoría de Kohlberg del desarrollo moral. (p.47).

Propone que la competencia comunicativa, incluida la dimensión lingüística, tiene como finalidad facilitar la comprensión entre los interlocutores. Habermas critica la separación rígida entre competencia y ejecución, argumentando que la competencia solo se manifiesta a través de la práctica observable, y que los juicios morales no siempre reflejan con precisión dicha competencia. Habermas (1985) hace una distinción entre la utilización comunicativa o no comunicativa de un saber, ligando la utilización no comunicativa con la racionalidad cognitivo-instrumental de corte empírico que afirma en lo contingente, es decir, la capacidad de plantear un escenario, y la utilización comunicativa racional, que, por otro lado, refiere hechos fundamentados que pueden desencadenar una intervención eficaz en la realidad. (p. 28)

Ruiz y Chaux (2005), sostienen que los procesos cognitivos, como la identificación y la descentración, tienen una incidencia directa en la expresión de las competencias, las cuales no siempre se manifiestan de manera directa conforme a la variabilidad de factores contextuales y

motivacionales. Por ejemplo, una persona puede tener la capacidad de descentrarse cognitivamente, pero decide no hacerlo en determinadas situaciones. Entonces, una perspectiva amplia de competencia debe tener en cuenta el contexto y los juicios sociales, entendiendo que no son habilidades fijas, sino capacidades que evolucionan y deben adaptarse periódicamente.

Cuando afirmo que una persona posee una determinada competencia, como la comunicativa—por ejemplo, la capacidad de expresarse asertivamente o de participar en una deliberación—, se quiere decir que hay razones fundadas para suponer que dicha competencia influye o puede influir en su forma de actuar. En este contexto, el término "poseer" se emplea de manera metafórica, pues una competencia no se posee en el mismo sentido en que se tiene un objeto material, como un automóvil o un martillo. Más bien, se asemeja a contar con un conocimiento específico o con una predisposición afectiva hacia alguien, elementos que requieren actualización constante.

A medida que evolucionan los intereses individuales y las condiciones del entorno, también varían los criterios que determinan qué competencias son necesarias. Por ejemplo, la obediencia ciega y la sumisión a la autoridad, aún promovidas en ciertos modelos educativos, difícilmente pueden considerarse hoy competencias valiosas para el ejercicio de una ciudadanía activa. La transformación de las relaciones entre el individuo, la cultura y el contexto exige una revisión tanto de los principios éticos con los que evaluamos las acciones de las personas como de las concepciones pedagógicas que fundamentan el desarrollo de sus competencias.

Cuando hablamos de competencias emocionales o comunicativas, establecemos una conexión, ya sea directa o indirecta, con las competencias lingüísticas y cognitivas. En el caso de las competencias emocionales, me refiero a la capacidad de experimentar y expresar emociones, demostrar afecto hacia los demás y cultivar sentimientos de respeto, entre otros aspectos.

Entendidas las competencias emocionales como parte de las competencias ciudadanas, es necesario vincular esas emociones y sentimientos con una dimensión moral y política de la acción individual. No se trata únicamente de orientar nuestras decisiones en función de nuestros propios sentimientos, sino también de considerar los sentimientos de los demás en un ejercicio de respeto y reconocimiento.

3.2.2 Competencias ciudadanas

[Para la corrección de estilo de este apartado se utilizó la IA]

Las competencias ciudadanas constituyen un conjunto de habilidades, conocimientos, actitudes y valores que capacitan a las personas para interactuar en sociedad de forma democrática, participativa y responsable. Estas competencias son fundamentales para el desarrollo de una sociedad inclusiva y pluralista, ya que promueven la formación de individuos capaces de afrontar los desafíos sociales y contribuir activamente al bienestar colectivo.

Uno de los aspectos fundamentales de estas competencias es la comprensión y el respeto por la diversidad cultural y social, trascendiendo los límites nacionales. Este proceso incluye habilidades como el pensamiento crítico, la empatía y la autocrítica. Martha Nussbaum, una de las autoras contemporáneas más destacadas en el estudio de las competencias ciudadanas, resalta en su obra *Cultivando la humanidad* (2005) la importancia de una "educación cosmopolita", orientada hacia la empatía y la inclusión global.

Desde la perspectiva de Nussbaum, la formación ciudadana no debe limitarse a preparar a los individuos como ciudadanos de sus respectivos países, sino también como ciudadanos del mundo, capaces de enfrentar desafíos globales como el cambio climático y la justicia social.

Según la autora, el desarrollo de competencias ciudadanas no es una responsabilidad exclusiva de las instituciones educativas, sino que debe integrarse en todos los niveles de la sociedad.

Si bien su propuesta resulta valiosa y coherente, en cuanto a su estructura y propósito, presenta ciertos aspectos que podrían no ser completamente aplicables en contextos como el colombiano. La idea de establecer una definición universal e impositiva de lo que significa ser un “buen ciudadano” no se ajusta a las particularidades de nuestro entorno, donde resulta fundamental fomentar la independencia de pensamiento. Además, la implementación de estos planes de acción requiere un componente presupuestal significativo y un compromiso estatal que trascienda los intereses económicos de unos pocos.

Otro pilar esencial en el desarrollo de competencias ciudadanas es la ética, dado que orienta el comportamiento individual y colectivo hacia el respeto, la justicia y la convivencia pacífica. En una sociedad diversa, las normas éticas facilitan la toma de decisiones responsables que promueven el bien común y fortalecen la democracia. Habilidades como la comunicación asertiva, la resolución de conflictos y el respeto por la diversidad, sin una base ética sólida, pueden perder su verdadero propósito.

La ética nos orienta a actuar con integridad y a reconocer la dignidad de los demás. En el ámbito ciudadano, fomenta valores como la honestidad y la solidaridad, elementos fundamentales para construir sociedades justas y equitativas.

Cuando las personas se rigen por principios éticos, se fortalece la confianza y la cooperación entre los ciudadanos, lo que contribuye a reducir la corrupción y la exclusión social. En este contexto, Fernando Savater, en su obra *Ética para Amador* (1991), destaca la relevancia de la ética como pilar fundamental de la ciudadanía. Las competencias ciudadanas no se limitan

únicamente a habilidades técnicas o conceptuales; deben estar sustentadas en principios éticos sólidos que orienten las acciones y decisiones de las personas dentro de la sociedad.

Según Savater, un ciudadano competente no solo es consciente de sus derechos, sino que también comprende sus deberes y se esfuerza por actuar en beneficio de la comunidad. Además, el autor subraya la importancia del diálogo y la tolerancia, destacando que las competencias ciudadanas implican la capacidad de escuchar, respetar y negociar con los demás.

La ética, en este sentido, no solo orienta la toma de decisiones individuales, sino que también se configura como un elemento clave en la construcción de comunidades armoniosas. Fomentar principios éticos en el desarrollo de competencias ciudadanas es fundamental para asegurar una convivencia basada en el respeto, la equidad y la responsabilidad social.

3.2.2.1 La comunicación

[Para la corrección de estilo de este apartado se utilizó la IA]

La comunicación, a mi consideración, es el ejercicio fundamental en la formación y ejercicio de las competencias ciudadanas, ya que esta permite el desarrollo de habilidades esenciales para la convivencia, como el respeto por la diversidad y la participación en la sociedad. A través de la comunicación, los ciudadanos expresan sus ideas, dialogan con otros, resuelven conflictos de forma pacífica y construyen acuerdos en pro de la colectividad.

Dentro de este proceso, la capacidad de escuchar, argumentar, negociar y cooperar con los demás son fundamentales. Sin una comunicación efectiva, estas habilidades no podrían desarrollarse de manera óptima, lo que entorpecería la construcción de sociedades democráticas y justas. El diálogo posibilita la comprensión de distintas perspectivas, fortaleciendo el pensamiento empático y crítico

En el contexto educativo, la comunicación es un eje sensible del proceso formativo, es indispensable para entablar procesos de comprensión, los contenidos formales y no formales (aquellos que se derivan de los procesos convivenciales), circulan gracias a este proceso. Estrategias de aprendizaje como los debates, las discusiones y el trabajo en grupo, promueven la capacidad de argumentación y de aprender a convivir con opiniones diversas. Asimismo, la educación en habilidades comunicativas, puede llegar a formar/fortalecer la capacidad para analizar la información de forma crítica, un aspecto fundamental para prevenir la desinformación y la manipulación en el ámbito público.

Desde mi perspectiva, la comunicación desempeña un papel fundamental en el ejercicio de las competencias ciudadanas, permite complementar el ejercicio de reconocimiento del otro, facilitando la participación política, el liderazgo comunitario y la resolución de conflictos. Un individuo capaz de expresarse con claridad y respeto puede incidir de manera favorable en su contexto, promoviendo, por ejemplo, el diálogo en lugar de la confrontación.

Adicionalmente, la sociedad experimenta desde hace más de 30 años una apertura comunicativa cada vez más globalizada, diversa y digitalizada, en estos términos, la comunicación ha adquirido nuevas dimensiones a través de las redes sociales y los medios de comunicación, lo cual resalta la importancia de desarrollar habilidades comunicativas efectivas y éticas.

La perspectiva de Habermas (1981) aporta una mirada centrada en la comunicación y la participación democrática. En su teoría de la acción comunicativa, desarrollada en *Teoría de la acción comunicativa* (1981), argumenta que las competencias ciudadanas están intrínsecamente relacionadas con la capacidad de los individuos para comunicarse de manera efectiva y racional.

Según Habermas, una ciudadanía democrática demanda individuos capaces de participar públicamente a través del diálogo y la deliberación. En ese sentido es posible plantear que, las competencias ciudadanas circunscriben habilidades para argumentar, escuchar y lograr acuerdos en el marco de respeto mutuo.

Para Habermas (1981), el concepto de "racionalidad comunicativa", es significativo para entender el engranaje dialógico en la construcción de consensos y resolución de conflictos. En este sentido, la educación en competencias ciudadanas debe procurarse estrategias metodológicas y didácticas por medio de las cuales, pueda potenciar habilidades comunicativas que permitan a los individuos interactuar de manera constructiva en el espacio público.

3.2.2.2 La cultura

La cultura habla de la construcción de identidad colectiva, habla de cómo los individuos que tienen ciertas características similares entre sí, logran relacionarse, por ejemplo, nacer en la misma ciudad, tener el mismo acento, o incluso escuchar la misma música, son indicativos que perfilan a una comunidad, pueblo o sociedad. Estas características culturales influyen la manera en que se construyen las competencias ciudadanas en ese determinado nicho o sector poblacional. A veces se confunde la cultura con las expresiones artísticas, como la música, la danza, pero va más allá, involucra las costumbres, las formas de pensar y asumir la realidad, los principios, valores y creencias que se heredan generación tras generación.

Cuando se piensa la formación en competencias ciudadanas desde la cultura, se está teniendo en cuenta el factor de enfoque diferencial, en donde dichas competencias incluyen la valoración de la diversidad y la tolerancia y respeto por la diferencia. Cuando un ciudadano se reconoce así mismo en la diversidad y riqueza de su propia cultura, comienza a percibirse en los

rasgos de los otros, esto le permite empatizar con las causas perdidas de su comunidad y saberse significativo en medio de ella.

El contexto cultural también posee un componente re- significador sobre los conceptos como la democracia, los derechos y deberes, o sobre lo que significa la justicia social. Algunas dinámicas sociales ejemplo de esto, son las comunidades indígenas que tiene jurisdicción sobre su territorio y sobre aquellos que son reconocidos parte de su comunidad, es decir, prima la ley indígena por sobre la ley colombiana, aunque cuando ya el recurso legal se agota en esas instancias, se suele de nuevo acudir a la jurisdicción gubernamental, ya que la existencia de esa autonomía no significa que el estado no se responsabilice por ese tipo de comunidades.

La cultura, se erige como medio expresivo o comunicador de ideas y demandas sociales, las manifestaciones culturales facilitan la participación y escucha de la ciudadanía. Precisamente, Bourdieu (1984) acuña el concepto de capital cultural, definido como “el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que los individuos adquieren en sus contextos familiares y sociales”. Bourdieu (1984), en su obra *La distinción* afirma que, el contexto social y económico condiciona el camino para la consecución de las competencias ciudadanas. Estas se adquieren no solo a través de la educación formal sino también por medio de componentes como el círculo social y las experiencias de vida.

El capital cultural, según Bourdieu (1984) habilita para la vida pública, es decir, provee herramientas para participar de esta, aunque cuando existen grandes diferencias sociales o déficit de oportunidades pueda que no haga gran diferencia.

En un mundo que cada vez es más digital, con acceso global y ampliamente diverso, se hace necesario construir un concepto integral y una definición más comprensible para las

competencias ciudadanas. En búsqueda de la equidad y la democracia, reconocerse como ciudadano, sujeto de derechos y deberes garantiza la participación.

En el plano del contexto colombiano, podría pensarse que el diseño y conceptualización propuestas por el Ministerio de Educación Nacional acerca de las competencias ciudadanas, tiene un enfoque más práctico sobre el conocimiento y la apropiación de capacidades (un sesgo cognitivista), pero con una débil o escasa perspectiva política y, una mirada crítica un tanto limitada sobre las realidades complejas del país. Los propósitos universales son importantes, pero los propósitos contextuales de la realidad colombiana guardarán verdadero respeto por aquellos a quienes quiere beneficiar.

En este sentido, Mieles y Alvarado (2012) sostienen que los estándares básicos de competencias ciudadanas manejados por el MEN tienen un escaso enfoque en la formación de sujetos políticos. Esta limitación dificulta superar una visión instrumental de la ciudadanía, que muchas veces reduce la formación ciudadana a la adquisición de ciertas habilidades sin una comprensión profunda de los derechos y deberes que implica la vida en sociedad. La construcción de una subjetividad política no debería estar limitada a espacios específicos de instrucción cívica, sino con una escuela incluyente que sepa tratar las diferencias: “Los alumnos aprenden democracia viviendo y construyendo su comunidad democrática de aprendizaje y de vida” (Mieles y Alvarado, 2012, p. 72).

3.2.2.3 La formación ciudadana en la educación obligatoria en Colombia.

“El riesgo de construir leyes de lo social radica en que estas sean percibidas como determinantes e inhiban la acción social al destituir las posibilidades alternativas de nombrar” (Yedaide et al., 2015, p. 30).

A partir de la Constitución Política de 1991, Colombia se constituye como estado social de derecho, es decir, reconoce a los ciudadanos no sólo derechos civiles (libertades individuales) y derechos políticos (participación política), sino también derechos sociales (trabajo, educación, vivienda, salud, acceso a servicios públicos, prestaciones sociales). En garantía de este propósito de reconocimiento, se incluyen una serie de derechos fundamentales, así como derechos económicos, sociales y culturales. En la perspectiva de la formación de ciudadanía y por consiguiente en lo relacionado con las competencias ciudadanas, se tiene en cuenta el artículo 2do de la Constitución Política de Colombia:

Artículo 2o. Son fines esenciales del Estado: servir a la comunidad, promover la prosperidad general y garantizar la efectividad de los principios, derechos y deberes consagrados en la Constitución; facilitar la participación de todos en las decisiones que los afectan y en la vida económica, política, administrativa y cultural de la Nación; defender la independencia nacional, mantener la integridad territorial y asegurar la convivencia pacífica y la vigencia de un orden justo.

Las autoridades de la República están instituidas para proteger a todas las personas residentes en Colombia, en su vida, honra, bienes, creencias, y demás derechos y libertades, y para asegurar el cumplimiento de los deberes sociales del Estado y de los particulares.

Amy Gutmann (2001) sostiene que:

Una sociedad democrática, o que aspire a serlo, es responsable de educar a todos los niños para la ciudadanía [...] En una democracia, cuando los ciudadanos gobiernan, determinan, entre otros asuntos, cómo se educarán los futuros ciudadanos. La educación democrática es un ideal a la vez político y educativo. (pp. 17-29)

En este sentido, es palpable la voluntad inicial de difusión y estudio de la Constitución Política de Colombia, artículo 41. Establece la obligatoriedad del estudio en los centros educativos para dar a conocer las normas institucionales, los mecanismos de participación, los derechos y deberes ciudadanos, entre otros:

En todas las instituciones de educación, oficiales o privadas, serán obligatorios el estudio de la Constitución y la Instrucción Cívica. Así mismo se fomentarán prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación ciudadana. El Estado divulgará la Constitución. (Constitución Política de Colombia, 1991, art. 41)

Puedo observar lo concerniente no solo al estudio de la constitución, sino lo referente a la instrucción cívica que, desde mi experiencia como estudiante en la década de los noventa, se hizo una distinción entre la clase de ciencias sociales y la clase de cívica. En la primera se reconocían los símbolos patrios, historia, las particularidades geográficas y estadísticas y para la segunda la composición, funcionamiento y marco legal del Estado.

Se menciona lo anterior como antecedentes de la oferta educativa para la ciudadanía. Para la segunda mitad de la década de los 90's entra en vigor la Ley 115 de 1994, la Ley General de Educación:

Esta disposición fomenta la participación ciudadana en la educación a través de varios mecanismos y principios, entre los que se destacan la formación en ciudadanía y democracia. La Ley establece que la educación debe formar ciudadanos responsables, respetuosos de los derechos humanos y comprometidos con la democracia y la convivencia pacífica. Igualmente,

promueve la enseñanza de valores cívicos y democráticos, el respeto por la diversidad y la resolución pacífica de conflictos.

Asimismo, se establece la creación de los gobiernos escolares, que permiten la participación de estudiantes, docentes y padres de familia en la gestión de los establecimientos educativos. Se fomenta la elección de representantes estudiantiles, como el personero estudiantil, quien defiende los derechos de los estudiantes y promueve la participación juvenil en la vida escolar.

Estas disposiciones reconocen a los estudiantes como actores sociales, como agentes educativos, incentivando la participación en la gestión, evaluación y seguimiento de los procesos educativos. Los gobiernos estudiantiles han establecido mecanismos de participación por medio de consejos directivos y asociaciones de padres de familia. La ley de educación colombiana viene contemplando la introducción de los temarios de democracia, convivencia y participación social dentro del contenido curricular, con el fin de fortalecer la capacidad crítica de “futuros ciudadanos” y su compromiso con la sociedad.

Estos propósitos y lineamientos, contenidas en la ley 115, han tratado de mantenerse actualizadas, sin embargo, la realidad socio-cultural y política de Colombia, es una realidad cambiante y cada vez más desigual. Esto se evidencia en regiones de la periferia, los sectores más lejanos al poder central suelen ser los más afectados, los recursos económicos se pierden en dilaciones y contratos postergados, la burocracia y la corrupción son enfermedades que afectan a todos los entes del estado, de los cuales el sector salud y educativo son los más perjudicados. A esto se suma que la ley ha facultado a las instituciones educativas privadas y distritales la escogencia libre de su PEI y del contenido y diseño curricular, tal libertad no siempre va

direccionada hacia la mejora de la calidad educativa, sino todo lo contrario, como ocurre con la asignatura de artes, que suele ser reemplazada por talleres en jornada extendida u orientada por un docente con otra especificidad disciplinar.

Acosta y Camargo (2017) advierten que, al enfatizar un modelo de educación por competencias, existe el riesgo de reducir la educación a una visión meramente instrumental, centrada en la adquisición de habilidades específicas y dejando de lado una formación integral que promueva el desarrollo humano y la reflexión crítica. Otro aspecto que consideran, es la limitada atención que la ley otorga a la formación docente. La calidad educativa está estrechamente vinculada a la capacitación y actualización permanente de los educadores. Sin una formación continua y adecuada, resulta difícil alcanzar los objetivos propuestos en términos de calidad.

A partir de los Lineamientos Curriculares en la Constitución Política y Democracia (1998), Pulido (2014) analiza cómo, a lo largo de los 20 años de vigencia de la Ley 115 de 1994, se han producido transformaciones que han desvirtuado su propósito educativo inicial. Entre los factores identificados se encuentran la precarización laboral del magisterio en nombre de la rentabilidad, los ajustes en la planta docente, y la desfinanciación de las entidades territoriales, por ende, de la educación— como resultado de los cambios en el sistema de transferencias entre 2002 y 2006. Todo ello se enmarca en la consolidación de un modelo neoliberal que ha permeado el sistema educativo, alejándolo de su función social y democrática.

En las primeras líneas de los Lineamientos Curriculares en la Constitución Política y Democracia (1998) puede apreciarse un sentido amplio de cara a la formación de ciudadanía.

Este documento insiste, con la Constitución Nacional, en que el aprendizaje de la ciudadanía más que un discurso debe ser una vivencia surgida de la experiencia escolar.

Dicho de otra manera, la democracia es una forma de vivir que se asume viviéndola. Otro aspecto que subraya el documento es la necesidad de que otras áreas de conocimiento se integren en el propósito de la formación ciudadana. (MEN, 1998).

Es significativo el señalamiento de la participación de otras áreas del conocimiento, en donde sin embargo no se menciona la educación artística, y en términos de la participación de los docentes y en general de la comunidad educativa, propone una reflexión sobre el papel cultural, ético y político de los establecimientos educativos y sobre la forma como lo vienen cumpliendo.

Ruiz y Chauz mencionan en su texto *La formación de competencias ciudadanas* (2005):

tres ejes como sustento de la formación ciudadana en el marco de nuestra Constitución, se trata de: 1) el desarrollo de una subjetividad para la democracia; 2) el aporte en la construcción de una cultura política para la democracia y 3) el conocimiento de las instituciones y la dinámica política. (p. 13)

Desde una mirada crítica, considero que la implementación y efectividad de estos ejes dependen en gran medida del esfuerzo de los ciudadanos para formarse y conocer los mecanismos de participación, las ramas de poder público y los organismos de control.

Para el año 2004, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) publicó los *Estándares básicos de competencias ciudadanas (EBCC)*, bajo la premisa de que la educación es un medio fundamental para alcanzar la paz. En este marco, el MEN buscó que todos los estudiantes optimicen sus aprendizajes para ejercer la ciudadanía.

A través de esta estrategia, el MEN busca que los estudiantes de todo el país mejoren sus aprendizajes para ejercer la ciudadanía, desarrollen capacidades para transformar la realidad y se comprometan a trabajar conjuntamente por el bienestar común. Según lo planteado por el MEN (2004), “este proyecto nacional se ocupa de ayudar a desarrollar en los estudiantes, además de las competencias matemáticas y científicas básicas para hacerles frente a las exigencias laborales del mercado capitalista, las competencias para ejercer los derechos y deberes ciudadanos” (Mieles y Alvarado 2012, p. 64).

En ese sentido las competencias ciudadanas se definen como “el conjunto de conocimientos y habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, articulados entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática” (MEN 2004, p. 8).

Dentro de los EBCC, el término de competencia se entiende como saber hacer; con el propósito de dotar a los estudiantes de básica primaria, secundaria y media con herramientas suficientes “para relacionarse con otros de una manera cada vez más comprensiva y justa, y para que sean capaces de resolver problemas cotidianos” (Mieles y Alvarado 2012 p. 64).

Las competencias ciudadanas permiten que cada persona contribuya a la convivencia pacífica, participe responsable y constructivamente en los procesos democráticos y respete y valore la pluralidad y las diferencias, tanto en su entorno cercano, como en su comunidad, en su país o en otros países. En ese sentido, los estándares de competencias ciudadanas establecen, gradualmente, lo que los estudiantes deben saber y saber hacer, según su nivel de desarrollo, para ir ejercitando esas habilidades en su hogar, en su vida escolar y en otros contextos. (MEN, 2004 p. 8)

No obstante, para Mieles y Alvarado (2012) existen una serie de debilidades y omisiones que desvirtúan el propósito del MEN. Entre estas problemáticas destacan la ausencia de una clara reflexión sobre la inclusión social desde la equidad, lo que sugiere un desconocimiento u omisión de las desigualdades socioeconómicas que caracterizan a Colombia. Otro punto crítico es la formación de sujetos políticos que en este modelo se presenta de forma marginal.

Se prioriza un enfoque funcional de las competencias ciudadanas, limitado a transmitir normas y valores. Este tipo de preparación forma personas que cumplen normas sociales dejando de lado una mirada analítica y procesual. Asimismo, resulta pertinente considerar la realidad política interna de las instituciones educativas, sobre la cual no hay una visión crítica y en donde generalmente se mantienen unas relaciones de poder que pueden desvirtuar el valor del propósito educativo y social. La democracia se aprende efectivamente en un ambiente democrático, en una realidad democrática constante, susceptible de ser problematizada para ser efectivamente apropiada. Un espacio donde los estudiantes tengan una participación individual y colectiva. En otras palabras, a ser ciudadano se aprende en colectivo, con el concurso de los otros.

Señalan también la necesidad fundamental de revisar los EBCC en términos de su construcción, de la subjetividad política en las instituciones educativas como proceso mediante el cual los individuos desarrollan su identidad, pensamiento crítico y capacidad de agencia dentro de un marco social y político.

En este sentido, se puede afirmar que, la educación incide en la forma en que los estudiantes comprenden y se posicionan frente a las estructuras de poder, las normas sociales y los valores democráticos. González y Santisteban (2016) advierten que la concepción de las competencias ciudadanas está fundamentada en la perspectiva psicológica cognitiva y el

moralismo, que tienen por objeto, capacitar al ciudadano en la toma de decisiones basadas en la moral, para restringir la conducta, lo cual perjudica la capacidad para comprender la desigualdad social o la exclusión política, ya que se inhibe la capacidad crítica.

Para González y Santisteban, este enfoque es bastante problemático, pues asume que la formación moral que pueda elaborar cada individuo es suficiente para el ejercicio pleno de la ciudadanía.

Pinilla y Torres (2006), señalan que esta perspectiva reduccionista podría tener alguna relación con los resultados de la Evaluación de Competencias Ciudadanas de 2003, aplicada a más de un millón de estudiantes de quinto a noveno grado. Dicha prueba, enfocada en aspectos como conocimientos, actitudes, acciones ciudadanas, entornos democráticos, procesos cognitivos, manejo emocional y empatía, estableció un referente que impactó el diseño de políticas y estrategias educativas. Sin embargo, este enfoque no consideró de manera integral el contexto social y político desde la experiencia docente. Los resultados obtenidos arrojaron resultados poco favorables. La prueba tenía en su diseño deficiencias en cuanto a la estandarización comparativa de los estudiantes frente a un modelo particular, por este desconocimiento de las particularidades sociales y políticas de cada individuo que lo llevan a desarrollar diferentes respuestas y diferentes habilidades sociales comunicativas, cognitivas y comportamentales. Derivado de esto, los estudios muestran que frente a un ideal de capacidades y formaciones de habilidades varios de los estudiantes presentaban “carencias o necesidades” para llegar a nivelar capacidades.

En esta perspectiva, los estándares de competencia ciudadana se presentan como criterios públicos que permiten establecer cuáles son los niveles básicos de calidad que deben

cumplir las instituciones educativas para asegurar los aspectos fundamentales e indispensables en materia de formación ciudadana. (Pinilla y Torres, 2006, p. 50)

En su diseño, que discrimina contenidos y objetivos para los diferentes grados de escolaridad, se puede seguir una lógica de desarrollo progresivo. De esta manera, para adquirir una competencia se hace necesario seguir escalonadamente conocimientos previos para avanzar en el aprendizaje.

No obstante, Pinilla y Torres (2006) advierten que “los estándares básicos de competencias ciudadanas continúan privilegiando una mirada instrumental del ciudadano, en tanto que este se entiende, exclusivamente, como un sujeto portador de derechos y con obligaciones civiles connaturales a su experiencia de vida en sociedad” (p. 50).

Pinilla y Torres (2006) señalan tres debilidades o limitantes:

la primera de ellas tiene que ver con la ausencia de reflexión teórica y pedagógica sobre la ciudadanía y los conceptos que de ella se derivan, la segunda la carencia de un eje articulador que integre los tres grandes grupos de competencias y la tercera tal vez la más compleja es la ausencia de propuestas pedagógicas y didácticas para el desarrollo de los contenidos simplemente señalando aspectos como la transversalidad y la responsabilidad compartida de todas las áreas e instancias de la comunidad educativa (p. 52)

Frente a este panorama Pinilla y Torres (2006) señalan que la atención de la comunidad educativa y en especial de los docentes, debe enfocarse en:

un análisis crítico de las competencias y los estándares de ciudadanía y en la búsqueda creativa de propuestas alternativas de formación en este campo que hagan frente a la tendencia homogeneizadora que parece imponerse sobre la escuela las prácticas educativas y la conducta humana. (p. 52)

La reflexión de Pinilla y Torres (2006), deja entrever que, entre el enfoque normativo de los estándares de competencia ciudadana y la práctica educativa cotidiana desde la perspectiva docente, prevalece un distanciamiento, una lectura de las condiciones materiales y sociales diferente e incompleta. Aunque la definición de estándares y niveles de implementación consideran una estructura clara para la planificación curricular, esta propuesta resulta excesivamente técnica y distante de las realidades sociales y culturales del aula.

La falta de propuestas pedagógicas amplias, flexibles y conciliadas desde lo contextual, se presenta como la dificultad más compleja, pues deja a los docentes con la tarea de "llenar los vacíos" del modelo, en muchas ocasiones, sin la formación ni los recursos adecuados. En este sentido, considero pertinente el llamado de Pinilla y Torres (2006) a una revisión crítica desde la comunidad educativa. Los docentes pueden y deben asumir un rol activo en la resignificación de los estándares, aportando, desde su experiencia.

3.3 Educación artística

“El arte como experiencia” es una obra reconocida de Dewey (1934), en ella se contempla la educación artística desde una mirada filosófica y pragmática, en donde la experiencia estética es componente primordial del ser humano. En la obra se argumenta que el arte no es una práctica observable únicamente en museos o galerías, sino que el arte es la expresión integral de la experiencia humana.

Dewey (1934) plantea que la interacción entre el ser humano y su entorno posibilita la experiencia estética, es decir, generar una opinión sensorial, cognitiva y significativa de lo que le rodea. Esto quiere decir, que se puede dar en cualquier momento de la vida cotidiana, a partir de situaciones incluso insignificantes, prácticamente, toda expresión del ser diferente a las palabras habladas o señas, podría considerarse arte.

Entonces, cuando se habla de educación artística, se pretende que el estudiante considere la apreciación del arte y la apropiación de técnicas artísticas para la creación o producción de obras o gestos artísticos, que provengan de la inspiración experiencial. Es decir, que la educación artística no se enfoque en la reproducción de corrientes o técnicas, sino en propiciar espacios de expresión, potenciación de habilidades creativas y porque no, fortalecimiento del pensamiento crítico.

Los docentes de educación artística están invitados a fortalecer las habilidades de observación, imaginación y resolución de problemas, priorizando el proceso más que los resultados o la calificación final. El arte no es privilegio de las elites sociales, es parte de la integralidad del currículo, ya que en sus contenidos atraviesa diversas áreas del conocimiento (Dewey, 1934).

En este sentido, la naturaleza de la educación artística se basa en la participación activa de los estudiantes, quiénes adquieren un compromiso con su proceso creativo. Esto demanda de los docentes de artística el diseño de planeaciones ricas en discusión debate, espacios propositivos, creativos y críticos en los cuales se traten temas de interés que motiven al estudiante a su participación. El arte puede considerarse una herramienta para fomentar la empatía, los valores democráticos, la colaboración, el respeto por la diversidad y la expresión individual.

3.3.1 La pedagogía comprometida

En su libro *enseñar a transgredir*, bell hooks (2021) habla en primera instancia de los profesores que tienen el coraje de transgredir, expresado en el ejercicio de sobrepasar los límites establecidos de su asignatura y en la capacidad de reconocer la singularidad y establecer relaciones basadas en el reconocimiento. En conjunción con este argumento, no se niega la capacidad de otras áreas de aprendizaje para desarrollar este ejercicio de voluntad, pero se hace necesario señalar que en términos de permitir e incluso promover la participación de los estudiantes, la educación artística tiene un lugar privilegiado. En su texto, la autora hace referencia a su maestro Thich Nhat Hanh, quién ofrece una manera de pensar la pedagogía que “hace hincapié en la totalidad, una unión de mente, cuerpo y espíritu” (p. 37). Esta es una perspectiva que le permitió considerar a hooks que los estudiantes y los docentes son seres humanos integrales que no solo buscaban el conocimiento de los libros, sino también conocimientos sobre cómo vivir en el mundo.

hooks (2021) propone encarnar las prácticas educativas para exceder la transmisión de conocimientos, para situar el cuerpo, las emociones y la experiencia vivida como sustento del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Así mismo esta autora critica el modelo tradicional de educación que privilegia lo racional sobre lo corporal, señalando cómo la supuesta neutralidad del espacio académico puede reproducir jerarquías raciales, de género y clase.

En una reflexión que puede involucrar directamente a la educación artística como asignatura, desde mi perspectiva, hooks hace un llamado para reconocer la materialidad de los cuerpos en el aula, cuestionando la falsa dicotomía mente/cuerpo y de esta manera validar las experiencias corporales de estudiantes y docentes.

Para hooks (2021) la dimensión política del docente es un aspecto fundamental y distintivo en el actuar, la reclama como compromiso y lugar de enunciación. Trabajar desde el conflicto, usando el disenso como oportunidad para profundizar en la comprensión crítica: “No podemos desesperarnos cuando haya conflicto. Nuestra solidaridad debe sostenerse sobre una creencia compartida en un espíritu de apertura intelectual que celebre la diversidad, acoja el disenso y se regocije en el compromiso colectivo” (p. 60).

El ejercicio de la encarnación tiene como uno de sus fundamentos el construir comunidades de aprendizaje basadas en la solidaridad y el compromiso ético.

Para bell hooks (2021), encarnar la pedagogía es hacer del aula un espacio de liberación, su propuesta se contrapone a las estructuras educativas tradicionales al reivindicar una práctica docente situada, corporal y políticamente comprometida.

3.3.2 La función de las artes en la educación

En cuanto a las funciones de las artes, Jiménez, et al (2009) menciona que estas evolucionan de forma paralela con las organizaciones sociales, en la medida en que dichas organizaciones se complican y yuxtaponen con otras, presentándose (el arte) como formas de expresión, representación y comunicación de los valores y visiones:

Podemos así reconocer en este proceso funciones productivas, expresivas, perceptivas, representativas, comunicativas, cognitivas e incluso trascendentes, etc. Todas ellas han convivido para sustentar actualmente una función cuya propuesta es eminentemente cultural y social, basada en sistemas simbólicos de relaciones que interfieren tanto en la experiencia individual como en lo que afecta al imaginario de una comunidad, y que alcanza su plenitud a través de la experiencia estética. (Jiménez, et al., 2009, p. 17)

Como lo menciona Aguirre (2000) quien plantea que la educación artística, por su carácter vinculante en lo cultural ya sea “popular”, “de masas” o “culto” se manifiesta como posible y en constante reconocimiento y reflexión de aquello que en la educación y lo estético se encuentra permanentemente en construcción. Desde esta perspectiva, la educación artística posee una función de integración y establecimiento de relaciones de carácter democrático y que también tiene una función social para generar cambios. De esta manera, la educación artística participa como espacio de exploración, reflexión y vinculación de sentido(s), para extrapolar experiencias artísticas que puedan relacionarse con la vida.

Desde mi experiencia e investigación (Echeverry et al, 2022), he podido evidenciar que las funciones del arte no son universales, sino que más bien, tienden a señalar las posibles maneras de aplicación que pueden llevar a cabo los individuos, grupos humanos y organizaciones para la elaboración y comprensión de su realidad. En este sentido, se pueden mediar significados e interpretaciones para soportar decisiones, elecciones y compromisos.

En la actualidad, la educación artística se desarrolla en diferentes contextos, tales como la promoción y dinamización del patrimonio cultural tal y como lo revela la apuesta actual de las orientaciones curriculares para la educación artística y cultural para la educación básica y media (MEN, 2019). Adicionalmente, se reconocen propuestas en el campo de la salud (terapias artísticas), desarrollo comunitario, proyectos sociales y empresariales. En su dimensión social, las artes son promovidas como mediadoras de participación ciudadana, para fortalecer el sentido de pertenencia y la cohesión de la comunidad y la familia. (Jiménez, et al., 2009):

También es función de la educación artística debatir y presentar el concepto de ciudadanía, cuyo sentido político y cultural se relaciona muy directamente con actitudes de colaboración, compromiso y reconocimiento. En este ámbito concreto, la ciudadanía

genera formas colectivas de subjetividad como expresión de la dimensión estética que conlleva la participación activa en la producción de cultura. (p. 18)

En otra vía de aproximación conceptual, puedo entender a la educación artística desde dos enfoques que la materializan: La educación por el arte y la educación para el arte. En el primer enfoque o tendencia, se vincula a fines más allá del propio desarrollo artístico del sujeto, sustentándose como medio de la expresión personal, como herramienta educativa en la transmisión de valores, o como facilitador de entendimiento de otros contenidos, está dirigido a promover la libertad de expresión y el desarrollo de la capacidad crítica y la empatía. Para el segundo enfoque, propongo como posible eje en la formación de sujetos, más allá de la formación artística, se orienta hacia la educación estética, entendida como la base de la conciencia, la inteligencia y el juicio.

En el sentido de la educación por el arte, se reconocen los aportes de Lowenfeld (1961) con su obra *Desarrollo de La capacidad creadora*, la cual, contribuyó a una definición y valoración del arte infantil, lo que promovió un cambio relativo en el paradigma educativo moderno.

Para efecto de las Orientaciones curriculares para la educación artística y cultural en educación básica y media (MEN, 2019), una de las referencias conceptuales es el documento 16 del Ministerio de Educación Nacional, *Orientaciones pedagógicas para la educación artística en básica y media*, publicado en el año 2010:

La Educación Artística es el campo de conocimiento, prácticas y emprendimiento que busca potenciar y desarrollar la sensibilidad, la experiencia estética, el pensamiento creativo y la expresión simbólica, a partir de manifestaciones materiales e inmateriales en contextos interculturales que se expresan desde lo sonoro, lo visual, lo corporal y lo

literario, teniendo presentes nuestros modos de relacionarnos con el arte, la cultura y el patrimonio. (p. 13)

El sentido concreto de esta afirmación es ampliar el espacio escolar e incidir desde su potencial de transformación social, cultural y cognitiva en una perspectiva integral subjetiva, intersubjetiva y comunitaria. Este marco conceptual propuesto considera las asignaciones pendientes y las dificultades presentes, tales como la participación efectiva e integrativa del campo de la educación artística y cultural en los espectros curricular, así como también el perfeccionamiento de los mecanismos que permitan la efectiva profesionalización de los agentes del sector artístico, cultural y patrimonial.

Adicionalmente, es claro que existen divergencias en cuanto a la diversidad cultural, los contextos y las dinámicas sociales, a los cuales pretende articular o aproximar en la medida de lo posible. Es decir, experiencias que trabajen desde el potencial humano y las artes de manera que atiendan las necesidades del individuo y la comunidad.

3.3.3 Educación artística en la educación media en colegios públicos en Bogotá

En su obra *Epistemologías de la educación artística* (2024), la maestra Julia Margarita Barco Rodríguez presenta “un acercamiento a las circunstancias en que la enseñanza de las artes surgió y se fue instituyendo como saber escolar” (p. 31). Desde un enfoque histórico, la maestra rastrea las transformaciones en la enseñanza de las artes desde la época colonial hasta la actualidad, destacando influencias europeas, políticas educativas y cambios en los modelos pedagógicos. A partir de este documento, se puede apreciar la evolución de la asignatura (surgimiento, propósito, funciones), adicionalmente concluye la corta tradición histórica de la misma en Colombia y las transformaciones profundas que se dieron en los últimos 40 años.

Para el desarrollo de la presente tesis, tomo como referencia anterior las consideraciones relacionadas desde la publicación por parte del MEN de los lineamientos curriculares (2000), los cuales presentan una mirada crítica acerca de la realidad institucional en la que se desenvuelve la educación artística, el poco reconocimiento por parte de la comunidad educativa y su participación un tanto marginal en los proyectos educativos institucionales, señalando que la enseñanza de la educación artística se había reducido, en muchos casos, a una práctica de técnicas elementales, sin sentido.

Lo cual, frente a la realidad del estudiante, dificulta la posibilidad de elaborar juicios de valor que complejizan su relación con otros aprendizajes y frente a su formación personal y comunitaria, frente a la realidad del estudiante. De los lineamientos del MEN (2000), Barco señala que cuentan con una claridad conceptual y una propuesta curricular alrededor del pensamiento artístico bastante conciliada con las perspectivas de su tiempo, sin embargo, en términos de estructura y redacción, este documento se percibe pesado y difícil de interpretar por lo cual no tuvo un acercamiento práctico con la comunidad de docentes de artes.

En 2010, el MEN publica las orientaciones pedagógicas para la educación artística en básica y media este documento se complementó con las perspectivas y voces de docentes y estudiantes de diversas instituciones y es allí donde se acoge la denominación de Educación artística y cultural. Se hacen explícitos aspectos como las competencias específicas del aprendizaje artístico en una consideración con los contextos culturales, su participación en el currículo y algunas consideraciones para su implementación de la educación artística por grados.

Barco (2000) señala además la publicación de las orientaciones curriculares para la educación artística y cultural en educación básica y media MEN 2022, elaborada en colaboración con la Universidad Pedagógica Nacional, teniendo en cuenta y recogiendo los aportes de los

documentos previos antes mencionados 2000 y 2010, así como publicaciones de la Secretaría de educación distrital. Este documento hace énfasis en la relación de la educación artística con la cultura ensanchando el marco conceptual y metodológico desde la denominación de campo de aprendizaje.

Destaco para el interés de la presente investigación, que el cuarto capítulo de ese documento considera el asunto de las competencias acorde a las actuales teorías de aprendizaje y de currículo, otorgando un grado de especificidad para las competencias propias del campo: sensibilidad perceptiva, producción creación y comprensión crítico cultural, señalando además una articulación con las competencias básicas socioafectivas y ciudadanas.

3.3.2 Algunas percepciones de los docentes

El estudio "Perspectivas docentes sobre la educación artística en Colombia" (Olarte, 2023), basado en entrevistas a docentes de Bogotá, ofrece un análisis crítico de los desafíos y oportunidades que enfrenta este campo. Este diagnóstico sintetiza las principales perspectivas de los educadores, identificando cuatro ejes problemáticos: políticas educativas, currículo, formación docente y valoración social del arte.

En términos de políticas educativas los docentes reconocen avances en los marcos normativos (Ley 115 de 1994, lineamientos del MEN), pero critican su implementación fragmentada, adicionalmente, la falta de articulación: Las políticas no consideran las necesidades específicas de las instituciones, especialmente en zonas vulnerables (Olarte, 2023, p. 132).

“El enfoque asistencialista, en contextos no formales, el arte se vincula a programas sociales (ej. prevención de habitabilidad en la calle), limitando su enfoque pedagógico” (p. 132).

Otro aspecto singular es la brecha público-privada, mientras colegios privados integran tecnologías y espacios dedicados, los públicos carecen de recursos básicos.

Las políticas actuales priorizan la cobertura sobre la calidad, perpetuando desigualdades. Aunque los lineamientos promueven la pluriculturalidad (p. 142), su ejecución depende de la voluntad individual de los docentes, no de un sistema estructurado.

En términos del currículo, Olarte (2023) señala que estos navegan entre la autonomía y la rigidez, es decir, el currículo de artes enfrenta tensiones entre lo prescrito y lo aplicado con una flexibilidad limitada. Algunos docentes adaptan contenidos (ej. proyectos etnográficos sobre identidad cultural), pero otros deben cumplir con actividades protocolarias impuestas por las instituciones (p. 144). La estandarización curricular desconoce las realidades locales. Como señala un docente: "Enseñar joropo no es solo bailar; es entender su relación con la tierra y la identidad" (p. 142).

Esta visión holística choca con un sistema que prioriza resultados cuantificables sobre procesos creativos. Otro aspecto a considerar es la carga horaria insuficiente, la cual varía desde 45 minutos semanales en colegios sin énfasis artístico hasta 6 horas en instituciones especializadas (Olarte, 2023, p. 146).

Para Olarte (2023), "la formación docente presenta una preparación incompleta, los educadores identifican vacíos en su preparación, por ejemplo, el enfoque teórico: Las licenciaturas en artes idealizan la práctica docente, pero no preparan para realidades como la falta de materiales" (p. 149). "Adicionalmente, la falta de didáctica especializada: Se enfatizan las técnicas artísticas, pero no estrategias pedagógicas para contextos diversos" (p. 150). Y

“finalmente, una actualización insuficiente, ya que existen pocos espacios de formación continua en pedagogías artísticas contemporáneas” (p. 149).

La formación inicial reproduce una dicotomía entre "saber artístico" y "saber enseñar", dejando a los docentes sin herramientas para gestionar aulas heterogéneas o integrar tecnologías.

3.3.4 Valoración social del arte, un campo subestimado

Las docentes participantes en la investigación de Olarte (2023), señalan que:

Se observa una tendencia a priorizar otras materias que se considera, contribuyen directamente a los resultados medibles en pruebas y evaluaciones. Adicionalmente, la duración de esta asignatura en los contextos de educación básica tiene una duración aproximada de 90 minutos semanales (p. 122)

La desvalorización del arte refleja una visión utilitarista de la educación, donde lo "productivo" prima sobre lo transformador. Como afirma un docente: "el arte también es expresión de democracia en tanto espacio de comprensión y de crítica, y en el desarrollo de habilidades para que los estudiantes puedan tomar decisiones " (Olarte, 2023, p. 133).

El estudio de Olarte (2023) evidencia que la educación artística en Colombia está en un punto de inflexión: mientras los docentes demuestran su potencial transformador, el sistema no les brinda las condiciones para escalar su impacto. Superar esta brecha requiere un compromiso multisectorial —Estado, instituciones educativas y sociedad— para reposicionar el arte como eje fundamental de la educación. Como concluye un entrevistado: "Sin arte, la escuela forma para repetir, no para pensar" (p. 140).

un metodo



"las personas interpretan y dan sentido a su mundo"

4. Marco metodológico

El enfoque de investigación cualitativa es el más adecuado para el estudio de la relación entre las prácticas pedagógicas de los docentes de educación artística y las competencias ciudadanas en el contexto propuesto, debido a su capacidad para explorar fenómenos complejos y subjetivos en entornos naturales (Hernández, et al., 2014). Este enfoque me permite captar las percepciones, actitudes y experiencias de los docentes; aspectos esenciales para entender cómo integran (o no) las competencias ciudadanas en sus actividades pedagógicas.

Desde un enfoque hermenéutico, la investigación se ocupa en interpretar significados a partir de la realidad social de los actores, en este caso, los docentes de artística, quienes operan en un contexto específico y particular, desde el interés en lo procesual, lo cual es clave para comprender el quehacer del docente de artística, como señala Carabajo (2008). “En el caso de la investigación aplicada al campo educativo, el interés se orienta a la determinación del sentido y la importancia pedagógica de los fenómenos educativos vividos cotidianamente” (p. 411), en cuanto cómo concibe las competencias ciudadanas y de manera ya sea intencional o incidental participan en sus contenidos.

A través de técnicas como la observación y la entrevista (ver Anexo 2) se hace la recolección de datos descriptivos y detallados, accediendo a las prácticas docentes desde lo experiencial, conociendo así sus intenciones educativas que no siempre se revelan en documentos curriculares o en registros formales (Martínez, 2006).

En el contexto latinoamericano, la investigación cualitativa puede examinar que tan importantes son los factores culturales y sociales en el proceso de enseñanza – aprendizaje (Vasilachis, 2009). En el caso de Colombia, el estudio cualitativo es usado con el fin de analizar cómo los docentes de artística abordan, ya sea de manera expresa o tácita, las competencias ciudadanas en sus contextos educativos. Para Denzin y Lincoln (2012), este enfoque posibilita ir más allá de los resultados cuantificables, enfocándose tanto en la comprensión del proceso educativo como en sus dimensiones prácticas y subjetivas.

4.1 Paradigma Hermenéutico

El paradigma interpretativo-hermenéutico como herramienta, tiene como una de sus premisas de gestión la autointerpretación, es decir, la comprensión de los fenómenos sociales que en su naturaleza, escapan a la racionalidad instrumental o tecnológica, es una perspectiva en la cual el significado que otorgan los agentes de los fenómenos sociales es central para la interpretación compleja de las narraciones que, pueden albergar dilemas, ambigüedades y conflictos, tal como lo menciona Bolívar (2012) “se dirige a la naturaleza contextual específica y compleja de los procesos educativos importando el juicio del profesor en este proceso que siempre incluye además de los aspectos técnicos dimensiones morales emotivas y políticas” (p. 59).

El paradigma hermenéutico – interpretativo ofrece una forma particular de entender cómo se construye el conocimiento de los fenómenos sociales. De esta forma observa la experiencia subjetiva y la manera en que las personas interpretan y dan sentido a su mundo, Husserl (1989), además dirige la mirada hacia el cómo las personas experimentan y comprenden su realidad. En vez de estudiar objetos externos de manera objetiva, la observación y análisis fenomenológico, me permite comprender cómo los individuos perciben y viven esas experiencias.

Un concepto importante en la fenomenología es la "intencionalidad", definida como ese acto consciente que siempre está dirigida hacia algo. En el contexto educativo, el acto de aprender o enseñar implicaría que sea solo proceso pasivo de recepción de información, sino uno activo de transformación, en el que la mente está enfocada intencionalmente en el contenido, las interacciones, las experiencias y las consecuencias de estas. En palabras del propio Husserl "Podemos cautivar objetos universales por medio de la abstracción intuitiva, y constituir, en el pensamiento relacionante intuitivo, situaciones objetivas a partir de ello, y crear conexiones que se fundan puramente en aquellos objetos universales" (Husserl, 1989, p. 100).

La fenomenología se centra en la descripción de la experiencia vivida de forma detallada, sin cambiar su esencia o forma natural, sin versiones teóricas o científicas. Para realizar esto en el ámbito educativo, es necesario recopilar relatos y descripciones de experiencias educativas, como las vivencias en el aula, las actividades de aprendizaje, la retroalimentación que se recibe de los estudiantes empleando métodos cualitativos como entrevistas en profundidad, grupos focales y observaciones participativas.

Para la perspectiva fenomenológica, el conocimiento no se asume como una verdad objetiva y de carácter general, sino como un constructo social alimentado por las experiencias compartidas y las interpretaciones individuales. En la investigación educativa, el conocimiento esta mediado por la participación, en diálogo y reflexión entre actores educativos, más allá de datos medibles o resultados estandarizados.

En este tipo de investigación, me he identificado no solo como docente investigador, que observa o evalúa a otros docentes, sino como un participante más que apertura el diálogo y empatiza con otros colegas con el único fin de establecer un ambiente propicio para la reflexión y construcción de nuevo conocimiento.

...se aprecia la investigación en pedagogía fenomenológica como un esfuerzo ambicioso: es una tensión entre el reconocimiento de la inefabilidad de la vida que compartimos cotidianamente con los niños y jóvenes y el intento de desentrañar sus significados o estructuras esenciales (Manen, 2003, p.159).

4.2 Investigación narrativa

El método de investigación narrativa dirige su mirada hacia las historias personales y profesionales, permitiendo observar los significados y valores que los individuos otorgan a sus acciones. Según Clandinin y Connelly (2000), “la narrativa es una forma de entender la experiencia. Es tanto el fenómeno como el método de estudio” (p. 20). Para el caso de la investigación, me permitirá captar las experiencias de las docentes, su contexto, su memoria, su accionar, y así observar de qué forma aparecen allí, en la práctica pedagógica las competencias ciudadanas.

Las técnicas que se suelen utilizar en la investigación narrativa suelen ser: entrevistas estructuradas de forma cerrada o abierta, análisis documental de índole personal y/o profesional, narraciones autobiográficas y los grupos focales. La aplicación de dichas técnicas ofrece unos datos con un tono más personal y perceptivo (Riessman, 2008). Como señala Bolívar (2001), este método “reconoce que los sujetos son los verdaderos conocedores de su propia historia y experiencia” (p. 45), lo cual convierte a las narrativas obtenidas en un insumo valioso para reconocer desde el ejercicio textual, cómo los docentes entienden y aplican las competencias ciudadanas en el aula.

La aplicación prudente de estas técnicas, permite a la investigación narrativa situar las experiencias de los docentes en un contexto cultural y social específico, característica significativa en un ámbito tan diverso y pluralista como el latinoamericano, donde el contexto

influye significativamente en la educación (Vásquez, 2006). Al centrarse en la historia y experiencias del docente, el método de investigación narrativa “revela los significados y valores que subyacen en la práctica educativa” (Clandinin, 2006, p. 57), posibilitando una observación diversa.

Adicionalmente, permite interpretar, las gamas y entre líneas de la práctica docente. Al encontrarse y recorrer las narrativas de los docentes, es posible “capturar las complejidades de la experiencia humana” (Chase, 2005, p. 657).

4.2.1 La potencia política de la investigación narrativa

Bolívar (2001) señala un aspecto sensible en cuanto al lugar político del docente, menciona una revalorización del docente como investigador y como agente de desarrollo curricular, al permitirle una opción política y epistemológica: “reconocer el derecho a hablar y a estar representado” (p. 61), el posicionarse más allá de ser un dato en un ejercicio estadístico, el ver su sentir transformado por procedimientos analíticos que hacen desaparecer su voz, posibilita una reelaboración de la investigación, que permite una voz del docente que se pueda escuchar clara y enmarcada en su entramado vital y profesional.

En el núcleo de la presente investigación, reconozco el potencial político de la acción docente y su capacidad para gestionar realidades que cuestionen los regímenes de verdad impuestos por la construcción epistemológica y simbólica del neoliberalismo. Propongo un discurso que aborda las evidentes relaciones de poder, las cuales pueden fracturarse a partir de la realidad inmediata de los individuos; un proceso que solo es posible si estos se detienen, se encuentran y reflejan su existencia. A veces, se pierde de vista que aquello que se asume legitimado, adquiere ese carácter en la experiencia íntima del individuo.

La investigación narrativa, en este sentido, propone una ampliación colectiva y creativa de la conciencia (Yedaide, et al., 2015) que debe instalarse más allá de las persecuciones de la objetividad, de la neutralidad, para posicionarse desde el “compromiso ético” (Vasilachis, 2012, p.12). Este enfoque permite hacer una lectura propia de la identidad social y la posibilidad de establecer posibles nuevas relaciones con la realidad de sus actores/narradores/narrados.

La narración del docente se confronta, entonces, con un imaginario, tal vez escaso en diversidades, planteado por el Ministerio de Educación, en sus aproximaciones a lo que considera competencias ciudadanas y la manera de “llevarlas e instalarlas” en la realidad de los estudiantes. Es fundamental que emerjan “las ambigüedades, plurivalencias y consistencia híbrida de las teorías explicativas más intuitivas o personales, de especial valor en cuanto atesoran los fundamentos o sentidos finales y trascendentes de la enseñanza” (Yedaide, et al., 2015, p.32).

Las narrativas, en cuanto enunciación, empiezan a tejer los vectores existenciales que se entrelazan con lo íntimo, lo profesional, lo vital. Esto permite que sea posible la aparición de aquello que se escapa de los trazos de la política pública, lo constitutivo de las “pequeñas realidades” que se multiplica, se entreteje y se hace robusto entramado social.

Yedaide, et al. (2015), nos habla de la revuelta ontológica, epistemológica y política: un “movimiento orgánico y espiralado que la mirada integrada del enfoque posibilita” (p. 33), es necesario hacer reverberar aquello que rebasa la simplicidad de la realidad otorgada, cuestionar y re-conocer las posibilidades epistémico-políticas que se puedan presentar.

4.3 Población y muestreo

Teniendo en cuenta que la investigación la centre en la práctica de docentes de educación artística, es necesario recrear las condiciones y características que hacen diferencia entre un docente que enseña artes y un docente que enseña educación artística.

Aunque ambas áreas tienen como base el conocimiento, exploración y práctica de un lenguaje artístico, apuntan a una finalidad distinta: mientras que la primera busca formar un artista, la segunda busca formar ciudadanos con habilidades para la comunicación, expresión, la apreciación estética, la contextualización cultural, entre otras. (MEN, 2019)

De esta manera evidencio, que el docente que asume la impartición de este tipo de contenidos no sólo debe poseer un manejo disciplinar del lenguaje artístico, sino también como lo menciona Greene (1995):

El docente de educación artística debe ser, en esencia, alguien que abra las puertas de la percepción, que invite a ver el mundo de nuevas maneras y que inspire a los estudiantes a dar forma a sus propias experiencias estéticas. (p. 128)

La creatividad, la sensibilidad estética, la postura crítica, el compromiso con la transformación social deben ser características que le acompañen al docente para facilitar un ambiente de aprendizaje creativo y significativo.

Respecto al número de participantes, existe una tendencia a realizar este tipo de estudios con pocos participantes (Duque y Granados, 2019). Incluso señala que tres casos son apropiados para la realización de un estudio, en provecho de un mayor compromiso y profundidad de análisis.

4.4 Caracterización de la población

Para este apartado, en un ejercicio de consideración ética, y en correspondencia con el espíritu de acentuar el lugar propio de enunciación narrativa, y con el aval de las docentes, se utilizarán los nombres de las participantes.

A continuación, presento el perfil de cada una de las docentes participantes de la investigación:

Karen Merchán: Licenciada en artes escénicas, con maestría en estudios artísticos de la universidad Distrital Francisco José de Caldas, actualmente trabaja para la Secretaría de Educación, actualmente trabaja con primera infancia en el área de danza.

Ana Milena Hernández Díaz: Licenciada en artes escénicas, actualmente está vinculada con el Distrito como docente del campo de imaginación y creatividad con primaria en el colegio Gloria Valencia de Castaño, viene de procesos comunitarios.

Bibiana García: Licenciada en educación artística, su línea son las artes plásticas, actualmente está vinculada a la Secretaría de educación, ha trabajado mayoritariamente con secundaria (básica y media), adicionalmente es docente universitaria.

4.5 Muestreo

El tipo de selección de participantes que lleve a cabo según la metodología de la investigación narrativa es intencional o por conveniencia. Este tipo de selección resulta pertinente cuando se requiere involucrar participantes que puedan proporcionar una visión significativa y relevante del contexto de estudio. "Lograr una comprensión profunda de los casos seleccionados" debido a que estos son "informativos con relación al fenómeno estudiado" (Patton, 2002, p. 230). Para esta tesis, he conformado un grupo de docentes con características

específicas que responden al propósito de la investigación: Los docentes deben estar en ejercicio de su profesión en el área de educación artística, los participantes seleccionados deben pertenecer a colegios distritales.

La elección deliberada de estos participantes responde a la necesidad de comprender en profundidad el fenómeno en contextos que suelen ser proclives a la vulnerabilidad, además de que los lineamientos educativos de las instituciones distritales están comprometidos a seguir las orientaciones del Ministerio de Educación Nacional. Este organismo diseña, propone y promueve tanto la enseñanza de las competencias ciudadanas como la enseñanza de las competencias de la educación artística. De acuerdo con Coyne (1997), "Una selección deliberada de casos con características específicas, con el fin de que se adecúen al contexto del estudio" (p. 625).

4.6 Procedimiento

La investigación narrativa sigue un procedimiento que ayuda al investigador a recopilar, analizar y presentar relatos significativos de los participantes. Este procedimiento puede variar ligeramente según el enfoque del investigador, pero generalmente incluyen los siguientes:

4.6.1 Recopilación de datos

Para la recolección de datos, utilicé la recopilación narrativa a través de entrevistas en profundidad y de un grupo focal. Para las entrevistas, acordamos en los dos primeros casos, el desplazamiento del entrevistador a la vivienda de las docentes. Durante un espacio de dos horas aproximadamente con cada una, se estableció un diálogo en el que pude profundizar y alentar detalles, alrededor de temas y anécdotas particulares, en una conversación amena y cercana.

Para el tercer caso, al dificultarse un encuentro presencial, se optó por un espacio virtual (Meet). Nuevamente, en términos cordiales y muy cercanos, pudimos hablar y profundizar acerca de experiencias y puntos de vista específicos para el interés de la investigación. Estos métodos cualitativos y narrativos permitieron a los participantes compartir sus experiencias.

La entrevista semiestructurada desde el método narrativo, el diseño de las preguntas busca en un comienzo recoger información personal y profesional de los docentes participantes, con el fin de conocer las características que los construyen como persona, como profesional y como ciudadano. Posteriormente, se abordan cuestiones acerca de las experiencias y contenidos pedagógicos que se dan en el aula frente al ejercicio de la ciudadanía y las competencias que la acompañan (Ver anexo 2).

La persona, entendida como personaje de relato, no es una identidad distinta de sus experiencias. Muy al contrario: comparte el régimen de la identidad dinámica propia de la historia narrada. El relato construye la identidad del personaje, que podemos llamar su identidad narrativa, al construir la de la historia narrada. Es la identidad de la historia la que hace la identidad del personaje. (Ricoeur, 1996, p.147)

Las preguntas finales abordan de forma más concreta el juicio de valor que los docentes emiten entre la relación de la educación artística con la formación en competencias ciudadanas.

El grupo focal permite la exploración profunda de experiencias y significados compartidos en un entorno grupal (Hernández et al., 2014). En el contexto de la investigación narrativa, facilita la construcción colectiva de relatos. La narrativa individual se enriquece con el intercambio colectivo, ya que surgen nuevos significados que pueden nutrir la propia perspectiva, además, los procesos de debate y discusión que suscitan las narraciones, permiten la

reflexión y reinterpretación de conceptos o ideas, finalmente, cada individuo participante es libre de asumir o recibir a su gusto las intervenciones y aprendizajes emergentes (Krueges y Casey, 2015).

La manera en la que se organizó el grupo focal tuvo en cuenta tres momentos o actividades: la primera de ellas fue la introducción en la que el aspecto reflexivo tuvo relevancia abordado desde el análisis de frases enunciadas por las docentes, luego, la segunda actividad nombrada como consecutiva buscó extraer acciones propositivas de las docentes, como las participaciones e intercambios de ideas, finalmente la actividad resolutoria centrada en concretar la conceptualización de las competencias ciudadanas implicadas en sus prácticas docentes. El instrumento del grupo focal facilitó el contraste y comparación de las vivencias y experiencias individuales en medio de un contexto grupal (Gatti, 2005).

En términos de confiabilidad, por medio del grupo focal es posible generar discusiones ricas y detalladas que reflejen las diversas perspectivas dentro de un grupo. Al requerir la interacción entre los participantes, es posible llegar a identificar consensos, disensos y matices que podrían no ser percibidos en una entrevista individual.

La confiabilidad de los resultados del grupo focal depende de la habilidad que se tenga para guiar la discusión sin generar sesgos y mantener un entorno de respeto y apertura. Se debe procurar la participación equitativa de todos los miembros del grupo y evitar que las opiniones de unos pocos dominen la conversación. También es importante estar atento a las dinámicas de poder (mayoritariamente por parte del moderador, independiente a que sean conscientes o no) que puedan surgir dentro del grupo, ya que estas pueden influir o afectar la forma en que los participantes expresan sus aportes, sus opiniones, sus experiencias y expectativas. Lara, et al

(2022) apuntan a este respecto: “es difícil que quien modera no incorpore algunos sesgos o posturas personales, incluso de manera inconsciente, es importante que esté muy presente y atento al desarrollo del grupo, a fin de evitarlo lo mayormente posible” (p. 190).

Al igual que el informe biográfico narrativo, esta técnica se enfoca en la particularidad de los sujetos, situaciones que pueden ser vistas como una debilidad en ciertos contextos de investigación; sus resultados no pueden extrapolarse a una población más amplia.

Adicionalmente en términos de organización y conducción, un grupo focal puede ser un proceso complejo en términos de convocatoria y logística que requiere tiempo y recursos.

Un desafío relevante es el riesgo de sesgo en las discusiones, ya que los participantes pueden verse influenciados por las opiniones de los demás, lo cual podría derivar en conformidad o en la subordinación o ausencia de perspectivas diversas. Para minimizar estas situaciones, se debe promover un ambiente de diálogo abierto y respetuoso, donde todas las voces sean escuchadas y valoradas.

En el ámbito de la educación, el grupo focal es una metodología útil para explorar temas como las percepciones de los estudiantes sobre el currículo, las actitudes de los docentes hacia la evolución pedagógica y las dinámicas de participación en la comunidad educativa. Por ejemplo, a través de un grupo focal con estudiantes, es posible identificar los factores que influyen en su motivación (o desinterés) y compromiso (o apatía) con el aprendizaje. Así como un grupo focal con docentes puede revelar los desafíos y oportunidades que enfrentan en su práctica diaria.

Aunque el informe biográfico narrativo y el grupo focal son técnicas cualitativas que comparten la observación de las experiencias y percepciones de los involucrados y / o participantes, difieren

en su enfoque y aplicaciones, el informe biográfico narrativo se enfoca en la singularidad de la experiencia individual y el grupo focal observa las dinámicas de participación e interacción en colectivo. Estas técnicas tienen fortalezas y limitaciones que deben ser consideradas en el diseño de una investigación. Estas pueden llegar a ofrecer una visión profunda y detallada de los fenómenos que se estudian, aunque ubicadas en lugares de enunciación diferentes. La dinámica del grupo focal en términos de organización puede llegar a ser un desafío en cuanto a la convocatoria y logística, se hace necesario asumir una serie de recursos temporales, materiales e incluso económicos. Sujeto a esto, el riesgo de las interacciones dialógicas en las que las opiniones de los participantes pueden interferir con las de otros, esto demanda un cuidado y una apropiación del ambiente, procurando que sea respetuoso, y en dónde se privilegie la apertura del pensamiento y la discusión del mismo, ya que no es una lucha de poderes o saberes, sino un espacio de construcción de conocimiento en mutuo acuerdo.

Las aulas de clase son un espacio ideal, para el uso del grupo focal como estrategia didáctica ya que permite navegar por las temáticas del currículo con la perspectiva del estudiante, en donde este, es no solo participante sino validador del conocimiento que adquiere ya que lo pone a discusión con sus pares, esto permite que la motivación pase de ser extrínseca a intrínseca, y que el proceso de aprendizaje sea más personal, más íntimo. Por ello, para el caso de la presente investigación, aplicar un grupo focal con docentes implica la develación de detalles sobre los retos y oportunidades que deben afrontar en la praxis educativa diariamente.

Los instrumentos del grupo focal y el informe biográfico narrativo permiten observar tanto la experiencia como los aprendizajes que emergen de esta, por un lado el informe biográfico narrativo se remite a los detalles minúsculos de lo significativo que resulta de la experiencia del individuo participante y, por el otro lado, el grupo focal se encarga de medir la experiencia en

colectivo, de arrojar percepciones y resultados que surgen de los intercambios dialógicos de los participantes, ofreciendo una visión de lo particular a lo general, de lo íntimo a lo público. El informe biográfico narrativo navega por la subjetividad y complejidad de la experiencia humana en solitario, donde el yo prevalece dando su versión personal de lo vivido, mientras que, el grupo focal se interesa por la experiencia humana en colectivo, donde los sesgos y convenciones sociales se entremezclan con el yo, y lo que creo yo que otros creen o ven de mí.

En este sentido, sería un error generalizar en medio del ejercicio de interpretación, por ello es necesario tener claro que la observación de la experiencia de las docentes se hace desde conceptos claros a intervenir como lo son las prácticas docentes de educación artísticas en relación a las competencias ciudadanas. Para proveer validez a este tipo de instrumentos se hace necesario que el rol del investigador se centre en la moderación del diálogo, generando confianza, seguridad y reconocimiento del derecho a expresar el pensamiento sin ningún tipo de sesgo o veto. El acompañamiento moderador será crucial en cada intervención, sobre todo para no dilatar los momentos o ideas concluyentes.

4.6.2 Análisis y codificación de datos narrativos

Dentro del proceso metodológico, este momento es crucial ya que se realiza el análisis de cada uno de los relatos aportados por las docentes en las entrevistas y en las interacciones dentro del grupo focal, para así identificar patrones o aspectos comunes, los contenidos de interés sensible a la pregunta de la investigación (los significados y emociones que expresan), esto se hace posible gracias al uso de instrumentos de análisis narrativo y de la triangulación de los instrumentos como la rejilla que sistematiza las entrevistas y el grupo focal.

4.6.2.1 Análisis Biográfico

Para Bolívar (2012), el relato de vida es siempre individual, tiene como propósito comprender la personalidad de una persona, adicionalmente, por medio del relato excepcionalmente contribuye a comprender el contexto social situando al individuo como resultado de una historia en la que se puede determinar como sujeto. "Lo social se constituye en lo personal la singularidad de una historia personal puede ser una vía de acceso al conocimiento del sistema social en que está inmerso o ha vivido"(Bolívar, 2001 p, 124).

No es el objeto de esta investigación llegar a una determinación de la verdad o realidad de las docentes, la relativa representatividad o generalización que se desprende de los testimonios biográficos deben ser considerados de manera situada considerando el alcance que puede tener la experiencia humana inclusive dentro de su propia subjetividad como base para construir conocimiento. Al establecerse los principios metodológicos, de cierta manera, se suscribe la investigación a algunas problemáticas, es posible que los contenidos se puedan instrumentalizar y direccionar.

Bolívar (2001) expresa inicialmente frente al análisis de datos biográficos la transmutación inmediata que se opera de llevar la palabra viva del discurso al texto, señala que opera una transformación que no puede ser vista desde la inocencia (citando a Bourdieu). En el texto, se pierde el énfasis, la entonación, el silencio, la corporalidad... tratar de registrarlos en el texto generaría un contenido difícilmente fluido, señala Bolívar. El transcriptor, por más fiel que sea a las palabras, siempre se convierte en intérprete, hay una pérdida y el objeto textual se convierte en objeto de interpretación.

Como se ha mencionado anteriormente el hecho de determinar relaciones desplegar y categorizar información puede reducirse a una compleja determinación extractiva para simplemente verificar conclusiones.

Entonces, continúa Bolívar (2001) el análisis propiamente consiste en “transformar los datos en resultados de investigación” (p, 192). Se espera reconstruir cada relato oral mediando lo analítico y lo descriptivo, procurando que el lector no pierda de vista la organicidad del discurso sus matices y su riqueza, ya que el volumen de la información requiere para su manejo comparar ordenar y establecer relaciones. Desde estas dos perspectivas, espero equilibrar o reconstituir la historia de vida narrada.

4.6.2.2 El informe biográfico narrativo: validez y aplicaciones.

Remitiéndonos a Bassi (2014), existe una diferencia entre el aspecto biográfico y el aspecto narrativo dentro de la investigación cualitativa, ya que el proceso de interpretación se da en cada una de forma distinta. Este proceso radica en el segmento temporal que se escoge para estudio de la vida del sujeto, por ejemplo, si es toda la vida del sujeto se consideraría método biográfico, pero, si se escoge una sola parte o etapa de la vida se aplicaría el método narrativo. Sin embargo, a través de la mirada de otros autores el constructo del método según Bassi (2014) podría ser discutible o debatible, ya que existen otros elementos dentro de este tipo de instrumento que vale la pena tener en cuenta, como la intención direccionada que tiene el análisis de la historia de vida, además de la observación sistemática de la misma, y la perspectiva o finalidad de la investigación y del investigador, a lo que Arguello (2014) llama “perspectiva biográfica”.

Para la presente tesis, el informe biográfico narrativo tiene como objeto la recopilación de hitos históricos en la vida de las entrevistadas, para que en medio de la narración y observación de tales hechos se pueda esgrimir la experiencia, la memoria, el aprendizaje, el contexto, y la dinámica socio-cultural como material para la identificación de aspectos o variables observables, aunque no medibles, como lo son las competencias ciudadanas.

Diferencia o no entre lo biográfico y lo narrativo, una sirve a la otra, ya que el estudio biográfico requiere de la intervención del relato, de la narración de las experiencias, y sobre todo cuando en términos de educación, se está observando la etapa de la vida del docente, etapa en la cual se antepone la práctica del conocimiento ante las diversas complejidades que suscita la interacción con los estudiantes, considerando las posibles distancias entre la teoría y la práctica.

Es importante resaltar que el proceso de extracción de los relatos requiere de autenticidad y relevancia para el sujeto, esto se logra en ambientes de observación controlados en los que debe prevalecer la confianza y la empatía. Además, que el investigador debe mantenerse en la barrera de la imparcialidad protegiendo las narrativas de su propia interpretación subjetiva o emocional para no interferir en los resultados del estudio.

El informe biográfico narrativo puede presentar, debido a su naturaleza subjetiva, algunas limitaciones, al ser una técnica que observa al sujeto como individuo, sus resultados no pueden ser generalizados, tal como lo menciona Bolívar (2001):

El interés de la investigación narrativa no es, por principio, la generalización formal, sino poner de manifiesto los significados singulares de determinados casos, que -no obstante- pueden aportarnos comprensión de otros similares, y -en esa medida- tener poder de ser generalizables en algún grado. (p. 131)

Esto puede constituirse como una debilidad en contextos donde se pretende obtener conclusiones aplicables a grandes grupos. Adicionalmente, la recopilación y análisis de los relatos de vida puede ser un proceso largo y dispendioso, lo que requiere un compromiso significativo por parte del investigador, además, es posible el riesgo de distorsión en los relatos. Los sujetos participantes pueden omitir o exagerar ciertos aspectos de sus experiencias de vida, ya sea de forma consciente o inconsciente, lo puede afectar la validez de los datos obtenidos, por lo tanto, el investigador debe procurar el uso de técnicas de triangulación para contrastar la información con otras fuentes. En ese sentido tal como lo señala Bolívar (2001), la validez vendrá por proceso de saturación entre los distintos relatos, propone “la búsqueda de divergencias y casos negativos, etc., para obtener visiones más completas de la variabilidad del sistema personal y cultural del que forma parte el relato” (p. 134).

El informe biográfico narrativo se ha instalado gradualmente en el ámbito de la investigación educativa, pues logra generar una presencia consistente de las voces de los docentes, con la posibilidad de superar relaciones de subordinación, permitiéndoles reencontrarse y dar sentido a su práctica, a sus emociones. Por medio de la narrativa es posible compartir aspectos singulares y complejos asociados a una historia de vida particular en un contexto o contextos diversos. Se presenta como una vía alternativa de conocimiento, frente a las prácticas de corte positivistas que aglutinan sentido y propósito vital, posibilitando, como menciona Yedaide, et al. (2005), la “restitución del agenciamiento político... una transición de preocupaciones técnicas a cuestiones éticas” (p. 30).

4.6.3 Análisis Temático Narrativo

Consiste en identificar temas o patrones recurrentes en las narrativas de los docentes participantes. Este análisis busca identificar elementos clave en las historias y destacar temas compartidos o divergentes, para ello se considera el uso del instrumento matriz de codificación temática. Para ello utilizo categorías que emergen del propio contenido narrativo o se desarrollan a partir de una revisión teórica previa (Anexo 7) (Riessman, 2008).

4.6.4 Triangulación de métodos

Utiliza múltiples métodos de recolección de datos (entrevistas y grupo focal) para fortalecer la validez de las narrativas y enriquecer el análisis. Instrumento: Matriz de triangulación. En esta se visualiza cómo se interrelacionan los datos obtenidos a través de distintos métodos (ver anexo 8), ayudando a evaluar la consistencia de las conclusiones (Denzin, 1978).

un encuentro



"...está dentro de nosotros, pero pues póngale los nombres"

5. Análisis de resultados

5.1 Resultado del análisis biográfico:

Considerando la perspectiva hermenéutica realizo un análisis de los datos biográficos, partiendo de la narración cronológica establecida por cada una de las docentes participantes. Narraciones que luego fueron llevadas a un análisis temático de asignación de significado por parte del investigador, considerando en términos hermenéuticos un análisis contextual y léxico-sintáctico. Es importante señalar que para el ejercicio de sintetizar o resumir el contenido del informe biográfico, me apoye en el uso de inteligencia artificial, el modelo Chat GPT (OpenAI, 2023).

Informe Biográfico Narrativo de Milena

Milena, Aka (conocida como) Ana o "la lámpara" en diferentes contextos. Es docente de teatro y artes escénicas en el Colegio Gloria Valencia de Castaño, de la localidad de San Cristóbal, Bogotá. Su trayectoria profesional y personal se encuentra arraigada al territorio y a la comunidad. Milena ha dedicado su vida a la enseñanza del teatro y la promoción de valores que considera importantes en su vida y en la de sus estudiantes como la empatía, la conciencia ambiental y el respeto. Su historia refleja un fuerte compromiso con la educación, el arte y el territorio (localidad) que la vio nacer.

Infancia y Raíces en San Cristóbal

San Cristóbal sur es el lugar de nacimiento de Milena, y ha sido por años el escenario de su vida personal y profesional. Desde pequeña, desarrolló un fuerte vínculo con su territorio, algo que define su identidad. Ella se describe como una persona "muy tierra", arraigada a su comunidad y a su entorno natural. Este apego a su localidad ha influido en su forma de ver la

vida y en su labor como docente, siempre buscando fortalecer los procesos comunitarios y artísticos en su barrio.

“Yo soy de acá, yo soy muy hasta en el tema corporal y todo, yo soy muy de la tierra, de mi voz gruesa, de que soy pesada, de que estoy muy arraigada eso y soy muy arraigada al territorio” (1). (Ana Hernández, comunicación personal, diciembre 10 2024)

(1). De aquí en adelante se respetarán las intervenciones de las docentes con el ánimo de mantener la naturalidad y veracidad del discurso de las conversaciones y entrevistas.

Inicios en el Arte y el Teatro

Aunque inicialmente no le gustaba el teatro y soñaba con ser una rockera, Milena encontró su camino en las artes escénicas casi por casualidad. Acompañó a una amiga tímida a una audición para un grupo de teatro en su localidad, y aunque su amiga no continuó, Milena se quedó y nunca más abandonó el mundo del teatro. Este grupo, llamado Artífice, se convirtió en su segunda familia y en el espacio donde descubrió su pasión por el arte y la enseñanza.

“Yo soy de esas personas que fuimos educadas como por la palabra y que dijimos sí, y pues es sí por todos los medios que uno pueda” (Ana Hernández, comunicación personal, diciembre 10 2024)

A través de Artífice, Milena comenzó a participar en procesos comunitarios, dictando talleres de teatro y zancos a jóvenes de su localidad. Estos talleres no solo fueron una forma de expresión artística, sino también un espacio para fomentar valores como el respeto, el trabajo en equipo y la empatía. A pesar de las dificultades y los conflictos que surgieron en el camino,

Milena siempre encontró en el arte una herramienta para transformar realidades y construir comunidad.

Formación Académica y Profesional

Milena estudió artes escénicas en la Universidad Pedagógica Nacional, donde consolidó su formación como docente y artista. Durante su paso por la universidad, enfrentó desafíos personales, como la pérdida de su madre, pero también encontró en la pedagogía una forma de combinar su amor por el arte con su deseo de enseñar.

“Yo en la Pedagógica o sea en la universidad, peleaba mucho, bueno, no tanto, peleaba, pero yo decía ¿por qué tiene que ser pedagogía artística y no puede ser arte pedagógico?” (Ana Hernández, comunicación personal, diciembre 10 2024)

Aprendió a cuestionar las metodologías tradicionales y a buscar formas más creativas y contextualizadas de enseñar, siempre con un enfoque en el respeto y la empatía.

Trayectoria como Docente

Actualmente, Milena es profesora de teatro y artes en el Colegio Gloria Valencia de Castaño, un colegio con una filosofía biocéntrica que valora la vida en todas sus formas y promueve principios como el Buen Vivir. En este colegio, Milena ha logrado desarrollar su labor docente de manera creativa y acorde a su pensamiento, integrando la danza, la música y el teatro en sus clases. Su enfoque pedagógico busca que las técnicas artísticas sean aprehendidas por los estudiantes, y que además ellos reflexionen críticamente a través de estas.

Milena propone estrategias colaborativas y proyectos grupales para que los estudiantes indaguen temas sociales, culturales y éticos. Por ejemplo, por medio de ejercicios simples con palos o pelotas de trapillo los estudiantes reflexionan sobre dinámicas de poder, inclusión y empatía. Estos ejercicios les permiten expresar emociones y pensamientos, generando espacios de diálogo y aprendizaje significativo.

Desafíos y Aprendizajes

En sus primeros años como docente, se le dificultó el manejo de grupos de niños pequeños, especialmente primaria. A través de la reflexión y la autovaloración, aprendió a adaptar su estilo de enseñanza, reuniendo técnicas como la meditación y el trabajo con materiales creativos para crear ambientes respetuosos y tranquilos en el aula.

Una de las experiencias significativas que refiere, fue la conexión lograda con un estudiante de séptimo grado que enfrentaba problemas de comportamiento tanto en el colegio como en casa. Por medio de diálogos sinceros y cercanos, Milena ayudó a este joven a superar sus dificultades y a encontrar motivación para continuar sus estudios. Como parte de la comunidad, de la localidad, ha conseguido trabajar con los estudiantes desde una mirada humana y comprensiva.

Compromiso con la Comunidad

Milena es agente activa en su comunidad, participa de proyectos artísticos y culturales a través del colectivo Artífice. A pesar de las etapas de crisis en cuanto a convocatoria que normalmente se dan en organizaciones comunitarias, Milena ha logrado comprometer a diferentes personas de la localidad con la formación artística y la promoción del respeto por la

diversidad. Su trabajo no se centra en el aula de clases, sino que se extiende hacia el territorio, fortaleciendo procesos comunitarios y artísticos.

Su enfoque pedagógico, basado en valores adquiridos en su trasegar teatral reflejan una profunda convicción en que la enseñanza del teatro puede colaborar en la transformación de dinámicas sociales. A contribuir en estrategias y herramientas comunicativas que formen seres humanos más solidarios. Milena no solo es una docente, sino también una líder comunitaria que inspira a otros a través de su ejemplo y su dedicación.

Informe Biográfico Narrativo de Bibiana Rocío García Padilla

Bibiana Rocío García Padilla, conocida como Bibi, es mujer, madre y docente de artes plásticas con una amplia trayectoria profesional y personal enmarcada por su pasión por la educación artística, por su compromiso con la formación integral de sus estudiantes y su profunda conexión con el territorio y la comunidad. Su historia es un reflejo de cómo la educación artística puede ir aportando poco a poco a la construcción del individuo, ya sea en los aspectos sensibles o en el desarrollo del pensamiento crítico.

Infancia y Raíces Familiares

Lo primero que se relaciona en la entrevista, es un recuerdo que se percibe bastante emotivo. Bibiana recuerda a su abuelo como una figura inspiradora y por su dedicación, ya que siendo un ingeniero agrónomo tomó la decisión de dedicarse a la enseñanza en escuelas rurales. Recuerda con cariño cómo lo acompañaba a sus clases, observando la manera tan juiciosa de organizar sus lecciones en cuadernos amarillos escritos con tinta china. Aunque en ese momento

Bibiana no pensaba en ser docente, estas experiencias sembraron en ella una semilla que más tarde influiría en su vocación para la docencia.

Inicios en el Arte y la Educación

Bibiana comenzó su camino en el arte de manera casual, tomando cursos libres de pintura y danza folclórica. Lo que empezó como una alternativa se convirtió en una pasión que la llevó a formarse técnicamente en dibujo y artes plásticas. Durante este tiempo, participó en proyectos comunitarios, como la creación de murales, lo que le permitió explorar su creatividad y conectar con otros artistas. Fue gracias a una de estas colaboraciones que recibió su primera oportunidad como docente, enseñando pintura a niños de primera infancia. Esta experiencia marcó el inicio de su carrera en la educación, que se extendió a la primaria y luego al bachillerato.

“yo andaba con un grupo de artistas plásticos y hacíamos murales y pintábamos y hacíamos cosas, pero a una persona le gustó mucho mi trabajo, mucho, mucho mi trabajo y pues me dijo yo te invito a que des unas clases de pintura a los niños de primera infancia y yo dije pues bueno hagámosle porque a mí pues eso es lo que me gusta pues enseñar pintura y por ahí empecé” (Bibiana García, comunicación personal, diciembre 112024)

Formación Académica y Profesional

Aunque inicialmente no tenía una formación pedagógica formal, Bibiana sintió la necesidad de afinar sus habilidades como educadora. Decidió estudiar una licenciatura en educación artística, lo que le permitió profundizar en teorías y metodologías pedagógicas. Durante sus estudios, combinó su formación académica con su experiencia práctica en el aula, lo que le dio una perspectiva única sobre cómo enseñar arte de manera significativa. Su enfoque

siempre ha estado centrado en fomentar experiencias artísticas que permitan a los estudiantes expresarse, reflexionar y conectarse con su entorno.

“Para mí la vocación es supremamente indispensable. ¿Por qué? Porque esa vocación empieza con un conocimiento empírico de un lenguaje artístico y poco a poco ese empirismo pues construye conocimiento y, como te decía, se va afinando poco a poco.” (Bibiana García, comunicación personal, diciembre 112024)

Trayectoria como Docente

Bibiana ha trabajado en diversos contextos educativos, desde colegios pequeños de barrio hasta instituciones más grandes y complejas. En un colegio privado, tuvo que orientar la asignatura de artes a estudiantes desde preescolar hasta once un gran desafío para ella, lo que la llevó a crear un portafolio de actividades adaptadas a cada nivel. Esta experiencia le llevó a comprender que la educación artística requiere de didácticas específicas y de enfocarse en la necesidad de fomentar no solo habilidades técnicas, sino también actitudes como la empatía y el trabajo colaborativo.

Luego de esto, ingresó a ser docente en el sector público, dónde se vinculó en un colegio rural de Usme, cerca del páramo de Sumapaz. A partir de esta nueva dinámica, que tuvo un aporte significativo para su profesión, Bibiana se enfrentó a realidades complejas del país como las víctimas del conflicto armado y la pobreza. Superando todas estas dificultades, ella logró instaurar proyectos artísticos, como un carnaval escolar que unió a toda la comunidad educativa. Todas las enseñanzas obtenidas reforzaron su convicción de que el arte es un medio poderoso para mejorar la calidad de vida de los estudiantes e impulsar la pertenencia.

Bibiana describe en la entrevista que es una docente que recurre a las estrategias didácticas como la clase práctica y el uso del taller, enfocado en los intereses y gustos de los estudiantes. Menciona que la motivación es vital para que los estudiantes se involucren en este proceso de enseñanza y así fomentar habilidades socioafectivas y cognitivas. En sus clases hace uso de la exploración de diferentes materiales y técnicas que van desde el dibujo hasta el modelado con arcilla y el uso de herramientas tecnológicas como el celular. Su objetivo es que los estudiantes no solo adquieran conocimientos técnicos, sino que también desarrollen un pensamiento crítico y una conexión emocional con su entorno.

Desafíos y Aprendizajes

En su quehacer profesional, Bibiana ha encontrado múltiples desafíos, desde la falta de recursos materiales hasta situaciones de convivencia complejas en el aula. Por ejemplo, en una ocasión un estudiante llegó drogado a su clase, lo que requirió por parte de ella manejar la situación con calma y empatía, buscando apoyo en la orientación escolar. En otra ocasión, un estudiante con problemas emocionales tuvo un ataque de ira en clase, lo que puso a prueba su capacidad para mantener la calma y buscar soluciones que respetaran la dignidad del estudiante. Estas experiencias fortalecieron su convicción de que la educación artística no solo debe enfocarse en lo técnico, sino también en lo humano.

Compromiso con la Comunidad

Bibiana ha participado en proyectos comunitarios y colaborativos, como el Carnaval Fantástico en el Colegio La Chucua, donde trabaja actualmente. Este evento, que involucra a toda la comunidad educativa, es un ejemplo de cómo el arte puede fomentar la convivencia, la

empatía y el trabajo en equipo. A través de actividades como esta, se ha conseguido crear un espacio donde los estudiantes se sienten valorados y reconocidos, independientemente de sus habilidades artísticas.

A través de su trabajo, ha demostrado que el arte no es solo una materia más en el currículo, sino una herramienta poderosa para transformar vidas y construir humanidad. Su enfoque pedagógico, centrado en la empatía, la creatividad y el respeto por las diferencias, refleja su profunda convicción de que la educación artística es fundamental para formar ciudadanos críticos, responsables y comprometidos con su entorno.

Informe Biográfico Narrativo de Karen Merchán

Karen Merchán es una docente de artes escénicas con una trayectoria profesional y personal en la que se puede apreciar por su pasión por el arte, su compromiso con la educación y su profunda conexión con los procesos comunitarios. Su relato vital es un reflejo de cómo el arte y la educación pueden transformar vidas, fomentar la empatía y construir comunidad. A través de su experiencia en diferentes contextos educativos y comunitarios, Karen ha desarrollado un enfoque pedagógico centrado en la humanidad, la inclusión y la reflexión crítica.

Infancia y Raíces en el Arte

Karen nació en Bogotá y desde muy joven estuvo inmersa en el mundo del arte y la cultura, en parte esto se debe a la influencia de su padre, Hernando Merchán, un gestor cultural y artista que le permitió acercarse al teatro comunitario. A los 14 años, Karen comenzó a participar en el grupo de teatro Artífice, un colectivo que se formó en el año 2001 y que se convirtió desde la autogestión y el trabajo empírico en una escuela de vida para ella. A través de Artífice, Karen

aprendió técnicas teatrales y de danza, a partir de lo cual se involucró en procesos comunitarios, festivales y actividades culturales que buscaban transformar la realidad de su localidad.

“...en un principio nos formábamos para montar en zancos, nos formábamos para hacer comparsas, hicimos unas obras e hicimos también hacíamos como el festival de las balineras allí entonces eso también daba como hacer un proceso de reconocimiento bastante chévere dentro de la localidad...” (Karen Merchán, comunicación personal, diciembre 10 2024)

Formación Académica y Profesional

Karen es licenciada en Artes Escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional, donde ingresó después de varios intentos, demostrando su perseverancia y pasión por la educación artística. Durante su formación, combinó sus estudios con su trabajo en Artífice, donde comenzó a dictar clases de teatro y danza, adquiriendo experiencia práctica en la enseñanza. Posteriormente, realizó una maestría en Estudios Artísticos en la Universidad Distrital, lo que le permitió profundizar en su enfoque investigativo y reflexivo sobre el arte y la educación.

Trayectoria como Docente

Karen ha trabajado en diversos contextos educativos, desde proyectos comunitarios hasta instituciones formales. Su primera experiencia significativa en contexto formal fue como asesora pedagógica en el proyecto Tejedores de Vida (ahora llamado Nidos) del Idartes, donde se enfocó en la primera infancia. Este proyecto le permitió explorar el concepto de experiencia artística, que va más allá de la simple actividad, para fomentar el juego, la exploración y el disfrute en los niños. Con la experiencia adquirida durante este trabajo, Karen desarrolló habilidades para crear espacios de aprendizaje significativos acordes a las necesidades de los más pequeños.

Posteriormente, Karen trabajó como docente en el Centro Redentor, un proyecto dirigido a jóvenes en conflicto con la ley. Esta experiencia fue particularmente desafiante, ya que se enfrentó a realidades duras y complejas, como la violencia y la exclusión social. A pesar de las dificultades (algunas manifestadas por los modos de hacer desde la institucionalidad, los cuales encontraba distantes de las realidades de los jóvenes), Karen logró generar un impacto positivo en sus estudiantes por medio del reconocimiento de los seres humanos detrás de las generalidades institucionales, escuchando, indagando y facilitando un medio expresivo creando una revista donde los jóvenes contaban sus historias y un video que les permitió expresarse y liberarse de las cargas emocionales que llevaban.

“...empiezo pues a viajar por todo lado y a encontrarme otras maneras de educación, ¿no? Me sorprendía mucho cuando fui a Cúcuta, esas profesoras hacen maravillas ya, o sea, uno cree que acá en el interior, que es fuerte, que es duro, que no sé qué, pero cuando va al Chocó, cuando va a Cúcuta, cuando va todas esas zonas periféricas, se da cuenta que acá la educación es muy buena. Es bastante buena y tiene bastantes recursos y tiene bastantes cosas para hacer, porque allá las maestras y los maestros trabajan con las uñas” (Karen Merchán, comunicación personal, diciembre 10 2024)

Más tarde, Karen ingresó al sistema educativo distrital como docente de danza en el colegio Atahualpa en Fontibón. Allí, se encontró con un entorno educativo rígido y tradicional, donde tuvo que enfrentar comparaciones con otros docentes y resistencias a su enfoque más humano y empático. A pesar de los desafíos, y algunas veces con frustración, Karen ha logrado generar procesos significativos con sus estudiantes, llevándolos a participar en festivales distritales y fomentando su autoestima y sentido de pertenencia.

Karen se define como una docente que busca generar comunidad y empatía a través de la experiencia artística. Su enfoque pedagógico se basa en la creación de espacios donde los estudiantes puedan expresarse libremente, reflexionar sobre su realidad y desarrollar habilidades socioafectivas. Para Karen, el arte no es solo una materia, sino una posibilidad poderosa para transformar vidas y construir humanidad. Por medio de actividades colaborativas, proyectos grupales y ejercicios de reflexión, Karen promueve la convivencia, el respeto y la inclusión en sus clases.

Desafíos y Aprendizajes

A lo largo de su carrera e incluso antes, Karen ha enfrentado múltiples contratiempos, desde la violencia manifiesta en contra de su grupo teatral materializada en amenazas, pasando por la falta de recursos materiales hasta situaciones de violencia y exclusión en el aula. En el Centro Redentor, vivió una experiencia particularmente impactante cuando uno de sus estudiantes fue víctima de un ataque violento. Este hecho la llevó a cuestionar su rol como docente y a reflexionar sobre la importancia de la humanidad en la educación. A pesar de las dificultades, Karen ha logrado mantener su compromiso con la educación artística, adaptándose a diferentes contextos y buscando siempre generar un impacto positivo en sus estudiantes.

“...a mí me parece que nosotros los seres humanos no podemos ser tan individualistas con el otro. Tenemos siempre que estar en comunidad y en constante transformación yo creo que esa capacidad, esa habilidad de generar unos procesos formativos y de transformación en los seres humanos, que tenga esa posibilidad de hacerse crítico como persona, como humano, para generar una empatía con la otra persona con el otro ser. A mí me parece fundamental” (Karen Merchán, comunicación personal, diciembre 10 2024)

Compromiso con la Comunidad

Karen ha participado en proyectos comunitarios y colaborativos, como el Festival de las Balineras y Liberando la Noche, que buscaban generar procesos de transformación social a través del arte. A través de estas iniciativas, Karen ha demostrado su compromiso con la construcción de comunidad y la promoción de valores como la empatía, la inclusión y la diversidad. A pesar de las amenazas y dificultades que enfrentó durante su tiempo en Artífice, La docente Karen manifiesta (desde su experiencia personal), un alto grado de identificación por los procesos comunitarios y su capacidad para generar cambios positivos.

5.2 Análisis Temático Narrativo

La educación artística como campo de conocimiento, experiencia y humanización

Durante el proceso de diseño y pilotaje de las entrevistas, uno de los factores en los cuales tuvo mayor consideración fue el de no provocar un estado de bloqueo argumental, paso a explicar a qué me refiero, debía ser cuidadoso en esperar establecer o suponer un estado de conocimiento “adecuado o apropiado” acerca de las competencias ciudadanas, y en específico de las que se proponen desde el documento base del Ministerio de Educación ya que este no es el objetivo final de la investigación, no es un ejercicio evaluativo, por lo tanto, el primer interés es el diálogo acerca de las experiencias en el aula el accionar y el sentir de las docentes frente a las situaciones de conflictividad, de adversidad, de condicionamientos institucionales, del encuentro de historias de vida diversas.

Para el encuentro del grupo focal, me propuse un ejercicio de elaboración epistemológica más concreto, hacia la mitad de la jornada por medio de unas láminas en blanco solicité a las docentes que relacionaran su entendimiento alrededor de cuatro conceptos o temas: ciudadanía,

COMPETENCIAS CIUDADANAS EN LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA

docencia, educación artística y competencia ciudadanas, esto con el fin de poder apreciar la perspectiva que tiene o con la que se identifican más allá de su propia práctica. Posterior a esto, realice una socialización del concepto de competencias y el concepto de competencia ciudadanas propuesto por el Ministerio de Educación para que desde este marco conceptual pudieran contrastar y reflexionar nuevamente acerca de sus prácticas y sus percepciones de cara a un ejercicio reflexivo y tal vez propositivo.

A continuación, comparto imágenes del ejercicio gráfico realizado por las docentes.

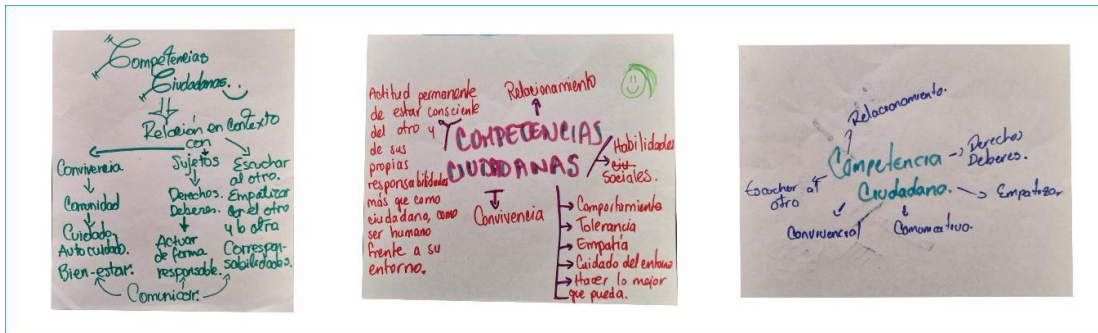


Figura 1. Laminas elaboración conceptual desarrolladas en el grupo focal. Autoría propia

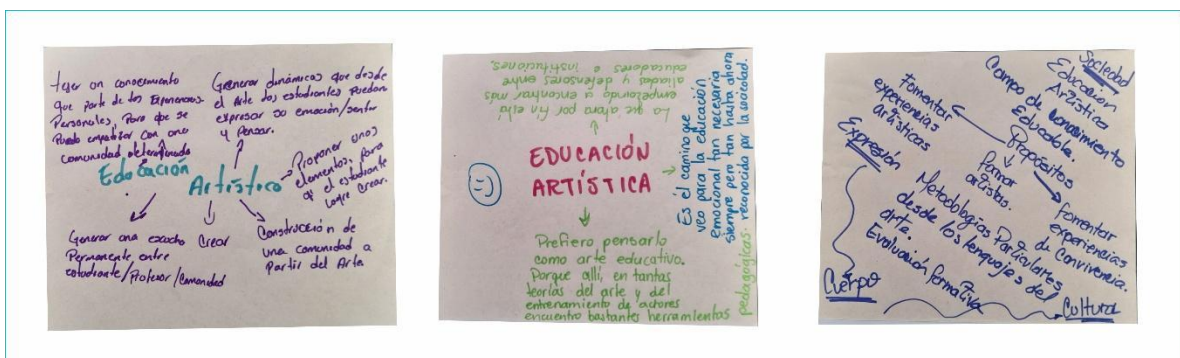


Figura 2. Laminas elaboración conceptual desarrolladas en el grupo focal. Autoría propia

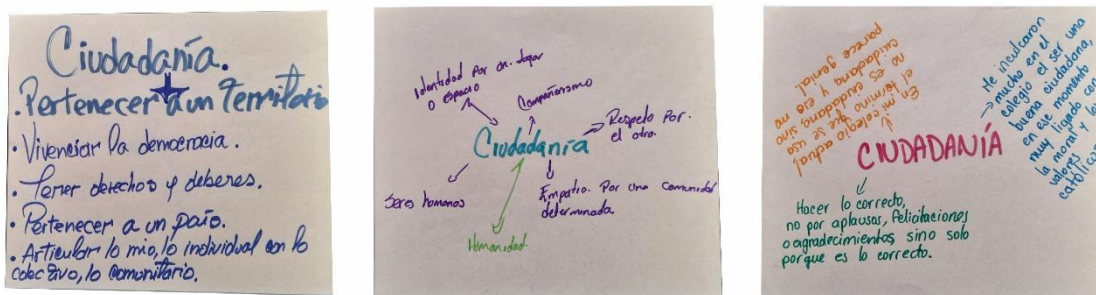


Figura 3. Laminas elaboración conceptual desarrolladas en el grupo focal. Autoría propia

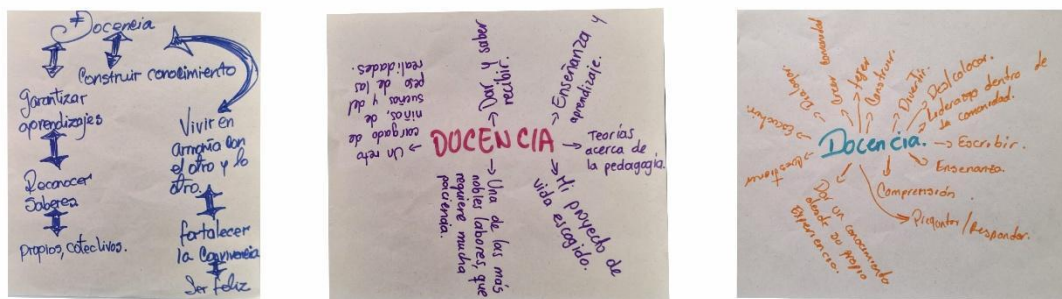


Figura 4. Laminas elaboración conceptual desarrolladas en el grupo focal. Autoría propia

A partir de este ejercicio y en consideración con las indagaciones de la presente investigación, establezco dos categorías amplias, la primera tiene que ver con docencia y educación artística para tener un panorama ampliado en términos del propósito-entendimiento consignado en el grupo focal y el ejercicio docente manifestado en las entrevistas. En segunda instancia están las competencias ciudadanas y ciudadanía como categoría para poner en diálogo unos supuestos deseados frente al ser ciudadano y las herramientas que para este objeto pueden presentarse desde las competencias ciudadanas.

5.2.1 Docencia y educación artística

Frente al concepto de docencia el término que aparece destacado es el de construir, específicamente construir conocimiento, a partir de esto aparecen términos que transitan entre el propósito y reconocimiento de necesidades: tejer, divertir, crear comunidad, dialogar, ejercer un liderazgo entre la comunidad, garantizar aprendizajes, reconocer saberes propios y colectivos, preguntar/responder, escuchar, cuestionar, fortalecer la convivencia, ser feliz, dar un conocimiento desde la propia experiencia, vivir en armonía con el otro y lo otro.

También se entiende como proyecto de vida, como un “reto cargado de niños de sueños y del peso de las realidades”, un ejercicio de dar y recibir, aparecen también teorías acerca de la pedagogía que, aunque no se discriminan hacen parte del entendimiento, del plano de experticia profesional.

En relación con la educación artística, se reconoce como un campo de conocimiento educable, un espacio en el que se puede tejer un conocimiento, que puede partir de las experiencias personales para que se pueda empatizar con comunidades específicas, dentro de cuyos propósitos está el fomentar experiencias artísticas, formar artistas y fomentar experiencias de convivencia. Se reconoce también en cuanto a su capacidad de generar una escucha permanente entre el estudiante, el docente y la comunidad. En la capacidad de crear, se plasma también la posibilidad de generar dinámicas que desde el arte posibiliten a los estudiantes una expresión de su emoción y su sentir. En estos términos, también se establece que se puede apreciar como un camino para la educación emocional reconocida como necesaria en el contexto social en el que se desenvuelven las docentes, el concepto de educación artística tiene muy presente el concepto de comunidad, de sociedad, de construcción a partir del arte. En este entendimiento, también se manifiestan vectores específicos que a partir del cuerpo permiten

expresión, generación y participación de la cultura, se piensa además como arte educativo que navega en diversas teorías del arte, que, desde el entrenamiento, desde el paso de la experiencia artística por el cuerpo, se encuentran diversas herramientas pedagógicas, se reconocen además metodologías particulares desde los lenguajes del arte.

Uno de los aspectos sensibles de este discurso polifónico es el del liderazgo dentro de la comunidad, es decir un reconocimiento, no ya como un poder o posición jerárquica, sino como un ejercicio de corresponsabilidad, un intercambio desde el cuál se comprende, se compromete, se cuestiona y se privilegia el vivir en armonía desde ejercicios que fomenten experiencias de convivencia, en donde se eleva tal como lo menciona Dewey (1934), en una expresión integral de la experiencia humana, y en ese sentido se percibe la conexión significativa entre las personas que experimentan desde procesos de creación.

Al escuchar y leer a las docentes puedo percibir un tono enérgico, emocional, del cual se podría inferir que han llegado a un alto nivel de apropiación, así como que el territorio se ha integrado a su perspectiva de formación en términos de recoger y trabajar desde las necesidades e intereses del mismo territorio, de las personas, en especial de los jóvenes.

Educación artística como campo de conocimiento

Uno de los aportes más significativos de las entrevistas es el reconocimiento de la educación artística como un campo de conocimiento autónomo, con sus propias metodologías, teorías, enfoques evaluativos y propósitos pedagógicos.

“Empecé a comprender que la educación artística, pues, sí tiene unas didácticas específicas, unas maneras de evaluación, y fundamentalmente es un campo de conocimiento que tiene teorías, que tiene metodologías, que tiene evaluación, que tiene una pertinencia. Entonces, ahí sí

empecé a comprender, pues, esas finalidades de la educación artística que, pues, nosotros estábamos enfocados en una de ellas, que es fomentar experiencias artísticas desde un lenguaje, que para el caso mío era desde el lenguaje plástico”. (Maestra Bibiana García, comunicación personal, diciembre 11 2024)

En esta afirmación se puede apreciar el carácter procesual y basado en experiencias, desde el cual se puede entender la naturaleza compleja y sensible de la educación artística como campo de conocimiento, en donde la experiencia tiene un alto valor y las didácticas y metodologías una relación estrecha con la elaboración de la misma.

Desde un enfoque académico, esta comprensión se alinea con los planteamientos de autores como Elliot Eisner (2004), quien sostiene que el arte debe ser valorado como una forma de conocimiento, diferente pero igualmente válida a la ciencia o las humanidades. La docente destaca cómo este campo permite construir conocimiento de manera distinta, lo que implica una epistemología propia del arte basada en la sensibilidad, la percepción, la subjetividad y la creatividad. Esta visión se contrapone al paradigma positivista, que domina gran parte del currículo escolar, y reivindica la pluralidad de formas de conocer y aprender.

Además, reconoce la necesidad de establecer criterios de evaluación pertinentes al lenguaje artístico, lo que implica no sólo valorar el producto final, sino los procesos expresivos, simbólicos y de construcción de sentido. Esta postura está en sintonía con las didácticas críticas del arte, que valoran la experiencia estética como un proceso formativo integral.

“yo sí fomentaba experiencias artísticas con el lenguaje del arte, pero para el caso de niños, pues, era diferente, porque es mejoramiento de su calidad de vida, era también escucharlos, era también reconocerles ese talento que algunos tenían, o reconocerles, pues, la

*experiencia, la experiencia que ellos exploraban y experimentaban con la expresión plástica.
(Maestra Bibiana García, comunicación personal, diciembre 11 2024)*

En este caso, se puede apreciar una receptividad ampliada por parte de la docente, en donde considera aspectos indirectos a la participación o desempeño de los estudiantes frente a la experiencia artística en el aula, denotando un interés (un ejercicio de empatía desde el reconocimiento del contexto y las necesidades del mismo) por la dimensión vital de los mismos (calidad de vida, su capacidad de reconocerse desde un talento o el valor de explorar y experimentar en colectivo). Esta receptividad puede estar enmarcada en procesos de relacionamiento más allá de los aspectos que constituyen una comunidad educativa, en términos de entregar una serie de resultados frente a un proceso determinado en un marco institucional.

Dimensión formativa y humanista del arte en la escuela

Una segunda línea de análisis la relaciono con la capacidad de la educación artística para integrar dimensiones actitudinales, socioafectivas y cognitivas. Este reconocimiento parte de una concepción integral del sujeto educativo, en donde la experiencia artística actúa como mediador para el desarrollo de habilidades que van más allá de lo técnico o lo disciplinar.

“...empezamos es a trabajar entrenamiento desde el manejo de elementos y eso ha sido una chimba, también porque cuando uno empieza, nosotros resultamos hablando sobre las lógicas de poder en Colombia a partir de solamente el tema, como nosotros lo veíamos en la universidad, del entrenamiento de lanzar, lanzar, recibir el palo de escoba, de eso cuando ellos empezaban a deducir es que el poder lo tiene el que tenga el palo y todos queremos tener el palo y todos empezamos a girar en torno a correr, en torno al que tiene el palo porque queremos que nos lancen el palo a nosotros, y habían otros no profe que a mí nadie me lanza el palo entonces

no me tienen en cuenta, entonces empiezan a surgir todas esas catarsis de los niños a raíz solamente del entrenamiento de tener el palo o la bola de trapito... con ellos trabajamos mucho en la empatía o sea, con cuartos y quintos yo trabajo mucho en la empatía a partir de lo que hacen, a partir del trabajo en equipo, entonces bueno, que equipos de a tantos y entonces van a hacer una estructura con, tienen una bola y un palo no tiene más, miren a ver y yo los dejo...”
(Maestra Milena Hernández, comunicación personal, diciembre 10, 2024)

La docente genera espacios en donde lo técnico propio del lenguaje artístico (en este caso, el manejo del espacio y de un elemento material compartido por parte de los estudiantes en una clase de teatro) sirve para elaborar una metáfora acerca del poder, de la distribución del mismo y de las sensaciones o sentimientos que se pueden presentar en alrededor de la circulación del poder. Lo cual puede dar una apertura a un entendimiento diferenciado frente a conceptos como la participación y la responsabilidad democrática. Se puede apreciar también, que en su discurso la docente indica que, en determinados momentos se sustrae del ejercicio para observar y permitir que ocurran las experiencias. Aquí, la experiencia artística en el aula se transforma en una vía para el reconocimiento del otro, la escucha activa, la expresión emocional y la validación de la experiencia personal. En este sentido, la enseñanza del arte se conecta con los postulados de la pedagogía humanista, que considera al estudiante como un ser en constante desarrollo, cuyo crecimiento debe ser acompañado desde la sensibilidad, el respeto y la empatía.

Además, se subraya que la educación artística no sólo forma habilidades expresivas, sino también promueve la construcción de la humanidad.

“a mí me parece que el arte es fundamental o sea es fundamental para generar empatía, para formar, un ser humano, para generar unos procesos de transformación” (Maestra Karen Merchán, comunicación personal, diciembre 10 2024)

“...Además, que otra de las finalidades de la educación artística y desde la plástica o desde cualquier expresión es seguir construyendo humanidad, acercarse al otro, acercarse al entorno...” (Maestra Bibiana García, comunicación personal, diciembre 11 2024)

En un contexto como el colombiano, en el que es latente la pronunciada desigualdad social, los conflictos armados y múltiples formas de exclusión (Gómez & Londoño, (2023), la experiencia artística del aula puede convertirse en un espacio propicio para la recuperación del tejido social. Como plantea Maxine Greene (1995), el arte permite abrir nuevas formas de ver el mundo y de imaginar otras realidades posibles, contribuyendo así a la formación de sujetos críticos y comprometidos.

En los relatos vitales, aprecio una conciencia clara de la necesidad de distanciarse, de romper con esquemas pedagógicos tradicionales, repetitivos y descontextualizados. Este proceso de reflexión crítica sobre la práctica docente es fundamental para la transformación educativa, y se enmarca dentro de una pedagogía reflexiva (Schön, 1987) que promueve el análisis constante de las propias acciones y decisiones como docente.

“...también seguir haciendo esa reflexión todo el tiempo, esa reflexión de cómo va a ser tu práctica, si vas a seguir repitiendo esos esquemas, o si vas a romperlos, o si te vas a articular con la población que tienes, con las dificultades, con los retos...” (Maestra Bibiana García, comunicación personal, diciembre 11 2024)

A este respecto, Schön (1987) ofrece una secuencia de diversos momentos en el proceso de reflexión implicado en la acción, en donde inicialmente se presenta una situación en el aula sobre la cual, se puede buscar una respuesta rutinaria y espontánea, ligado a eso puede que la respuestas rutinarias que utiliza usualmente no son pertinentes por lo que se entra en un proceso

de confusión, de este ejercicio de inquietud puede surgir un ejercicio reflexivo, que puede implicar una inquietud acerca del porqué es el acontecimiento y acerca del conocimiento que podría poner en acción para de esta manera poder reestructurar sus estrategias de acción o la manera en que se está formulando los problemas o eventualidades.

La experiencia artística como metodología y proceso vivencial

Una tercera dimensión relevante del análisis es la que se refiere al concepto de “experiencia artística”. La narradora relata cómo participó en los primeros procesos de implementación de esta idea dentro de la educación infantil, diferenciándose de lo que tradicionalmente se entendía como una “actividad”. Este tránsito semántico y metodológico tiene profundas implicaciones pedagógicas.

“...yo fui una de las primeras duplas que empezaban a generar todo este proceso de experiencia artística acá en la localidad, pues fui una de las primeras de las nuevitas porque el proyecto era nuevecito cuando yo entré, entonces allí entramos y empezamos como esta cosa de la experiencia que es muy diferente a lo que se hace digamos dentro de una actividad porque si bien la actividad está marcada, la experiencia artística pues denota otras cosas y sobre todo desde la primera infancia entonces denota el juego, la exploración, el disfrute, y la apropiación de ciertos elementos que en esa época recuerdo que no teníamos muy claro digamos este concepto experiencia artística, entonces hablábamos de cualquier cosa, cualquier cosa podía ser una experiencia artística...” (Maestra Karen Merchán, comunicación personal, diciembre 10 2024)

La experiencia artística es concebida como un proceso más abierto, flexible y significativo, que se fundamenta en el juego, la exploración, el disfrute y la apropiación. Esta

mirada está en consonancia con los aportes de John Dewey (1934), quien consideraba que la experiencia estética debía ser parte esencial del aprendizaje, ya que involucra la totalidad del ser humano: sus sentidos, emociones, pensamientos y contextos. Para Dewey, el arte en la educación no debe reducirse a una práctica aislada, sino integrarse como una forma de vivir y comprender el mundo.

La narración también evidencia cómo la noción de “experiencia artística” estaba, en sus inicios, en construcción. Esto revela un proceso emergente en el que los docentes, desde su práctica, van resignificando conceptos y adaptando sus estrategias a las realidades de los niños. Esta dinámica corresponde al paradigma cualitativo de la educación, que valora las voces de los actores educativos y la construcción contextualizada del conocimiento.

Asimismo, destaco el valor del arte en la primera infancia, etapa en la cual el juego y la exploración sensorial son fundamentales para el desarrollo integral. El hecho de reconocer que cualquier acción puede constituir una experiencia artística cuando está mediada por la intención pedagógica y el acompañamiento reflexivo del docente, amplía significativamente las posibilidades de intervención desde el arte.

El cuerpo docente como territorio político

Las narrativas permiten observar una pedagogía encarnada donde las docentes se involucran en los contextos y sobre todo con los estudiantes.

"Tres meses duros... es encontrarse con niños en condiciones muy fuertes, es estrellarse con la institucionalidad de una manera terrible". (Maestra Karen Merchán, comunicación personal, diciembre 10 2024)

Esta corporalidad contrasta con la abstracción de los estándares del MEN, mostrando cómo la formación ciudadana ocurre primero en el plano afectivo-corporal antes que en el cognitivo. La observación de Karen sobre generar "confianza con los pelados" mediante "una cosa muy humana" corrobora la tesis de bell hooks (2021) sobre la enseñanza como práctica de libertad encarnada:

El mundo académico no es el paraíso. Pero el aprendizaje es un lugar donde se puede crear un paraíso. El aula, con todas sus limitaciones, sigue siendo un escenario de posibilidades. En ese campo de posibilidades, tenemos la oportunidad de trabajar a favor de la libertad, de exigirnos a nosotras y a nuestros compañeros una apertura de mente y de corazón que nos permita afrontar la realidad, a la par que imaginamos colectivamente cómo traspasar fronteras, cómo transgredir. Esto es la educación como práctica de libertad. (hooks, 2021, p. 266)

El relato del estudiante trans que "no quería usar falda" y debió presentar "derecho de petición" ilustra cómo los cuerpos disidentes son territorios de disputa política. La docente se convierte en cómplice de esta resistencia, arriesgando su posición laboral:

"A mí me tocaba tener cuidado porque eso era ayudar a un estudiante y era que me echaran" (Maestra Karen Merchán, comunicación personal, diciembre 11 2024)

Esta pedagogía del riesgo evidencia que las competencias ciudadanas, lejos de ser habilidades abstractas, son prácticas corporales de resistencia a normas institucionalizadas.

Implicaciones para la formación docente y las políticas educativas

La reflexión de la docente también deja entrever algunas tensiones estructurales presentes en el sistema educativo. A pesar de la riqueza que encierra la educación artística, esta área suele

estar subordinada a otras consideradas “troncales”, como las matemáticas o el lenguaje, tanto en términos curriculares como presupuestales. Esta situación implica un desafío importante para las políticas públicas, que deben reconocer y potenciar el arte como una dimensión esencial de la formación ciudadana.

... hay pelados que los echan de mil colegios entonces digamos que eso también genera otras cosas, otras maneras de ver y yo creo que el arte ahí es fundamental, o sea, me aterra y me da envidia como en el colegio de Milena se dictan 5 horas de artes, porque eso depende del rector, de la institución y demás, pero a mí me parece que el arte es fundamental, para generar empatía, para formar a un ser humano, para generar unos procesos de transformación, quizás la matemática lo puede hacer, quizás las ciencias sociales lo puede hacer, quizás las otras áreas lo puedan hacer pero, pues a mí me parece también que es empezar a articular. Ahora pues el colegio siempre va a dividir todo, siempre es una división de todo y eso, es una pelea que yo tengo... (Maestra Karen Merchán, comunicación personal, diciembre 10 2024)

...y después dijimos, oiga, pero esa vaina no es, Esa vaina no está ajustada a la realidad, ¿Sí? ¿Y cómo es posible que nosotros tenemos un manual de convivencia? Con unas faltas graves, con unas cosas que lo vemos que es muy punitivo, que tiene los protocolo y todos los años los revisamos y todos los años tenemos que seguirle cambiando cosas, porque la realidad y el actuar de los estudiantes nos muestran otras cosas, y nosotros decimos, pero pucha, ¿qué pasa ahí? Si no queremos la fórmula mágica porque no la queremos, eso no es de fórmula mágica, eso es de vivenciar, de vivenciar... (Maestra Bibiana García, comunicación personal, diciembre 11, 2024)

“por qué pues, claramente a nivel educativo sabemos que estamos años luz atrás a nivel país y sabemos que el sistema educativo hace parte de ese sistema contra el cual muchos estamos o

hemos peleado, entonces yo decía no, pero es que la única manera de uno cambiar el sistema es tratar de meterse en el sistema, porque si nos toca como un virus, el virus desde afuera no le va a hacer nada, si el virus se le logra meter al cuerpo desde allá es que lo va a atacar, yo como que siempre pensaba en eso y tuve un serio conflicto con lo comunitario...” (Maestra Ana Hernández, comunicación personal, diciembre 10 2024)

En este sentido, el texto puede leerse como una crítica implícita a los modelos estandarizados de evaluación y enseñanza promovidos por el enfoque neoliberal en educación. La defensa de la experiencia, la subjetividad y la singularidad de los procesos artísticos se presenta como una resistencia a la homogeneización y a la lógica de los resultados medibles.

Por otra parte, la formación docente aparece como un elemento clave. Las docentes narran cómo, en su proceso profesional, fueron comprendiendo progresivamente la complejidad de la educación artística. Este proceso de autodescubrimiento, acompañado seguramente de estudios, lecturas y experiencias pedagógicas, resaltan la importancia de la formación continua y crítica del profesorado. Formar docentes capaces de entender el arte como campo de conocimiento implica no solo una actualización técnica, sino también una transformación ética y política de su rol.

“...nosotros discutíamos en ese espacio y llegamos a la conclusión que las familias son las encargadas de mostrar esa otra parte del país y que está totalmente desaparecida en la historia de los muchachos. En esas cronologías de ellos, ellos no saben nada. A ellos les interesan es otras cosas y eso es algo que nos compete a nosotros...” (Maestra Bibiana García, comunicación personal, diciembre 11 2024)

...si yo soy la que estoy estudiando pedagogía, soy yo, y si yo quiero ser buena profe porque yo misma no intento aplicar esas cosas pedagógicas conmigo misma, y una vez en una toma, bueno uno de tantos paros que hubo en el dos mil ya estaba terminando entonces hubo una asamblea de estudiantes en uno de los salones que ya habían armado en el coliseo, y yo les decía pero vengan o sea porque tenemos que pedir profesores perfectos o sea todos los profesores no son perfectos porque ningún ser humano lo somos, pero es que si yo soy la que estoy estudiando, pues yo miro que de bueno le cojo a este o a este, porque es que la tarea educativa para mí es mía, mi tarea de educarme no me la tiene que cumplir otro soy yo, y soy yo la que toma lo que le sirve y desecha lo que no, yo no puedo esperar un profesor perfecto, porque es que hasta de las imperfecciones yo puedo aprender, y yo tengo eso clarísimo como en el tema pedagógico y en el tema de mi enseñanza, yo le digo a mis estudiantes yo les digo yo no soy perfecta... (Maestra Ana

Hernández, comunicación personal, diciembre 2024)

5.2.2 Competencias ciudadanas y ciudadanía

La palabra común compartida por las tres docentes y que participa en la construcción del concepto de competencias ciudadanas es relacionamiento, que se entiende como el establecimiento de relaciones, entendiendo que las relaciones se pueden dar de manera natural o intrínseca. El relacionamiento implica un ejercicio de comunicación, de colaboración, de resolución de conflictos y de respeto, tiene además un carácter estratégico y está vinculado con lo comunitario en gran medida. Las competencias ciudadanas como un estado de relación en contexto, para las docentes, requiere una habilidad o una competencia fundamental que es la de la escucha, escuchar al otro para reconocerlo y desde allí empatizar con el otro y lo otro.

Otro concepto que aparece para expresar las competencias ciudadanas es el de convivencia, que a su vez despliega el ejercicio de comunidad de cuidado y autocuidado en

términos de bienestar. Además, se alude un estado de responsabilidad, de corresponsabilidades, más allá de una distinción de ciudadanía (como categoría documental o estado de participación activa en procesos electorales, según lo mencionado por la docente Karen), como ser humano frente al entorno y, en ese sentido, un reconocimiento de los derechos y los deberes como eje para ejercer una accionar responsable.

Frente al concepto de ciudadanía, este se expresa de manera expandida, en términos más coloquiales o tal vez cercanos, un sencillo hacer lo correcto, un ejercicio de compañerismo, de pertenencia, de identidad por un lugar o un espacio, el articular lo mío lo individual, con lo colectivo, lo comunitario. Por otra parte, en la elaboración del concepto de ciudadanía, una de las docentes manifiesta que tiene cierto peso lo que se le inculcó en el colegio, manifiesta un vínculo ligado con la moral y los valores católicos, esta apreciación puede tener cierto interés dado que, es un rasgo compartido por algunos(as) docentes (un aspecto que por sí solo puede ser el lugar para otra investigación).

De esta forma de plasmar el concepto, puedo percibir un propósito de comunicación, de sencillez, que dialoga mucho más con lo comunitario, con lo contextual, que con lo institucional. Promoviéndolo como acciones posibles desde el lugar de los jóvenes con un peso y unos posibles resultados palpables que generan beneficios inmediatos. De este ejercicio conceptual es posible establecer un vínculo con lo que Vila (2011) expresa cerca de las pedagogías ausentes, es observable un ejercicio de presencia conceptual, en el que acaso se pueda percibir un rasgo político en el acto enunciativo, Vila lo denomina un espacio de redistribución-reconocimiento (p. 8), lo cual podría permitir una capacidad más amplia de análisis, un desarrollo que permita al concepto circular en la realidad con una transversalidad real e intercultural.

En este punto me parece pertinente señalar que, en el ejercicio discursivo de las docentes es posible apreciar una relación que permite la participación de las voces de los jóvenes un ejercicio de presencia que manifiesta, frente a lo que Vila (2011) nombra como la realidad de la exclusión. En este sentido, podría verse como una respuesta frente a los tres procesos ontológicos que Vila (2011) señala y de los cuales dice que están en “permanente interacción y síntesis: la desigualdad desde la no retribución, la diferencia entendida como el no reconocimiento; la desconexión, como negación de acceso a redes de comunicación y posibilidades de convivencia” (p. 9).

Un posible ejemplo de esto, es lo que pude encontrar en la entrevista de la maestra Bibiana cuando nombra el Carnaval fantástico que promueve en su colegio desde hace 10 años, en este proceso puede apreciarse un ejercicio de involucramiento y descolocamiento de los roles, en donde los docentes que no son habituales a estos ejercicios participan al lado de los estudiantes en presentaciones artísticas, en donde la dirección del evento las temáticas y la organización se alterna (año a año) entre la maestra Bibiana y un cuerpo colegiado de estudiantes, en este ejercicio además los estudiantes pueden fungir como maestros, como orientadores de sus compañeros, un ejercicio de autonomía y redistribución democrática en clave de expresión artística.

Percibo también que las docentes no expresan su elaboración conceptual desde una postura antagónica, es un ejercicio sencillo en el que se puede apreciar reconocimiento y construcción de comunidad, que supera los ejercicios de abstracción que pueden darse desde la institucionalidad, una abstracción en la que a pesar de ser nombrados en sus condiciones contextuales llegan a ser invisibilizados, reducidos, omitidos en sus saberes y su sentir desprovistos de su propio ser.

Competencias Ciudadanas en Contextos de Vulnerabilidad

El concepto de competencias ciudadanas como parte de los discursos educativos contemporáneos, se expresa como un conjunto integral de habilidades, conocimientos, actitudes y valores necesarios para la participación democrática (Nussbaum, 2005). Sin embargo, como revelan los testimonios de las docentes Bibiana y Karen, existe una profunda brecha entre los marcos teóricos y las realidades del aula, revelando cómo las competencias ciudadanas se resignifican en territorios pedagógicos marcados por la violencia estructural.

La propuesta de Nussbaum (2005) sobre educación cosmopolita presupone condiciones materiales bastante alejadas de las escuelas donde laboran las docentes Bibiana y Karen. Mientras Nussbaum imagina estudiantes reflexionando sobre justicia global, las docentes enfrentan realidades donde:

"Las niñas decían: 'profe, me voy al madrugón a comprar el lápiz ¿o qué hago? ¿Soy trabajadora sexual?'" (Maestra Bibiana García, comunicación personal, diciembre 11 2024)

Este abismo epistemológico revela lo que Grosfoguel (2008) denomina "universalismo abstracto" (p. 209), donde modelos diseñados desde la academia global norte ignoran las geopolíticas del conocimiento en el sur global. La observación de Bibiana sobre cómo los estudiantes desconocen la historia nacional ("esa otra parte del país que está totalmente desaparecida en sus cronologías") cuestiona radicalmente la viabilidad de formar "ciudadanos del mundo" sin antes garantizar condiciones básicas de existencia.

La teoría de la racionalidad comunicativa (Habermas, 1981) se fractura ante relatos como:

"Si yo no me meto ahí, ese muchachito mata a ese señor... todo por una mirada mal interpretada" (Maestra Bibiana García, comunicación personal, diciembre 11 2024)

Este episodio no es una anomalía, sino un síntoma de lo que Rita Segato (2013) analiza como la pedagogía de la crueldad en sociedades atravesadas por violencias estructurales.

la única evidencia de superficie con que contamos son las noticias de una crueldad ininteligible que estalla en un barrio u otro, en una ciudad u otra, y nos llama la atención. Solo podemos conjeturar su sentido a partir de una estructura de relaciones invisible que imaginamos existir en algún plano y que sea capaz de explicar su ocurrencia. (Segato, 2013, p. 53)

En este sentido, la acción comunicativa presupone sujetos en igualdad de condiciones para el diálogo, pero las docentes operan en contextos donde, como señala la docente Karen:

"La institucionalidad no tiene voluntad de realizar procesos de diversidad... en el manual de convivencia no había un artículo sobre qué pasa con los niños de diversidad" (Karen Merchán, comunicación personal, diciembre 10 2024)

Bourdieu (1984) advierte sobre cómo el capital cultural determina las oportunidades de participación. Esto se materializa en los testimonios donde las docentes deben "construir el área [artística] nosotros mismos" por falta de recursos, o cuando describen cómo los manuales de convivencia punitivos reflejan "unas faltas graves [...] muy alejadas de la realidad" de los estudiantes. Estas narrativas corroboran que el sistema educativo, lejos de compensar desigualdades, frecuentemente las reproduce.

No se trata simplemente de desigualdad en la distribución de capitales, sino una percepción marginal de los saberes populares:

"Los chicos ya venían con otro chip... Profe, es que es reguetón y no vallenato. Profe, es que es el centro comercial y no quedarme en casa con mi familia" (Maestra Bibiana García, comunicación personal, diciembre 11 2024)

Esta resistencia cultural, lejos de ser valorada como forma de capital, es sistemáticamente patologizada por el sistema educativo. Las docentes, en cambio, aprenden a leer estas expresiones como textos críticos, entendiendo y valorando la yuxtaposición cultural, las formas diversas de representación como lo señalan Jiménez, et al (2009) en cuanto a las funciones del arte.

El arte como campo político y ético

Las entrevistas revelan una dimensión política de la práctica artística en la educación. A través del arte, se propone un acercamiento al otro, a su entorno y a sus experiencias. Esta práctica adquiere una dimensión ética y política, al cuestionar tanto las estructuras escolares como las condiciones sociales. En este marco, la educación artística se presenta como una herramienta no neutral, con capacidad para generar conciencia crítica, fomentar el diálogo y contribuir a la formación ciudadana.

Al romper con esquemas repetitivos y vincularse con los desafíos del entorno, las docentes promueven una educación artística situada y contextualizada. Esta perspectiva se alinea con la pedagogía crítica (Freire, 1970), que concibe la educación como un proceso transformador, arraigado en la realidad de los estudiantes.

Asimismo, la narrativa docente destaca el lugar de la sensibilidad, el afecto y la escucha en la práctica pedagógica.

“...yo digamos que eso es que es una labor de docente que a mí me pone muy sensible pues me cuestiona mucho, porque yo no sé si somos que nosotros con los docentes de arte, pero se genera una confianza con los pelados muy chévere o sea es una cosa muy humana, muy humana yo creo que esa humanidad permite que uno pues coja confianza y permite también generar otras dinámicas pedagógicas también dentro de los chicos... (Maestra Karen Merchán, comunicación personal, diciembre 10 2024)”

“...sí yo hubiese intervenido, ellos no buscan solución o la buscan de otra manera y creo que allí generó como otra empatía, entonces ya los chicos empezaron a juicio, que si profe, yo quiero hacer esto y empezaron a generar otro diálogo un poco más desde el lugar del compañero, la compañera...” (Maestra Karen Merchán, comunicación personal, diciembre 10 2024)

“yo empecé a decir, yo empecé a sentir, yo ya estoy llegando predispuesta a la clase con ellos, y eso en la energía por más que yo lo quiera aparentar, eso se siente y ellos lo sienten, ellos lo captan porque ellos son esponjitas, entonces yo también tengo que hacer el trabajo de respirar, y esa meditación la hice incluso para mí, o sea yo solamente los miré, yo solamente les decía como tranquilos, calma, no lo molestes, o sea yo también hice así ... no voy a subir la voz, mi amor, tranquilo, y los abrazaba y ahí empecé a cambiar todo y ahí empecé a darme cuenta que si hay otras maneras, que si es posible...” (Maestra Ana Hernández, comunicación personal, diciembre 10 2024)

Estos elementos, a menudo excluidos de las discusiones académicas tradicionales, son reivindicados aquí como pilares fundamentales de una educación más humana y significativa. En este sentido, la educación artística se revela como un espacio donde el diálogo entre docente y estudiantes y entre los estudiantes trasciende lo académico, dónde se le da un espacio al sentir, a

lo emotivo, a lo trivial, aquello que los constituye como seres humanos. Un territorio desde donde lo creativo y los múltiples imaginarios, permiten fluir la diversidad, la conflictividad, los acuerdos la identificación con el otro y la distinción individual.

El asunto de lo comunitario como alternativa a la institucionalidad fallida

Frente al fracaso de las instituciones, las docentes construyen redes comunitarias:

" Uno creería que no, pero se logra ese proceso comunitario que es súper chévere y que es fundamental. Entonces el poder reunir a los papás y decirles, no mire el niño se presenta eso genera también un sentido con los chicos súper súper bonito, también ahí en el colegio sí porque ya no había profe de artes de hecho hay un lío ahí porque la rectora quiere acabar con ese proyecto quiere meter inglés en el proyecto, pero entonces digamos que para que no lo cerraran este año porque se tienen una comunidad, no solo con los niños sino con los docentes entonces ellos no han dejado cerrar ese espacio entonces hoy día yo siempre creo que lo comunitario genera otros procesos otras maneras de relacionarse " (Karen Merchán, comunicación personal, diciembre 10 2024)

Estas prácticas materializan lo que Escobar (2019) conceptualiza como autonomía comunitaria - formas de organización que trascienden el Estado. La observación de la docente Karen sobre cómo "los docentes no han dejado cerrar ese espacio" revela la potencia de lo colectivo frente a políticas neoliberales que precarizan la educación artística.

En términos de la evaluación, las docentes desarrollan sistemas alternativos de evaluación que desafían el paradigma estandarizado:

"En la autoevaluación con los chicos... usted respeta la opinión de los compañeros o escucha sugerencias" (Maestra Bibiana García, comunicación personal, diciembre 11 2024)

La docente reconoce la incongruencia entre evaluar competencias ciudadanas mediante "la parte actitudinal" en boletines versus procesos reales de autoevaluación donde los estudiantes reflexionan sobre "respetar opiniones" o "no agredir". Esta tensión revela la necesidad de sistemas de evaluación alternativos que capturen dimensiones cualitativas del desarrollo ciudadano.

Este enfoque resuena con la evaluación dialógica de Ferrada y Flecha (2008), "donde la valoración se convierte en proceso democrático de reconocimiento mutuo más que en instrumento de control" (p. 57).

Las reflexiones compartidas en las entrevistas revelan un proceso profundo de comprensión y resignificación del papel de la educación artística en el contexto escolar. A través de una narración en primera persona, las docentes expresan una transformación en la forma de concebir esta área no solo como una actividad práctica o recreativa, sino como un campo legítimo de conocimiento con fines pedagógicos, sociales y formativos.

Sintetizando, a partir de las prácticas docentes, emergen principios para un modelo alternativo:

Contextualización radical: Partir de las "realidades que aparecen en la televisión versus la realidad del aula". (Maestra Bibiana García, comunicación personal, diciembre 11 2024)

Corporeidad política: Reconocer que "como docente no puede dejar de lado su humanidad" (Maestra Karen Merchán, comunicación personal, diciembre 10 2024)

Comunidad educativa: Construir "procesos comunitarios que generan otras maneras de relacionarse" (Maestra Karen Merchán, comunicación personal, diciembre 10 2024)

Arte como contrahegemonía: Usar la cultura visual para "potenciar el pensamiento crítico" (Maestra Bibiana García, comunicación personal, diciembre 11 2024)

Como señala Bibiana, y citando a Mieles y Alvarado (2012), el aprendizaje de la democracia ocurre "viviendo y construyendo comunidad"(p. 72), no mediante competencias descontextualizadas. Este análisis reclama políticas educativas que, en lugar de imponer modelos eurocéntricos, reconozcan y amplifiquen las epistemologías docentes del sur global.

5.3 Análisis del grupo focal

Teniendo en cuenta que existen diversas fuentes de datos en un grupo focal, se reconoce mayoritariamente el análisis ligado al texto existente, en otras palabras, la intervención verbal de cada participante el cual puede ser recogido en grabaciones sonoras, adicionalmente las anotaciones que pueda registrar el moderador. En el diseño específico de este grupo focal, considere un ejercicio de escritura individual acerca de cuatro conceptos cercanos al interés de la presente investigación: ciudadanía, docencia, educación artística y competencias ciudadanas.

Onwuegbuzie (2011) otra manera de analizar los datos de grupos focales es el análisis basado en las grabaciones por medio del cual el investigador escucha los contenidos asociados y genera una transcripción abreviada mucho más condensada que la transcripción completa esto con el fin de enfocarse en la pregunta de investigación y solo transcribir aquellos contenidos que ayuden a comprender de manera óptima el asunto de su interés.

A continuación, comparto algunos aspectos del ejercicio de revisión de contenidos del grupo focal:

Análisis de las Concepciones de Ciudadanía y Competencias Ciudadanas en Docentes de Educación Artística: Entre la Teoría Institucional y las Prácticas Pedagógicas

En este apartado analizo las percepciones y comprensiones sobre ciudadanía y competencias ciudadanas de las docentes de educación artística participantes en un grupo focal (Ana Milena Hernández, Bibiana García y Karen Merchán). El análisis, basado en un diálogo reflexivo moderado, examino cómo estas educadoras articulan dichos conceptos en sus prácticas pedagógicas y las tensiones entre los marcos normativos institucionales y las realidades educativas locales. El enfoque se centra en las dimensiones vivenciales de la ciudadanía, las críticas a los modelos homogeneizantes y el potencial transformador de la educación artística.

Teniendo como precedente el marco teórico integra perspectivas de Nussbaum (2010) sobre capacidades democráticas, los estándares del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2004) y aportes de autores como Mieles y Alvarado (2012) sobre modelos de ciudadanía educativa. Metodológicamente, realizo un análisis cualitativo del discurso docente, identificando categorías emergentes, que para el caso de la presente investigación corresponden a: Docencia y educación artística y, competencias ciudadanas y ciudadanía a través de codificación abierta (Bolívar, 2012)

Las docentes construyen una noción de ciudadanía alejada de definiciones jurídico-formales, enfatizando su carácter procesual y situado:

La pertenencia a un territorio, la identidad relacionada con un espacio determinado, la vivencia de la democracia, la posición de derechos y deberes, el articular lo mío, lo individual con lo colectivo, lo comunitario. En el caso específico de la docente Karen el concepto de humanidad es central y de empatía por una comunidad determinada.

En este sentido, la docente Ana reconoce que su conceptualización de la ciudadanía está muy vinculada con lo que le inculcaron en el colegio, muy ligado con la moral y los valores católicos el hacer lo correcto, no por aplausos, felicitaciones o agradecimientos sino solo porque es lo correcto.

"Hermano, sea buen ciudadano, no tire los papeles... eso es tener conciencia del mundo en lo cotidiano" (Ana Hernández, comunicación personal, marzo 15 2025).

Esta perspectiva coincide con lo que Biesta (2011) denomina "ciudadanía como práctica", donde lo relevante no es la condición legal sino las interacciones diarias que construyen lo común.

Competencias Ciudadanas: Entre la Intuición Pedagógica y los Marcos Normativos

El Ministerio de Educación Nacional (2004) define las competencias ciudadanas como "habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas para interactuar en una sociedad democrática". Sin embargo, las docentes revelan una apropiación intuitiva:

Bibiana las asocia a "escuchar al otro" y "empatía", pero admite:

"Las vivenciamos, pero no las relacionamos con la teoría... son como un paquete que armamos desde la experiencia" (Bibiana García, comunicación personal, marzo 15 2025)

La docente Karen manifiesta que a pesar de que se basa en los lineamientos del Ministerio de Educación a su parecer hay muchos vacíos en torno al contexto; que una cuestión fundamental como el respeto se relativiza por parte de algunos docentes y se manifiesta en un escaso interés por reconocer a los chicos. Esta falta de interés se traduce en que frente a estos vacíos se hace estrictamente lo que se le solicita, lo cual se traduce en ejercicios de homogeneización. La docente Karen tiene muy claro que cada persona tiene unas capacidades

diferentes, unos intereses y unas prácticas diferentes y que en términos de convivencia y paz los docentes "nos damos en la cara literal". La docente cuestiona si el contenido de las competencias ciudadanas es solamente para los chicos, cuando ella percibe que los docentes no lo hacen parte de sus prácticas, de sus ejercicios de convivencia, en una comunidad educativa "donde no hay un respeto tampoco por el otro y mucho menos por el estudiante"

"El profesor de sociales exige convivencia, pero es el que humilla a los estudiantes" (Bibiana García, comunicación personal, marzo 15 2025)

La Educación Artística como Espacio de Ciudadanía Crítica

En ese sentido, desde mi ejercicio como moderador del grupo focal, al indagar por los conocimientos acerca de las competencias ciudadanas animé a las participantes a reflexionar acerca de la inseguridad y el malestar que se generan al no tener un acervo conceptual o documental claro. Les invité a pensar en los grandes conceptos y en las pequeñas prácticas.

Para la docente Ana, las competencias ciudadanas se aterrizan desde lo cotidiano, desde la vivencia en el aula, prácticas específicas que responden a situaciones para alimentar lo que ella llama "la conciencia del mundo", el haberlo estudiado o revisado (según ella) no es garantía de total incorporación, reconoce que lo desarrolla en su práctica "está dentro de nosotros, pero pues póngale los nombres"

La docente Karen coincide señalando que estas prácticas emergen en lo vivencial la cotidianidad en los procesos de diálogo dando espacio a la implementación insistiendo en que muchas veces la teoría a veces raya un poco con lo práctico:

"La teoría hay que conocerla, no estoy diciendo que no, porque de hecho esto es lo que nos da base también para a justificarlo, me parece, pero dentro de la práctica a mí sí me queda como

floja la teoría, es un poco como también presiento que lo que dice Milena, desde esa cotidianidad, desde esa cotidianidad que uno empieza a generar ideas de esas experiencias y esos conocimientos situados que uno empieza a entender” (Karen Merchán, comunicación personal, marzo 15 2025)

Para la docente Bibiana sí o sí hay una brecha entre lo teórico y lo práctico, y esa brecha se constituye desde los ejercicios de comprobación, preguntarse: si ya habíamos dicho algo acerca de un contenido ¿Porque existe una brecha tan enorme? Señala además la necesidad de asumir realmente y de manera consciente los procesos ciudadanos, que el docente puede trabajar en la capacidad de armar su propio paquete de competencias acorde a sus experiencias y al bagaje, que tiene la posibilidad de cerrar la brecha asumiendo una postura frente a lo teórico.

Arte Relacional y Construcción de Empatía

Las docentes destacan que el arte permite experimentar la alteridad:

“los docentes de arte somos como más cercanos a las comunidades porque genera un proceso transversal y de relacionamiento con el otro, porque no hay una cosa y vuelvo como al ego no hay una cosa que yo estoy acá, porque soy artista, porque soy docente, porque soy superior” (Karen Merchán, comunicación personal, marzo 15 2025)

"En el carnaval, hasta el profesor 'amargado' termina pintándose la cara... ahí se rompen jerarquías" (Bibiana García, comunicación personal, marzo 15 2025)

Para las docentes, lo emocional es fundamental y se constituye de manera orgánica en las relaciones, en el trato con los chicos.

“Nosotros tenemos otro tipo de relacionamiento con los estudiantes. Totalmente. Pero claro desde lo emocional sí claro porque tengo empatía contigo o puede ser que me estoy odiando, pero hay un momento mágico y que dejamos de odiarnos Y todos los chicos llegan a clase, hasta el más casposo. Todos llegan, todos llegan a la clase.” (Bibiana García, comunicación personal, marzo 15 2025)

Luego de exponer sus diferentes perspectivas las docentes plasman sus apreciaciones individuales y colectivas acerca del componente de las competencias ciudadanas señalando primero un ejercicio de corresponsabilidad circular en la comunidad educativa, donde los actores, estudiantes, docentes y familias deben estar en reflexión constante con una autocrítica individual y colectiva, una reflexión acerca de las prácticas artístico-pedagógicas en cuanto a las competencias cognitivas, emocionales, comunicativas e integradoras. Señalan que esta articulación reflexión y ejercicio crítico deben ser reflejo de un posicionamiento político, que pudiendo ser diverso, es indispensable.

5.4 Reescritura y renarración

La síntesis y reescritura de las narrativas resultó fundamental para hacerlas comprensibles y accesibles, mientras se mantiene la autenticidad de las experiencias de los participantes. En esta fase, validé los relatos para asegurar que las interpretaciones reflejaran las perspectivas de los docentes participantes.

6. Presentación de los resultados

Finalmente, asumo el estilo narrativo, para dar a conocer la interpretación que conecta las experiencias individuales con el contexto más amplio.

La narrativa contribuye a la construcción de la identidad personal, abordando la idea de que nuestra identidad se define y reinterpreta a través de las historias que contamos sobre nosotros mismos y de cómo otros nos perciben en el tiempo (Ricoeur, 1996).



Chune

"...comprobar que existen otras maneras de relación"

6.1 Chune

Chune es una palabra Chibcha que se puede usar para referirse a un enlace en el sentido de una conexión entre dos cosas o personas (aparentemente se utiliza para señalar la relación de parentesco de una nieta/o) que, quiero pensar yo, caminan juntas, se cuidan y tienen la posibilidad de abrazarse.

El término conclusión habitualmente utilizado me resulta poco propicio, me parece un intento de cerrar un asunto, de resolverlo para pasar a otras cosas, esta investigación presenta en el propósito de dar apertura a reflexiones constantes y acciones de conexión entre seres humanos.

A continuación, comparto las consideraciones que emergieron en mi ejercicio analítico, están expresadas en una categoría denominada *Docencia artística para las ciudadanías*, que puede abrazar las dos categorías principales expuestas en apartados anteriores: docencia y educación artística y competencias ciudadanas y ciudadanía.

Este análisis invita a seguir profundizando en las experiencias docentes como fuentes legítimas de conocimiento pedagógico, ya que he evidenciado que, desde el ejercicio reflexivo y el intercambio de experiencias, son capaces de enriquecer la teoría y orientar políticas públicas más sensibles a las necesidades reales de las comunidades educativas. La reflexión y el intercambio de ideas deben trascender el área de educación artística, deben transitar e involucrar constantemente a toda la comunidad educativa, a los docentes de otras áreas, a los directivos y administrativos, a las madres, padres y cuidadores. Es necesario reconstruir la comunidad desde los intereses colectivos e individuales (desde la observación crítica, contrahegemónica y

propositiva de las políticas estatales, desde los pequeños actos y expresiones cotidianas), de manera que el reconocimiento del otro, de lo otro, sea real.

Docencia artística para las ciudadanías

La docencia artística para las ciudadanías está alimentada por un agenciamiento de la dimensión política de las docentes, entendido como un reconocimiento de ser partícipes activas en un circuito de corresponsabilidad, en donde la articulación de voluntades y el reconocimiento del otro, son fundamentales para la reflexión y la acción constante en un ejercicio de autocrítica individual y colectiva, en donde las prácticas artístico pedagógicas reivindican las realidades en donde participan. (Esta síntesis está tomada de los aportes consignados por las docentes en el pliego de reflexiones finales del grupo focal).

A continuación, comparto algunas expresiones alrededor del ejercicio de corresponsabilidad como eje fundamental desde el que se sitúan en su práctica las docentes para el desarrollo de las competencias ciudadanas.

Las docentes concuerdan en que la voluntad se moviliza desde la emoción. La emoción es imprescindible, emerge constantemente y es voluble. Creen necesaria una mirada a una educación emocional, no solo para los niños y jóvenes, también para la comunidad educativa, una observación interiorizada considerada y respetuosa, no para ejercer control, sino para proporcionar espacios de convivencia donde la diferencia enriquezca la humanidad.

Las docentes construyen una noción práctica de ciudadanía, centrada en relaciones cotidianas antes que en formalismos jurídicos, para ellas, un marco jurídico no resuelve las

dinámicas existentes, los diferentes niveles de identificación y vinculación con un territorio o un colectivo de personas, a veces -manifiestan las docentes- son personas siendo simples transeúntes que buscan sus propios intereses, a veces totalmente desvinculados de su comunidad inmediata, tratando de sobrellevar lo cotidiano económico, relacional, emocional.

Sin embargo, han podido comprobar que existen otras maneras de relación, las cuales demandan un ejercicio constante de comunicación que progresivamente pueden modificar dinámicas de convivencia y reconocimiento, como por ejemplo involucrarse en los intereses de los estudiantes, ser un puente de convivencia, encuentro y reflexión entre los diferentes participantes de la comunidad educativa, desarrollar actividades integradoras que transgredan las dinámicas hegemónicas institucionales de jerarquías, indiferencia, individualidades y cierta desconexión con el contexto.

En cuanto a la manera en que los contenidos y actividades de las clases de educación artística de las docentes contribuyen a la formación de competencias ciudadanas en los estudiantes, he podido constatar en cada una de las narraciones la concurrencia de por lo menos dos tipos de situaciones que generalmente se interceptan, una de ellas tiene que ver con el diseño y puesta en marcha de actividades que permitan acceder a los estudiantes a un lugar protagónico en la elaboración de sus propios discursos (el ejercicio epistolar de la docente Karen y, la dirección por parte de los estudiantes del festival de las artes en el caso de la docente Bibiana), en los cuales puede apreciarse una respuesta positiva de los estudiantes desde un compromiso no condicionado a un resultado evaluativo. En ambos casos puede observarse un ejercicio de resolución de conflictos en diferentes esferas, para la experiencia del ejercicio epistolar, es un trabajo personal que implica un reconocimiento del otro, tratando de comunicar y comprender

aquello que los distingue y los une con otros jóvenes. Para el caso del festival de las artes es un ejercicio de liderazgo, de resolución de conflictos de compromisos y movilización de diferentes estamentos de la comunidad educativa, aunque inicialmente desde la iniciativa de la docente, tránsito a un ejercicio colegiado para llegar a tener una apropiación sustancial por parte de los estudiantes. El otro tipo de situación o espacio de contribución frente a las competencias ciudadanas, es el distanciamiento, aquello que Van Manen (2010) define como el tacto, en términos de evitar la intervención, permitir que sucedan las cosas, la práctica de la paciencia. Este ejercicio es observable en actos como el de permitir discusiones al interior de los grupos para plantear y resolver diferencias, contenerse frente a situaciones que, desde la experiencia situada, no pueden resolverse con normas o imposiciones. Detener un proceso que genera conflicto o desconexión, para permitir a los estudiantes reflexionar acerca de las causas y su participación en las mismas y, expresar formas alternativas, negociaciones pedagógicas y formas de participación diversas.

En estos términos una de las premisas señaladas tiene que ver con la autocrítica del docente como ejercicio habitual, para poder constituirse como agente virtuoso de la construcción de ciudadanía y competencias para la vida en comunidad. Tal y como dice una de las docentes, a veces, hay que darse látigo y mirar que hay que hacer. Un docente que puede ver con consideración su labor y su parte en la construcción de una comunidad debería ser receptivo a sus colegas, los docentes divididos, aislados o en confrontación pierden credibilidad en su discurso de formar ciudadanos, personas, seres humanos empáticos y propositivos, y esto lo notan, lo pueden “leer” los estudiantes, con lo cual se presenta una brecha de credibilidad que afecta las formas de relación y se constituye en ejemplo negativo.

Simultáneamente, existe una tensión permanente entre las premisas y aspiraciones de los estándares básicos de competencias ciudadanas en términos de la consolidación de unos principios específicos acerca del tejido social institucional y las realidades escolares, particularmente en contextos de desigualdad.

Esta tensión se agudiza en contextos donde la desigualdad es una constante y las instituciones escolares están inmersas en un entramado de limitaciones materiales, simbólicas y culturales que condicionan la posibilidad de alcanzar los fines educativos que, por una parte, el Estado propone, y lo que sensiblemente demanda la comunidad.

Desde una perspectiva sociológica, Pierre Bourdieu (2019) nos ayuda a entender esta problemática a través del concepto de *habitus* y el análisis de los campos sociales. La escuela, como campo, funciona dentro de unas reglas del juego definidas institucionalmente, pero sus actores —docentes, estudiantes, directivos y familias— operan desde *habitus* construidos en contextos de vida profundamente desiguales. Esta disparidad genera una ruptura entre lo que el marco institucional prescribe —currículos estandarizados, metas académicas, procesos evaluativos uniformes— y lo que realmente ocurre en las aulas de los colegios distritales, donde las condiciones sociales y económicas de los estudiantes suelen ser adversas.

En este sentido, los estándares básicos de competencias ciudadanas tienden a diseñarse bajo supuestos de neutralidad y universalidad (aunque poseen un componente específico hacia la paz y la convivencia pensado en las necesidades de reconciliación social en Colombia), como si todos los estudiantes partieran del mismo punto de partida, ignorando las marcadas diferencias de clase, género, etnia o situación migratoria que atraviesan a la población estudiantil de Bogotá.

El modelo educativo oficial promueve principios de equidad, inclusión y convivencia, pero estos se ven limitados en su implementación por condiciones materiales como la escasez de recursos, la sobrecarga laboral de los docentes, la masificación del aula y la fragmentación del tejido social en los entornos escolares.

Las docentes manifiestan que, en términos de la planificación de los contenidos curriculares para el abordaje de las competencias ciudadanas, se apoyan en los lineamientos del proyecto educativo institucional y, a los énfasis curriculares de las respectivas instituciones. Una preparación o consideración específica para cada uno de los espacios de formación no es habitual, se suscriben a un diálogo con las realidades y necesidades que presenta el contexto. En el caso de la docente Ana, señala que lo articula con la concepción residual de civismo que ella misma aprendió cuando era estudiante, y que además, desde su experiencia de vida (aspecto que comparte con la docente Karen), tienden a replicar procesos de cohesión comunitaria, sobre los cuales tienen conocimiento de sus beneficios en términos de convivencia e implementación en proyectos de vida.

Desde la pedagogía crítica, autores como Paulo Freire (1991) han insistido en la necesidad de leer el mundo antes de leer la palabra. Esto significa que los objetivos educativos, las metas sociales, no pueden estar desconectados del contexto de los estudiantes, de su realidad inmediata. Para Freire, la educación no es una acción neutra, sino una práctica profundamente política. En este sentido, la distancia entre los marcos institucionales y las realidades inmediatas de los estudiantes, configuran un conflicto entre una educación “bancaria”, en la que el conocimiento es depositado sin conexión con la realidad de los estudiantes, y una educación

liberadora, que tiene en el diálogo y la reflexión crítica unas condiciones concretas sobre las cuales los sujetos se desarrollan.

Las diferencias sociales y las características contextuales diversas y móviles son evidentes en los colegios distritales de Bogotá, los docentes enfrentan el desafío de mediar entre las demandas institucionales -que muchas veces responden a criterios tecnocráticos- y las necesidades reales e inmediatas de los estudiantes, en contextos de violencia, pobreza, exclusión o discriminación. Esta desconexión genera frustración, desgaste profesional y, posiblemente, desvinculación emocional del proyecto educativo.

Adicionalmente, a pesar de que el sistema educativo ha contemplado la participación de los docentes en el diseño de sus propósitos en cuanto a la formación en competencias ciudadanas, la implementación y los instrumentos resultan insuficientes y afectados por la condicionante presupuestal y de enfoque neoliberal. Las instituciones educativas suelen convertirse entonces, en espacios de implementación de políticas ajenas a su realidad, lo cual limita la posibilidad de una gestión escolar autónoma, contextualizada y verdaderamente transformadora. De ahí la importancia de pensar en una pedagogía situada, que reconozca las voces de los sujetos y que permita reconstruir los sentidos de la educación desde abajo.

No obstante, también es importante señalar que esta tensión no es necesariamente negativa. Puede ser vista como un espacio de posibilidad y resistencia. Cuando los marcos institucionales se enfrentan con las realidades escolares, emergen espacios de creatividad pedagógica, de relectura crítica de las normas y de construcción de nuevas formas de hacer

escuela. Muchos docentes, a pesar de las limitaciones, desarrollan estrategias innovadoras, proyectos comunitarios y metodologías alternativas que resignifican la experiencia educativa.

En este contexto, el papel del Estado debe ser repensado. Más que imponer marcos normativos homogéneos, debería garantizar las condiciones estructurales que permitan a cada institución escolar, en diálogo con su comunidad, desarrollar un proyecto educativo propio, pertinente y coherente con su entorno. Esto implica políticas de financiamiento equitativas, formación docente contextualizada, acompañamiento pedagógico continuo y una verdadera participación de las comunidades escolares en la toma de decisiones.

En un contexto cultural o social educativo en el que prácticamente todos los referentes simbólicos, estéticos, morales y de bienestar ya están aparentemente instalados y cuando se identifica que su posible subversión es constantemente instrumentalizada / acoplada al modelo neoliberal, en donde el culto a la técnica, al individualismo competitivo y el intercambio de mercado pretenden absorber la dimensión política del espacio escolar, cuándo pasan a hacer o a traducirse en moneda de cambio, en referencia al ser, la educación artística, la experiencia artística emerge como espacio privilegiado para desarrollar competencias ciudadanas, para repensar la ciudadanía desde la experiencia corporeizada, la corresponsabilidad y la autocrítica constante. Esta experiencia artística, cuando es auténtica, implica una profunda conexión emocional, intelectual y sensorial.

Esto sugiere que la educación artística debe ofrecer a los estudiantes una oportunidad para expresarse, conformar de manera amplia su identidad y generar significados a partir de sus vivencias. Además, el proceso de creación artística promueve (desde la experiencia y propuesta

de las docentes) la autonomía, la toma de decisiones, la experimentación y la reflexión, aspectos fundamentales en una educación democrática y activa. Las expresiones artísticas, incluso cuando se generan de lo individual, fluyen y se bifurcan en un contexto social, en una comunicación con la cultura y con otros sujetos. En donde, por ejemplo, es evidente que, las actividades artísticas promueven el trabajo colaborativo, el respeto por la diversidad de perspectivas y la construcción colectiva de significados, desde experiencias plenas que conectan pensamiento, emoción y acción, posibilitando a los estudiantes para convertirse en personas más críticas, creativas y comprometidas con su comunidad.

La reflexión presentada me permite comprender que la educación artística de la mano de una docencia comprometida, crítica y política, es mucho más que una asignatura práctica: es un espacio para la formación integral, la construcción de sentido, la expresión subjetiva y la transformación social. A través de la voz de unas docentes comprometidas, se visibiliza el potencial epistemológico, pedagógico y político del arte en la escuela, así como la necesidad de repensar las prácticas educativas desde una perspectiva crítica, situada y humanizadora. Para demostrar que la ciudadanía se aprende haciéndola, en espacios donde el cuerpo, la emoción y la creación colectiva desafían los órdenes establecidos.

Un espacio de resistencia en el que nos podamos reconocer individualmente, pero en términos de una pluralidad insertada en una comunidad.

7. Referencias Bibliográficas

- Acosta, A. y Camargo, B. (2017). *Una aproximación crítica al modelo de educación por competencias en la educación básica y media desde la propuesta de desarrollo basado en lo humano*. Repositorio Politécnico Gran Colombiano.
<https://alejandria.poligran.edu.co/handle/10823/951>
- Aguirre, I. (2005). *Teorías y prácticas en educación artística: Ideas para una revisión pragmática de la experiencia estética* (2.^a ed.). Universidad Pública de Navarra. (*Obra original publicada en 2000*).
- Althusser, L. (2003). Ideología y aparatos ideológicos del Estado. En *Escritos* (pp. 5–70). Laia.
- Apple, M. W. (2002). Mercados, estándares y desigualdad: ¿Pueden las pedagogías críticas parar las políticas derechistas? *Revista de Educación*, (1), 223–248.
- Arévalo, M. A. (2019). *Tras la huella del sujeto político en la escuela: Un estudio sobre la formación artística y su relación con la cultura política* [Tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/10900>
- Argüello, A. (2014). La perspectiva biográfica de la investigación educativa. Una mirada a sus antecedentes, tendencias y posibilidades. *Estudios Pedagógicos*, 40(1), 293-308.
Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v40n1/art18.pdf>
- Ávalos, B. (2006). Currículo y desarrollo profesional docente. *Revista Prelac*, 3, 104-111.

Barco Rodríguez, J. M. (2024). Epistemologías de la Educación Artística Un asunto fundante en la formación de educadores de las artes.

Bassi, J. E. (2014). Hacer una historia de vida: decisiones claves durante el proceso de investigación. *Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social*, 14(3), 129-170. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=53732540006>

Biesta, G., & Säfström, C. A. (2011). A manifesto for education. *Policy futures in education*, 9(5), 540-547. Bolívar, A. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación: Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.

Bolívar, A. (2012). *Narrativas de vida y desarrollo profesional docente*. Editorial Narcea.

Bolívar Botía, A. (2002). "¿ De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista electrónica de investigación educativa*, 4(1), 01-26.

Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación: Enfoque y metodología*. Editorial La Muralla.

Bourdieu, P. (1984). *La distinción: Criterio y bases sociales del gusto*. Taurus.

Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (2019). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema educativo*. Siglo XXI Editores.

- Borja, R. (2002–2003). *Enciclopedia de la política* (3.^a ed. corr. y aum., 2 vols.). Fondo de Cultura Económica.
- Bustos Pabón, L. T. (2016). *La formación ciudadana y la educación en artes plásticas: Un reto para investigar. Estudio de caso con los estudiantes de grado once y los docentes de artes plásticas en el Colegio Veintiún Ángeles, localidad de Suba, Bogotá, Colombia* [Tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas].
- Caballero Dávila, L. F. (2023). *De la sumisión a la movilización: La educación para la ciudadanía de la democracia radical en estudiantes de bachillerato* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona].
- Cabrera, F., Marín, M. A., Rodríguez, M., & Espín, J. V. (2005). La juventud ante la ciudadanía. *Revista de investigación educativa*, 23(1), 133-172.
- Carabajo, R. A. (2008). La metodología fenomenológico-hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa: Posibilidades y primeras experiencias. *Revista de Investigación Educativa*, 26(2), 409–430.
- Chase, S. E. (2005). Investigación narrativa: Múltiples enfoques, perspectivas y voces. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *El campo de la investigación cualitativa*. Editorial Gedisa.
- Chomsky, N. (1978). *La lingüística cartesiana*. Gredos.

Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Investigación narrativa: Experiencia e historia en la investigación cualitativa*. Jossey-Bass.

Clandinin, D. J. (2006). *Manual de investigación narrativa: Mapeando una metodología*. Sage.

Consejo Nacional de la Cultura y las artes, del Gobierno de Chile (2016) Educación artística para la formación ciudadana, Cuaderno 4, Caja de herramientas de educación artística en https://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2016/02/cuaderno4_web.pdf

Cortina, A. (2009). *Ciudadanos del mundo: Hacia una teoría de la ciudadanía* (Vol. 1).

Corte Constitucional República de Colombia (s.f.) Sentencia No. C-180/1994

<https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1994/C-180-94.htm>

Coyne, I. (1997) . Muestreo en investigación cualitativa. Muestreo intencional y teórico: ¿fusión o límites claros?, Revista de enfermería avanzada. 623 - 30

Cox, C. (2006). Jóvenes y ciudadanía política en América Latina: Desafíos al currículo. *Revista Prelac*, 3(4), 64–73.

De Sousa Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur: La reinención del conocimiento y la emancipación social*. Siglo XXI Editores.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2012). *El manual Sage de investigación cualitativa* (4.^a ed.). Sage.

- Departamento Nacional de Estadística. (DANE). 2021. Notas estadísticas, juventud en Colombia. <https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/notas-estadisticas/dic-2021-nota-estadistica-juventud-en-colombia.pdf>
- Denzin, N. K. (1978). *El acto de investigación: Una introducción teórica a los métodos sociológicos*. Nueva York, NY: McGraw-Hill.
- Dewey, J. (1934). *Art as experience*. Minton, Balch & Company
- Díaz, J., Gómez, C., & Gómez, L. (2013). *El desarrollo de competencias ciudadanas a través del arte [Tesis de licenciatura, Universidad de La Sabana, Cundinamarca]*.
- Duque, B. P. (2010). La forma en que se ejerce la ciudadanía en la democracia colombiana: Socialización política y cultura ciudadana. *Revista Eleuthera*, 4, 253–290.
- Duque, H., & Granados, E. T. A. D. (2019). Análisis fenomenológico interpretativo: Una guía metodológica para su uso en la investigación cualitativa en psicología. *Pensando Psicología*, 15(25), 1–24.
- Eisner, E. (2004). *El arte y la creación de la mente* (p. 21). Paidós.
- Echeverry, M., Motta, M., Palacios, F., & Pereira, F. (2022). *Danzas populares leticianas: Reconstrucción de memorias para la difusión y reconocimiento cultural* [Tesis de pregrado, Corporación Universitaria Uniminuto].
- Escobar, A. (2019). *Autonomía y diseño: la realización de lo comunal*. Editorial Universidad del Cauca.

- Ferrada, D., & Flecha, R. (2008). El modelo dialógico de la pedagogía: Un aporte desde las experiencias de comunidades de aprendizaje. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 34(1), 41–61.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1985). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1991). *La importancia de leer*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P., Flecha, R., & Freire, A. M. A. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.
- García Zavala, P. (2023). *El uso del arte como estrategia didáctica para fomentar los componentes comunicativos, emocionales y de conocimientos de las competencias ciudadanas*, Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Querétaro
- Gatti, B. A. (2005). *Grupo focal en investigación cualitativa*. Autores Asociados.
- Giroux, H. (2013). *La pedagogía crítica en tiempos oscuros* (G. Obert & G. Eliggi, Trad.). *Praxis Educativa*, 17(2), 13–26.
- Gómez, M. U., & Londoño, A. J. (2023). Desigualdad (es) y pobreza, problemas persistentes en Colombia: reflexiones para una agenda urgente. In *Revista Forum* (No. 23, pp. 171-189). Sede Medellín. Departamento de Ciencia Política.

González-Valencia, G. A. y Santisteban-Fernández, A. (2016). La formación ciudadana en la educación obligatoria en Colombia: Entre la tradición y la transformación.

Educación y Educadores, 19(1), 89-102. <https://doi.org/10.5294/edu.2016.19.1.5>

Greene, M. (1995). *Releasing the imagination: Essays on education, the arts, and social change*. Jossey-Bass.

Grosfoguel, R. (2008). Hacia un pluri-versalismo transmoderno decolonial. *Tabula Rasa*, (9), 199–216.

Gutiérrez, M., Reyes, N., Ortiz, M., Escobar, J. R. y Robles, S. (2021). *Juventudes colombianas 2021: Preocupaciones, intereses y creencias—Una mirada desde la Encuesta Nacional de Juventud*. Fundación SM Colombia. <https://www.fundacion-sm.org/presentacion-del-informe-juventudes-colombianas-2021-preocupaciones-intereses-y-creencias>

Gutmann, A. (2001). *La educación democrática: Una teoría política de la educación*.

Paidós.

Habermas, J. (1981). *Teoría de la acción comunicativa* (Vols. 1-2). Taurus.

Habermas, J. (1985). *Conciencia moral y acción comunicativa*. Península.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M. P. (2014).

Metodología de la investigación (6a ed.). McGraw-Hill.

hooks, B. (2021). *Enseñar a transgredir: La educación como práctica de la libertad*.

Capitán Swing Libros.

- Husserl, E. (1989). *Ideas I: Introducción a la fenomenología pura* (J. A. Borrás, Trad.). Ediciones Istmo. (Obra original publicada en 1913)
- Hymes, D. (1996). Acerca de la competencia comunicativa. *Forma y Función*, 9, 13-37.
- Jiménez, L., Aguirre, I. y Pimentel, L. G. (2009). *Educación artística, cultura y ciudadanía*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2015). *Focus groups: A practical guide for applied research* (5th ed.). Sage
- Lara, M. A. B., Mansilla, M. P., de Agüero Servín, M., Mendiola, M. S., & Cazales, V. J. R. (2022). *Los grupos focales como estrategia de investigación en educación: Algunas lecciones desde su diseño, puesta en marcha, transcripción y moderación*. *Revista CPU-e*, 34, 163–197.
- Lizcano Fernández, F. (2012). Conceptos de ciudadano, ciudadanía y civismo. *Polis. Revista Latinoamericana*, (32).
- Lowenfeld, V. (1961). El desarrollo de la capacidad creadora.
- Mardones, R. (2018). Las controversias políticas de la educación ciudadana. Ideas en educación II. Definiciones en tiempos de cambio, 737-758.
- Martínez, M. (2006). *La investigación cualitativa en educación*. Trillas.
- Marinovic, M. (1994). *Las funciones psicológicas de las artes*. Letras de Deusto, 24.
- Mieles Barrera, M. D. y Alvarado Salgado, S. V. (2012). Ciudadanías y competencias ciudadanas. *Estudios Políticos*, (40), 53-75.
- Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Estándares básicos de competencias ciudadanas: Formar para la ciudadanía... ¡Sí es posible! Lo que necesitamos*

saber y saber hacer (Serie Guías No. 6).

https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-75768_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2010). Orientaciones pedagógicas para la educación artística en básica y media. https://www.mineduccion.gov.co/1780/articles-340033_archivo_pdf_Orientaciones_Edu_Artistica_Basica_Media.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2019). *Orientaciones curriculares para la educación artística y cultural en educación básica y media*.

https://www.mineduccion.gov.co/1780/articles-411706_recurso_2.pdf

Miralles, J. A. H. (2009). Sobre el concepto de ciudadanía: historia y modelos. *Factórum*, 6(2009), 1-22.

Moreno, M. y Mejía, A. (2016). ¿Cómo se siente ser un ciudadano? *Ixtli: Revista*

Latinoamericana de Filosofía de la Educación, 3(5), 105-137.

Moscoso, M. (2003). Entorno público e individualismo en la modernidad radicalizada:

Apuntes para una crítica ética. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 8(21), 33-45

Nussbaum, M. C. (2005). *El cultivo de la humanidad: Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*.

Nussbaum, M. C. (2010). Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades. Katz editores.

Olarte, Y. A. (2023). *Percepciones de los profesores en educación artística sobre el currículo escolar y el ejercicio profesional: Caso de instituciones en Chile y Colombia* [Tesis de pregrado, Universidad de La Sabana].

<http://hdl.handle.net/10554/66079>

- Onwuegbuzie, A. J., Dickinson, W. B., Leech, N. L., & Zoran, A. G. (2011). Un marco cualitativo para la recolección y análisis de datos en la investigación basada en grupos focales. *Paradigmas*, 3, 127–157.
- Patton, M. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA, USA: SAGE.
- Pinilla, A. y Torres, J. (2006). *De la educación para la democracia a la formación ciudadana: Una década de incertidumbre*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Preciado, A. (2016). *El arte como herramienta de transformación social: Evaluación de programas referentes* [Tesis de maestría, Universidad de Valladolid].
- Pulido Chaves, O. O. (2014). Veinte años de la Ley 115 de 1994. *Educación y Ciudad*, (27).
- Rawls, J. (1995). *Liberalismo político*. UNAM.
- República de Colombia. (1991). Constitución Política de Colombia.
<https://www.constitucioncolombia.com/>
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Siglo XXI Editores. (Obra original publicada en 1990).
- Riessman, C. K. (2008). *Métodos narrativos para las ciencias humanas*. Sage.
- Rocha-Gaona, M. C. (2017). Participación política de víctimas del conflicto armado en Colombia: Contraste entre los planteamientos normativos y la experiencia de víctimas 2011-2012.
- Ruiz Silva, A., & Chaux Torres, E. (2005). *La formación de competencias ciudadanas*. Asociación Colombiana de Facultades de Educación (ASCOFADE).

Ruiz, J. H., & Cabello, A. M. (2004). La construcción de la identidad juvenil a través de la música. *RES. Revista española de sociología*, (4), 259-270.

Sandoval, F. A. B. (2022) CIUDADANÍA, JÓVENES Y ESCUELA. CONSTRUCCIÓN DE LA SUBJETIVIDAD POLÍTICA EN JÓVENES EN COLOMBIA.

<https://congreso.flacso.edu.uy/wp-content/uploads/2023/05/EJE50131501.pdf>

Savater, F. (1991). *Ética para Amador*. AriSerrano, C. (1998). *Participación social y ciudadanía: Un debate del Chile contemporáneo*. División de Estudios, MIDEPLAN.

Schön, D. (1987). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.

Segato, R. L. (2013). La escritura en el cuerpo de las mujeres asesinadas en Ciudad Juárez: territorio, soberanía y crímenes de segundo estado. Tinta limón.

Torres de Eça, T. (2015). *Del arte por el arte a las artes comprometidas con las comunidades: Paradigmas actuales entre educación y artes*. Ponencia presentada en el Congreso en Educación Artística, Medellín, Colombia.

Unesco, Educación para la ciudadanía mundial y la paz. <https://www.unesco.org/es/global-citizenship-peace-education/need-know>

Unesco (2015) Educación para la ciudadanía mundial: Temas y objetivos de aprendizaje <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233876>

Van Manen, M. (1994). Pedagogy, virtue, and narrative identity in teaching. *Curriculum Inquiry*, 24(2), 135-170.

Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida: Ciencia humana para una pedagogía de la acción y de la sensibilidad*. Idea Books S.A.

Vasilachis de Gialdino, I. (2009). *Estrategias de investigación cualitativa*. Editorial Gedisa.

Vasilachis de Gialdino, I. (2012). De "la" forma de conocer a "las" formas de conocer. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Paradigmas y perspectivas en disputa: Manual de investigación cualitativa* (Vol. 2, pp. 11-26). Gedisa.

Vásquez, C. (2006). *La investigación narrativa en educación: Una herramienta para estudiar las prácticas docentes en contextos sociales*. Editorial Miño y Dávila.

Vila, M. E. S., (2011). Pedagogía de las ausencias: la defensa de las políticas educativas públicas en tiempos globales. *Innovación Educativa*, 11(54), 5-13.

Yedaide, M. M., Álvarez, Z. y Porta, L. (2015). La investigación narrativa como moción epistémico-política. *Revista Guillermo de Ockham*, 13(1), 27-35.

Anexos

Anexo 1. Consentimiento informado

Formato de Consentimiento Informado

Bogotá D.C. diciembre 11 2024

Apreciada

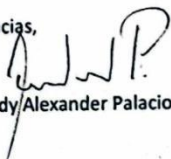
Mi nombre es Fredy Alexander Palacios Rodríguez y soy estudiante de la Maestría de Educación arte y cultura de la Universidad de la Universidad Pedagógica Nacional. Como parte de mis estudios, estoy desarrollando un proyecto de investigación titulado "Las competencias ciudadanas desde la mirada epistemológica y metodológica de los docentes de educación artística en el contexto de la educación media en Bogotá". Quiero invitarla a participar en este proyecto, que permitirá Comprender la forma cómo se sitúa un grupo de docentes de educación artística en su práctica pedagógica frente a las competencias ciudadanas. Este proyecto fue avalado por el Comité de tesis de la maestría y tiene una finalidad académica; no tiene una finalidad comercial.

Si usted acepta participar, le pediré que me permita entrevistarla. La entrevista tendrá una duración aproximada de 2 horas y le haré preguntas sobre su historia de vida personal y profesional, aspectos puntuales acerca de su práctica como docente y su punto de vista acerca de temas relacionados con el quehacer pedagógico. El grupo focal tendrá una duración aproximada de 2 horas y nos reuniremos con otras docentes para conversar sobre ciudadanía, educación artística, historias de vida y competencias ciudadanas.

Su participación en esta investigación no tiene ninguna recompensa material o económica y usted es libre de no participar o de retirarse cuando lo desee. Sus opiniones y aportes a esta investigación se usarán exclusivamente para este proyecto y se archivarán de manera segura. Si usted me autoriza, grabaré y transcribiré la entrevista y, si lo desea, puedo hacerle llegar copia de la transcripción para que usted pueda revisarla y corregirla si lo considera necesario. Si usted lo prefiere, su nombre no aparecerá en mi trabajo de grado. Mi trabajo de grado quedará a disposición del público en la biblioteca de la Universidad.





Estoy muy agradecido de que me haya permitido explicarle este proyecto. Si lo desea puede contactarme en el siguiente correo electrónico: alexanderpalacios78@gmail.com

Gracias,


Fredy Alexander Palacios R.

Si está de acuerdo en participar en este proyecto por favor escriba SI o NO con su puño y letra en cada una de las casillas y escriba su nombre y datos de contacto

- Acepto participar de manera libre y voluntaria en este proyecto y entiendo que no recibiré recompensa material o económica y que puedo retirarme cuando lo desee
- Autorizo a que el trabajo de grado / las publicaciones derivadas de esta investigación incluyan fotografías del grupo focal en las que yo aparezco
- Autorizo a que grabe la entrevista y tome apuntes durante la misma
- Solicito que me haga llegar copia de la transcripción de mi entrevista
- Solicito que no revele mi nombre y si mis opiniones son citadas solicito que se haga de manera anónima *Si autorizo*
- Autorizo que mi nombre aparezca en el trabajo de grado o las publicaciones resultantes para mencionar que participé en esta investigación o cuando mis opiniones sean citadas
- Solicito que me haga llegar copia del trabajo de grado o de las publicaciones que se deriven de esta investigación


Cédula de ciudadanía No. 
Fecha: diciembre 11 de 2024
Correo electrónico: 
Teléfono: 

Anexo 2. Formato entrevista

Nombre del docente participante:

Sesión 1

Duración:

Preguntas:

1. Para conocerte un poco más, cuéntame a groso modo acerca de tu vida, y ¿cuál ha sido tu formación y experiencia como docente de educación artística?
2. Alguna vez se ha presentado algún tipo de conflicto en medio de tus clases, de ser así ¿Cuál fue tu proceder? Y nos podrías relatar con más detalle el proceso de resolución y el estado posterior del suceso.
3. ¿Utilizas actividades colaborativas, proyectos grupales o ejercicios de reflexión en tus clases? Si es así, ¿de qué forma crees que estas actividades influyen en la convivencia y la empatía entre los estudiantes?

Aspectos técnicos:

- El entrevistador grabará en audio la entrevista.
- En un formato de observación en el que previamente estarán presentes las categorías de las tres competencias. Se tomarán notas a lo largo de la entrevista en para evidenciar de forma previa los momentos en que estás aparecen, además porque pueden emerger otras temáticas a lugar o no dentro de la sesión.

Anexo 3. Formato grupo focal

Grupo focal 1

Enfocado en el diálogo, introspección y reflexión sobre las prácticas pedagógicas del docente de educación artística en el aula, con respecto a la identificación de las competencias ciudadanas en la escuela.

Actividad introductoria:

Para la actividad introductoria considere utilizar el material resultante de las entrevistas a profundidad, en este sentido se extrajeron una serie de frases de cada una de las entrevistas en las que se abordan temas específicos y posturas particulares de cada participante, el ejercicio consiste en identificar los aportes propios, pero también considera la posibilidad de alinearse o identificarse con los textos de los otros participantes. Por medio de este ejercicio busque dos objetivos el primero una evocación desde la memoria acerca del momento de la entrevista para cada participante y segundo promover una presentación alternativa que permita compartir los puntos de vista y el tono particular de cada participante. Este ejercicio también me permite ilustrar algunas coincidencias conceptuales y las ligadas a la experiencia docente, y también para acentuar la presencia de las competencias en las prácticas de los docentes reseñando desde sus propias palabras maneras de actuar entender y promover las competencias ciudadanas.

Actividad consecutiva:

Para esta actividad cada participante registra en láminas individuales y de forma separada su aproximación personal respecto de cuatro ejes temáticos: ciudadanía, docencia, educación artística y competencias ciudadanas. Esta actividad la considero para que cada participante pudiera volver a registrar su posición acerca de estos ejes temáticos previniendo la posibilidad de

un asentimiento o identificación si se hiciese de manera verbal, pudiendo perder las particularidades de cada participante. Este material servirá como insumo para la actividad resolutoria pero también para el contraste con la entrevista realizada previamente.

Actividad resolutoria:

Para esta actividad previamente se comparten algunas de las particularidades de la investigación, las inquietudes detonantes, las búsquedas previas, las mismas entrevistas y algunos de los aportes que surgen de estas. Posteriormente se socializan aspectos puntuales referidos a conceptos como competencias ciudadanas y algunos aspectos de los documentos del Ministerio de Educación nacional respecto de las competencias ciudadanas.

Seguidamente se les solicita plasmar de manera colectiva sus percepciones acerca de los contenidos presentados en diálogo con sus experiencias profesionales y vitales particulares para integrar un panorama de participación y acción.

Aspectos técnicos:

- Es importante realizar grabación de audio y video de toda la sesión (recordar firma de permisos de uso de imagen de los docentes)
- El registro fotográfico de lo elaborado en el papel Kraft debe ser legible y bien iluminado.

Anexo 4. Transcripción grupo focal

Las competencias ciudadanas desde la mirada epistemológica y metodológica de los docentes de educación artística en el contexto de la educación media en Bogotá

Lic. Fredy Alexander Palacios Rodríguez

LUGAR, FECHA Y HORA	Bogotá, marzo, 15 de 2025 2:00pm
ENTREVISTADO	Ana Milena, Karen, Bibiana
ENTREVISTADOR	Fredy Palacios
NOMBRE/CÓDIGO ARCHIVO	GPAKBMAR15-25
TRANSCRIPCIÓN GRUPO FOCAL	
<p>Entonces soy licenciada en artes escénicas, tengo la maestría en estudios artísticos de la universidad distrital, estoy trabajando, actualmente estoy trabajando en la secretaría de educación, pero con población en primera infancia, con los más chiquitines, en danza. Yo soy Ana Milena Hernández. Soy Licenciada en Artes Escénicas y en este momento también estoy vinculada con el Distrito. Yo soy docente del campo de imaginación y creatividad para primaria y vengo también de procesos comunitarios donde también pues se sigue como una labor docente.</p> <p>Mi nombre es Bibiana García, soy licenciada en educación artística, mis líneas son las artes plásticas, también estoy vinculada a la Secretaría de Educación, pues siempre he estado con los chicos de bachillerato, de básica y media, orientando artes plásticas y soy profe de aquí en la Uniminuto.</p> <p>MODERADOR:</p> <p>Como antecedente de este proceso, hicimos con cada una de ustedes una entrevista por profundidad de la que tuvimos en cuenta tres aspectos, uno la historia de vida es fundamental para entender de dónde viene la historia docente como de pronto impacta sus prácticas, dos algo de su trayectoria profesional, de su experiencia profesional. Y tres tuvimos un diálogo acerca de situaciones que suceden de convivencia, de resolución de conflictos, de cómo entendemos nosotros el concepto de ciudadanía y cómo entendemos también el concepto de competencias y de competencias ciudadanas.</p> <p>El objetivo de este encuentro es continuar con ese diálogo en un ejercicio de reconocimiento mutuo, lo vamos a hacer ahorita por medio de una dinámica, en este ejercicio de reconocimiento mutuo pues vamos a encontrar algo de las voces que cada una de ustedes compartió conmigo va a venir aquí de cierta manera a este espacio a manera de frases de cada una de ustedes, que tal vez recuerden haberlo dicho o no recuerden, eso es mío, si no es mío, yo no quiero tomar como mío...</p> <p>listo, entonces vamos a ver en este ejercicio de reconocerlos como va fluyendo, si hay alguna de ustedes ve que una de las otras marca con su inicial esa frase no quiere decir que ella esté en lo correcto o que de pronto es por otra cuestión que la está marcando, ¿listo? Entonces, si ella tal vez ya la marcó, entonces ya no puedo, pueden poner las iniciales de cada una, este primer ejercicio de apertura, se llama: ¿Quién dijo? Entonces, vamos a ver</p> <p>para una B para una A y para una K. (se entregan los respectivos rotuladores para trabajar sobre los pliegos con las frases) Recuerden que también puede ser por filiación. No la siento como mía pero me identifico con esta frase. (Las participantes van marcando con su inicial la frase que creen les pertenece o con la que se identifican)</p> <p>Listo, pasemos a la siguiente. Lo vamos a revelar más adelante. ¿Estás? Bien. Este caso esta frase la dijo la profesora Karen en este caso efectivamente mi profe Ana total, en este caso nuevamente la profesora Karen muy bien, en este caso la profe Bibiana, pero la profe Karen nos dijo algo muy parecido y ahí vamos viendo que hay experiencias compartidas.</p> <p>En este caso, esta frase es de la profe Karen, ¿Sí? ¿Sí? Pero fíjense que aquí como que todas la comparten. Esta es de la profe Bibi en efectivamente, Esta es de la profe Ana, clarísimo, esta es de la profe Bibiana, está de cierta manera aparece en las tres entrevistas, no con esas mismas palabras, pero aparece de esa misma manera y esta es la profesora Ana. Tenemos aquí a la profe Karen.</p> <p>Aquí esta es de la profe Ana, aquí es si es de la profe Karen en este caso de la profe Bibiana, en este caso de la profe Ana, en este caso de la profe Bibiana, Ana y Bibiana, y en este caso de la Profe Karen, Ahorita vamos a tratar de traer un poquito el recuerdo de por qué dónde sale esa frase..., en este caso de la profe Karen nuevamente, en este caso la profe Ana, ¿si tienes presente desde que esta experiencia estabas hablando? de la profe Bibiana y de la profe Ana nuevamente.</p> <p>Este ejercicio tiene como objeto que de pronto nos situemos en eso de pensar, de que hay aparentemente ciertas experiencias y puntos de vista compartidos, que se derivan del criterio, del sentido crítico, del docente, de esas experiencias que hemos tenido en diferentes escenarios donde hemos visto conceptos como comunidad, como la empatía, como propósito, que cada una de ustedes tiene en lo que yo puedo recoger del ejercicio de las entrevistas, bastante fijos.</p> <p>Vamos a hacer ahorita, un ejercicio de memoria. Profe Karen selecciona una de las frases que no sea suya. ¿Que no sea mía? Sí, para que de pronto las otras profes puedan hacer ese ejercicio la memoria.</p> <p>Me llama la atención esa de: <i>si yo no me meto ahí ese muchacho mata a ese señor...</i></p> <p>Un chico casi apuñala a un padre de familia a la entrada de la escuela. Era un muchacho grandísimo, yo le dije: ¿ud. ¿Qué va a hacer? Si yo no me meto ahí ese muchachito mata a ese señor.</p> <p>¿Por qué?</p> <p>Tenían ahí una pelea por cosas familiares. Y todo se solucionaba en la puerta de la escuela. ¿y dónde fue? Arriba en Violetas en Usme, cuando estaba en la escuela en entre nubes, Tihuaque, más allá de Juan rey.</p>	

Profe Bibi, ¿la frase? Sí, que no sea de las tuyas. No, *como artista emerge primero el arte por el arte y luego el arte para la comunidad*. Ya me acordé. Esa fue cuando estábamos hablando de artífice de qué es nuestro grupo de teatro y que cuando lo crearon cuatro compañeros fue literal el arte por el arte ellos pensaban era en ser un grupo de garaje y montar obras y ya, y tratar de vender y ya luego entramos a entender que teníamos una tarea con la comunidad y entonces ya ese propósito cambió y empezamos a hacer arte para la comunidad.

Profe Ana, qué frase de las que viste te llamo “*eso fue una locura, pero nos fue bien*” Eso fue cuando nosotros hacemos carnaval en el colegio entonces todos los profes, se ponen furiosos porque en el colegio bailan, pintan, hacen carteles, hacen teatro y yo soy profe de plástica, entonces involucró todo y claro. Los profes la locura, pero todo nos sale eso. Sí, sí. Todo el mundo resulta pintando hasta los profes que se ponen bravos antes también hacen carteles, se maquillan y nos sale bien. Muy bien, sí.

Entonces se dan cuenta que a medida que vamos cruzando una historia con la otra podemos ver aspectos como, por ejemplo: la violencia, el tejido de comunidad, el giro de la conciencia, del que nos hablas hace un momentico, de cómo “sólo queremos hacer teatro”. Pero cuando suceden otras cosas, que la comunidad, como que se acerca, como que bueno, cuál es la salida de esto. ¿Con quién vamos a interactuar? Entonces es de esa manera en la que se tiene programado este ejercicio para que alrededor de cuatro temas que vamos a poner ahorita hagamos un intercambio de ideas en un recurso gráfico que vamos a manejar.

Ejercicio gráfico individual

Entonces vamos a hacer un ejercicio individual yo les voy a poner unos conceptos y cada una de las palabras que le voy a decir que me ponía ahí, de manera resumida por medio de palabras claves, ese concepto para ustedes, como lo llaman, ¿listo? Entonces pasemos aquí.

Por favor. El primer concepto con el que vamos a dialogar es **ciudadanía**.

¿A qué nos permite el concepto? ¿Cómo nos sentimos con Él? Tal vez como docentes, como vemos eso de la ciudadanía. ¿Listo? Listo.

Vamos con nuestros conceptos. Y dice: **Docencia**.

Vamos a poner un poquito más específicos. **Educación artística**.

Entonces, nos falta uno, pero antes de eso, yo quiero en un ejercicio de correspondencia mínima, contarles de dónde sale todo eso, llamarlas, buscarlas, entrevistarlas, estar aquí presentes.

Es una inquietud mía que se deriva de mis prácticas en la universidad. A mí me correspondió hacer unas prácticas en Suba, en el colegio Juan Lozano, en la nocturna, con personas de múltiples edades, chicos que vienen de otros colegios, mejor dicho, era el último lugar donde la última esperanza venía a manifestarse. Adultos mayores que querían terminar su bachillerato, chicos que querían ya empezar a trabajar, pero era un requisito, chicos que trabajaban y no tenían otra oportunidad porque pues la vida les había puesto esa condición vital.

En ese contexto, yo estuve con ellos, eso fue en junio del dos mil veintiuno, se acaba la pandemia, se empieza a reactivar el estallido social. Eso fue, creo que un trece -catorce de junio hay un encuentro de protestantes de la primera línea en el portal de Suba. El colegio queda relativamente cerca del portal de Suba. Entonces, en un momento, pues nosotros llegamos a nuestra clase normal, los chicos entran, estamos en el desarrollo de la clase cuando empieza el runrun, el runrun y el público. Entonces, los chicos como que empiezan. ¿qué pasó? ¿Qué pasó y yo? Bueno, ¿qué pasa? Cuéntenme de qué pasa, porque están algunos dispersos, no profe eso, ya se formó, ya en el nos va a tocar y nos vamos a esperar. Voy consultó con el director y me dice: No, no puede ser. Aquí tenemos menores de edad, y nuestra responsabilidad pace lo que pase es: empezar a llamar padres y esto y no sabemos en qué va a terminar esto. Vuelvo yo al salón y los chicos ya están como más, miren, miren, miren, miren, miren, y empiezan como el ánimo a exaltarse, a decir, entonces, hay que no se... romper allá. No nos vamos a dejar si no lo hacemos y si no por qué estamos ya entonces qué vamos a hacer y yo pregunté en este momento bueno no es tan fácil como ir, porque es ustedes no saben a qué se van a enfrentar, ni con qué se van a encontrar. Entonces, me interpelan, me acerca de que si me da miedo. Entonces, pues, si les dije: Sí. Y me dicen también que uno no se puede quedar quieto, cuando las cosas son injustas, o cuando las cosas quieren pasar por encima de los demás, y yo les pregunto: Bueno, ¿tú por qué irías allá y qué irías hacer? Y casi ninguno sabe. Casi ninguno sabe por qué, cuál es el motivo de protestar, ni nada. Simplemente sabe que tiene como una energía, un ánimo y ahí se queda... Entonces, a mí como docente eso me confrontó, porque yo en medio de mi inicio de mis prácticas y todo iba como que woow. No tenía esta dimensión de mi quehacer tan presente, cómo se debía haber manejado desde hace tiempo con los estudiantes, con las personas, con los participantes, este tipo de situaciones, los temas de convivencia. A veces no simplemente les da un manejo cuando emergen. Pero no está en función de reconocer territorio, o de crear comunidad, o de alrededor de algunas actividades, generar unos vínculos y un reconocimiento. Entonces, es por eso que pasa con los otros docentes de educación artística, que sí o sí a mí se me hace y lo he visto desde la experiencia de los estudiantes porque muchos lo comentan casi todos, que se hace un vínculo diferente con los profesores de educación artística, porque la relación a pesar de que tienen cierta estructura jerárquica, no están tan demarcadas por esa situación. Porque es un lugar y es un momento en el que los participantes, los estudiantes pueden hablar, pueden decir de si, pueden opinar, pueden apropiarse de las ideas cosa que no sucede en otras asignaturas. Entonces yo digo, ahí pasa algo con nosotros. Entonces, empiezo como a hacer esa revisión documental, pero será que sí, lineamientos curriculares, nosotros trabajamos en la universidad los viejitos (Documento 16). Después llegan los dos mil diecinueve, dos mil veinte con una perspectiva un poquitico más amplia que contempla el concepto de ciudadanía, pero no están presentes, tan presentes este asunto de las competencias ciudadanas. Y más allá de las competencias ciudadanas, esas tal vez, yo las denominaría tal vez competencias vitales, competencias para la vida. Ser humano.

Porque a veces cuando nos dicen, y me pareció súper apropiado a propósito de la profe Karen que no, no esa palabra de ciudadanos, somos seres humanos. Porque es que eso ya empieza a establecer una categoría en la que un chico de catorce no siente responsabilidad, un chico de catorce me dicen: No, yo no voto, yo no voy a votar, yo no voy a elegir a nadie, eso es hasta donde yo sé, donde me han enseñado en la clase de cívica y en la clase de sociales que ellos son los ciudadanos, que ellos son los derechos que uno tiene, a elegir y a ser elegido, y a participar a ciertas corporaciones representativas pero más allá de eso, si yo no estoy ahí, no me veo, no me leo de esa manera. Entonces, desde ese vínculo que nosotros como docentes de educación artística tenemos con los estudiantes, también desde esas oportunidades de diálogo y de reconocimiento del otro que se potencian muchísimo los espacios de educación artística. Ejemplo, el chico que se pone la falda, el Carnaval del Festival de las Artes, donde alguien se acerca y reconoce. Yo no me reconocía a mí mismo que podía bailar... profe yo bailo. Y nos parece, tal vez a nosotros que nos es supremamente obvio, que todos tienen esas capacidades, pero ellos no se las reconocen. Y en ese sentido tampoco reconocen que tiene una capacidad de la empatía, bueno, ahorita vamos a hablar de eso... entonces ese es el sentido de que estemos aquí, de esa inquietud compartida, no para que vengamos a solucionar aquí cómo es que debe ser la cuestión artística, cómo debe ser la historia de vida del docente, cómo deben hacer, cómo deben no.... Porque venimos de contextos diferentes, de manera de hacer diferentes, de formas de ver la vida diferentes.

Aquí lo que se dice es como un ejercicio de reflexión, que en la tesis pueda ser compartido, leído, recogidas esas inquietudes que, de hecho, no hay ninguna forma, no hay maestro perfecto, lo decías en el texto, no hay un profe perfecto. Nunca va a llegar un catedrático perfecto, pero se va a todo lo que lea que haya mejor dicho, bailado en una compañía famosísima y que sea super excelente pedagogo y que sea un excelente ser humano y que sea empática con los estudiantes y que sea un reflejo... Eso no es muy difícil que suceda. Y si nos vamos a detener a crear eso, pues es una mentira, ¿sí?

Entonces, ahora que viene el último concepto, que es **competencias ciudadanas**.

Cómo las entendemos o simplemente no las ubico, no las entiendo, no es que podría hacer esto, no es una cuestión de evaluativas de quién sabe o quién no sabe, porque es cómo captar la realidad. ¿Sí? ¿Cómo lo tengo yo presente, será que si lo tengo presente? de qué manera? Ahí las dejo.

Las docentes manifiestan entre ellas no tener presente el texto referente.

Profe Bibiana: no me acuerdo

Profe Ana: Que tenga la capacidad de autoperibirse...

Profe Bibiana: Yo creo que la competencia tiene que ser relación en contexto...

Yo les voy a dar una pista, algunas de ellas están por aquí (señala los folios con las frases extracto de las entrevistas)

Profe Ana: por ejemplo, la comunicativa... no, eso es una competencia social. La convivencia.

Profe Karen: Se me ocurre que la comunicativa

Profe Ana: Si esa es una de las competencias sociales.

Profe Bibiana: esta difícil, esta difícil porque los vivenciamos, pero no nos relacionamos un poco, con la práctica está, pero no no somos tan conscientes de eso, si claro ellas (las competencias) deben girar en torno a todo el tiempo en relación a la práctica. Todo el tiempo está ahí, las dos, las dos, la práctica y esto, pero si a mí me dicen díganme una competencia ciudadana para mí, escuchar al otro. Para mí sería una competencia ciudadana, ¿sí? Escucharon al otro. total. asumir una postura frente a la opinión del otro. Para mí es una competencia ciudadana. Pero ese paquete grande, pues sé que es la competencia, pero debe venir, debe tener como unos ejes temáticos, hay grandes. No sé, no sé, no sé, no sé, no me acuerdo. Yo voy a escribir así escuchar el otro empatizar con el otro... el otro y lo otro, eso es todo lo que tiene que ver con la razón volitiva.

Profe Karen: ¿Con qué?

Profe Bibiana: lo volitivo, con la voluntad.

¿Listos? Creo que resultó un poquito complejo.

Es duro hablar o escribir o pensar algo acerca de lo que uno sabe cómo funciona, pero que no tiene el concepto de la palabra exacta definida, de qué tiene que ver. De pronto hay unas sospechas que pueden venir desde el sentido común. Yo creo que no tiene que ver la envidia. O la irresponsabilidad, o la lujuria, o lo que sea, no, entonces tal vez podría hacer esto, no, es...

Y nos preocupamos, ¿no?, nos ponemos un poquito mal, estoy fuera de lugar, algo me falta. Entonces, si eso no sucede a nosotros, imaginemos que le puede suceder a nuestros niños, a nuestros adolescentes, ¿qué tengo que ver con competencia ciudadanas?, es decir que puedo llegar a ser incompetente, ¿Quiénes son los incompetentes? Se empieza a establecer como una cuestión dicotómica de: Estoy en un estado vergonzoso, no sé qué son, no sé si las tengo, no me ubico cómo es eso, ¿será que voy a poder hacerlo?, entonces es como un poquitico este ejército, es como que nos confronta.

Ana: Pensaba que si uno lo aterriza en su quehacer a veces a un chino le dice: hermano sea buen ciudadano, no tire los papeles, ósea uno lo aterriza es desde ahí, desde esas cosas del cotidiano vivir en el aula, hermano como se le ocurre levante el puesto que nos va dejar sordos hermano, ósea en esas prácticas chiquitas es eso tener esa conciencia del mundo, y tal vez, cuando uno lo estudio todo esto pero las cosas se convierten es ya en la práctica y entonces uno ya lo trata es desde ahí siempre y uno... lo que tú dices, ósea está dentro de nosotros pero pues póngale los nombres.

Karen: Yo lo que veo un poco en línea en lo que dice Milena como esa experiencia situada, como eso, desde lo experiencial, desde lo vivencial, que es lo que dice, que es lo que dice Milena como la cotidianidad también nos hace a nosotros entrar en unos procesos de diálogos y de formación para generar unas competencias que quizás teóricamente las tengamos ¿sí? Pero yo sigo insistiendo que muchas veces la teoría, a veces raya un poco con lo práctico. A mí me da la sensación, ¿sabes? ¿Por qué? Porque uno podría decir no, según Fulanito, en mi caso, por ejemplo, en primera infancia ahorita que es lo que estoy manejando, no según Reggio Emilia habla sobre la exploración, ¿me entienden? Pero ya eso me digo, me río, María Montessori, y a eso me digo María Montessori, no tenía veinticinco pelados, Reggio Emilia, mi guía no tiene tanto, y hay todos los contextos diferentes, entonces como que digo, como que a mí, claro, la teoría hay que conocerla, no estoy diciendo que no, porque de hecho esto es lo que nos da base también para a justificarlo, me parece, pero dentro de la práctica a mí sí me queda como floja la teoría, es un poco como también presiento que lo que dice Milena, desde esa cotidianidad, desde esa cotidianidad que uno empieza a generar ideas de esas experiencias y esos conocimientos situados que uno empieza a entender por qué porque Reggio Emilia habla de eso.

Profe Bibiana: Sí o sí hay una brecha entre lo teórico y lo práctico. Y esa brecha es: lo compruebo o no lo compruebo, es tan abstracto a veces, está allá, y allá se ve precioso, pero al momento de estar en campo lo que tú dices cierto, estar con los chicos en el aula en la practicar, con los con los compañeros... Oiga, pero esto Yo lo habíamos dicho. ¿Por qué hay esa brecha tan enorme? ¿Por qué? ¿Qué es lo que le falta ahí? Que asumamos realmente de manera consciente esos procesos ciudadanos que si nos permean a todos o yo armo mi paquete armo mi paquete de competencias por mi experiencia por el bagaje que tengo y a partir de ahí pues me entiendo. Esa es la brecha que tengo ahí, pero sí o sí en ese discurso, si debemos tener un sustento teórico y claro, sustento epistemológico, que sí o sí comprueba el paquete que tú tienes. Porque debes asumir una postura frente a eso.

Profe Karen: Sí, pero hay algo que vos decís un poco y es como esta cuestión y medir un poco como a su pregunta y es esta cuestión relacional que tenemos los docentes de una u otra manera en arte, entonces como entramos también desde un arte relacional. Sí, sí, sí, y que es el arte relacional no es una cosa que está totalmente estéril, esta mañana hablaba con un compañero y decía mí me encanta la palabra en serio y eso no quiere ser que uno planeé, que uno planeé, que uno no, sino que uno se encuentra con los contextos así planeé y mira que pasa y le contexto y eso es lo que hace también un poco lo que vos decís de por qué los docentes de arte somos como más cercanos a las comunidades porque genera un proceso transversal y de relacionamiento con el otro, porque no hay una cosa y vuelvo como al ego no hay una cosa que yo estoy acá, porque soy artista, porque soy docente, porque soy superior. Sí, como epa, sí porque a veces puede pasar. Si me encuentra docentes, de hecho, ahorita tengo dos docentes así en la jornada de la tarde, que es una cosa horrible. Entonces son docentes que están por allá en las nubes y son los únicos que saben y son los únicos que no sé qué. Y entonces uno dice: Bueno, sí, pero entonces ahí también uno se pregunta, ¿y cuál es la relación tuya con el estudiante? que es ahí... y eso me pasaba mucho también en Atahualpa, con el Redentor, con todas las experiencias, que uno dice, bueno, cuál es la relación y yo creo que eso es importante en el arte y sobre todo en los contextos de colegio, ¿sí? Como ese relacionamiento también, esa

transversalidad y esa interdisciplinariedad que si hablamos de la interdisciplinariedad no es sólo desde la teoría, sino también desde la experiencia. ¿no? Y la transdisciplinariedad.

Profe Bibiana: A nosotros lo que nos engancha con un chico es lo práctico

Profe Karen: obvio.

Profe Ana: yo pienso que lo que nos engancha es lo emocional

Profe Bibiana: También. Y eso es esa. Sí, nosotros tenemos otro tipo de relacionamiento con los estudiantes. Totalmente. Pero claro desde lo emocional sí claro porque tengo empatía contigo o puede ser que me estoy odiando, pero hay un momento mágico y que dejamos de odiarnos Y todos los chicos llegan a clase, hasta el más casposo. Todos llegan, todos llegan a la clase.

Profe Karen: Y ahí me hiciste acordar de algo porque tengo un niño que se llama Hamilton, es un chiquitín, es del Pacífico de Tumaco por allá. Y el chino, pero es, pero virgen santísima, él es muy Dios mío... pesado. Y la profesora titular, ella tiene una voccecita. no sé si a mí me trabaja, pero a la profesora titular no. Las veces que está conmigo él es quietico y trabaja. A la profesora titular le pega, le bota la basura. Entonces, ahí es donde yo me pregunto, bueno, ¿qué pasa ahí? Porque ella me da quejas, es que hizo tal cosa... No, yo no le puedo poner una mala nota, por ejemplo, ¿sí? O una mala... porque en la primera infancia no se ponen notas, como una mala observación, pues, entonces ella como que se cuestiona mucho eso.

Moderador: Ahí aparece ese tipo de cosas, que nos quejamos, pero no nos acompañamos, no compartimos experiencias. Entonces es también como eso. En el caso de la profe Bibiana nos comentaba acerca de los docentes del otro decreto que conocemos. A ver, colaborémoslos, el ego de los docentes, el decir usted es nueva aquí, esperemos que aquí se hacen las cosas de cierta manera. Esos chicos son... determinando a los otros, esos son así, esos son así, ese es bueno y ese no está bueno y ese no está bueno y ese es el que menos es menos bueno. Entonces es como ese tipo de relaciones que se van tejiendo. Entonces, como ya lo pusieron a ella no lo pueden borrar, ya no pueden agregar nada. Vamos a hacer aquí pequeño recorrido, voy a hacer un recorrido rapidísimo acerca de este tema de las competencias.

La competencia se entiende como la capacidad para realizar ciertas acciones o desempeños y está vinculado tanto a habilidades cognitivas como emocionales y comunicativas, tiene muchísimo que ver con las relaciones, el concepto de competencia debe tener en cuenta el contexto y los juicios sociales, sobre esto vamos a volver luego, las competencias no son posesiones fijas, es decir, yo aprendí las competencias como la tabla del ocho y ya las tengo... no, y son capacidades que se deben actualizar y adaptar continuamente, a medida que evolucionan los intereses individuales y las condiciones del entorno, también varían los criterios que determinan qué competencias son necesarias. Competencias a nivel general: Emocionales, comunicativas, lingüísticas y cognitivas. Creo que es Wittgenstein que nos habla desde la lingüística determina como comprendemos el mundo, como lo leemos, como lo podemos expresar, como lo podemos compartir, esto es fundamental, el acervo lingüístico es fundamental, sobre todo en los más jóvenes, que pueden encontrar una barrera en ese sentido.

Aquí tenemos algo de las competencias ciudadanas, Conjunto de habilidades, conocimientos, actitudes y valores que permiten a las personas interactuar en sociedad de manera democrática, participativa y responsable. Al respecto de esto nos dice Marta Nussbaum, el entendimiento y respeto de la diversidad cultural y social, más allá de los límites nacionales, es una de las capacidades que se procuran las competencias ciudadanas. Entendimiento, respeto, diversidad cultural y social En este proceso se incluyen habilidades como el pensamiento crítico, la empatía y la autocrítica.

Pasando a uno de los pliegos con las frases de los docentes: "Yo cuando la embarró en muchos casos" ese, es un ejercicio de autocrítica total. Esa humanidad, empatizar, entrar en comunidad, ahí está yo les dije que ahí están ahí están y no les estoy diciendo mentiras, leer esa mirada del otro que el otro tiene que te complementa a ti, ahí está la empatía. Si usted no lo hace desde las prácticas. Aquí también vuelve la empatía, el pensamiento crítico, no es simplemente yo tengo cierto poder y desde ahí me desentiendo del tipo de personas con las que estuve en una clase. Yo les dije que ahí estaban y no mentí, hasta donde por ahí están.

Entonces si las tenemos incorporadas, si las reconocemos, si hacen parte de nuestra historia vital. Yo en ningún momento les pregunté cuando durante la entrevista usted ha sido de pensamiento crítico, háblame de su pensamiento crítico en ninguno de los momentos, pero fíjense que ahí están presentes ¿listo?

Bien, Aquí tenemos los estándares básicos de competencias ciudadanas del Ministerio de Educación Nacional dos mil cuatro que es uno de los documentos básicos a los que yo estaba haciendo como una referencia a una búsqueda un decir dónde está ese sentido de que nosotros como docentes tenemos que formar ciudadanía de cierta manera resulta que en este documento de las competencias ciudadanas en el conjunto de conocimientos y de habilidades cognitivas emocionales y comunicativas que articuladas entre sí hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática. ¿Listo? Opiniones al respecto de esto, observaciones. Bien, dime, ¿vas a hacer? No, no, no, que es claro, ¿qué dice? Sí, súper claro. Bien. Tenemos aquí los grupos de competencias sociales según lo que dictaminó el Ministerio de educación Nacional son: para convivencia y paz, participación y responsabilidad democrática, pluralidad, identidad y valoración de las diferencias. Los tipos de competencias ciudadanas, cognitivas, emocionales, comunicativas e integradoras, integradoras en el sentido de lo mismo que nos dicen aquí, que se articulan entre sí, es decir, lo cognitivo con lo emocional, no puede ser que yo con una no, es decir que yo tenga esa capacidad que adquiera esa competencia, de hacer un discernimiento, de comprensión, de mis emociones, a veces puede ser o viceversa, y saber escuchar al otro y saber expresarme acerca de esa dimensión vital, de lo que tiene que ver con mi forma de percibir el mundo en lo emocional, en lo comunicativo. ¿Estamos? Dime.

Profe Ana: Es que yo siento que sí, eso está desde el dos mil cuatro, pero en la parte de lo emocional, hasta ahora es que yo siento que se le está metiendo caña eso de parte como del sistema, porque siento porque siento que aun aunque fuera en ese año en que ya se empezó a hablar de las competencias y todo, lo emocional siento que siempre ha sido lo menos desde lo que yo he visto en la experiencia lo menos apoyado. Siento que nos hemos quedado más en lo cognitivo y en lo comunicativo y no hablo solamente de las instituciones en sí, también los mismos padres de familia, la comunidad, todo el mundo. Y hasta ahora es que yo siento que junto de la mano con que cada vez se está abriendo más la educación artística y se le está respetando ese papel importante que tiene en la educación hasta ahora, se está empezando a implementar. De hecho, hace poco fuiste tú el que nos dijiste de la ley. Ah, no, sea, pero uno le digo algo así para regular la educación emocional en los colegios, o algo así hace poco. Yo no la he leído, por ahí la tengo anotada, pero no la he leído... Entonces, ya sé, ya sé, pero salí. Justamente hoy en el noticiero yo nunca miro noticias, pero mi suegra estaba mirando y estaban hablando de cómo hasta ahora está lloviendo esa preocupación. Porque por la educación emocional en nuestros jóvenes dada el incremento de atentados contra su propia vida que se ha generado, o sea tantos problemas que están teniendo ahorita de tipo emocional, de tipo mental y todo, entonces hoy estaban hablando de cómo es que es importante hacer procesos de emoción, digamos que en el colegio donde yo estoy, que es nuevo, el Gloria a Valencia de Castaño si estamos desde la creación del

colegio en un programa que se llama Edumoción y allá se trabaja mucho todo este tema. Pero hasta ahora muchos colegios van a tener que empezar a revisar sus PEI, a ver cómo le van a dar esta cara frente a la educación emocional.

Moderador: Bueno, entonces respecto de este propósito, los estándares básicos de las competencias ciudadanas del Ministerio de Educación en su versión del dos mil cuatro ya cumple ya más de veinte años hay unos aspectos que podríamos ver desde una perspectiva crítica y están cuando ya uno lo ha revisado, cuando yo lo reviso, digo: Sí, que automáticamente conocer y es, hace posible. Con esto ya es posible que usted ya tenga esta apropiación de sentido crítico, sentido juicio moral, de valores, si se articulan debidamente y como que se desprende a alguien, yo le voy a entregar a usted el paquete para que usted lo entregue a alguien y nosotros ya cumplimos, pero a esta perspectiva le falta un componente político fuertísimo, porque no está reconociendo las realidades diversas de los ciudadanos, de los seres humanos, ¿sí? Aparte de eso, yo puedo decir: Convivencia y paz, no, yo me la llevo bien y convivo con él, pero puedo ser deshonesto, puedo ser nada empático en otras situaciones, entonces como que de cierta manera estas competencias se van volviendo muy angostas para lo que es un ser humano, una persona. Y también están contempladas con una segmentación de edades en las que hay un contenido asociado para cada edad. Y es de cierta manera como un encasillamiento si yo llegué a este proceso en la mitad ya me perdí esto. Estos estándares bases de competencias ciudadana estaban hablando de que se desarrollaron porque se supone y es cierto hasta cierto punto que encontraron en los estudiantes a los que se hicieron la prueba ciertas tendencias, ciertos comportamientos, ciertas respuestas frente a unas pruebas estandarizadas sin considerar que un niño que se comporta, que para lo que uno es agresividad, para otro puede ser simplemente es aguerrido. Es competitivo, es simplemente un niño, entonces de cierta manera se está desconociendo cómo actúan, cómo se transforman, cómo son volubles, estos estos comportamientos y que también aquí se viene a resolver, por ejemplo, participación es responsabilidad democrática, a nuestros chicos, eso no, participación pasó, y si no tengo participación ¿porqué voy a tener responsabilidad? Entonces desde ahí hay una desconexión con lo que tiene que ver genuinamente con las competencias, la pluralidad identidad y valoración de las diferencias, yo puedo reconocer y es tal vez acerca de estas cuestiones del sentido común como nosotros tenemos esa capacidad de reconocer las diferencias. Otra cosa es respetarlas, compartirlas, otra cosa es generar comunidad a partir de ellas. Entender que se puede hacer comunidad desde la pluralidad. No reconocer, por ejemplo, ella es diferente de mí. ¿Eso nos impide algo?, no nos impide. Entonces como que ciertos aspectos ahí que como que sí. Está bien la pluralidad, que entendamos hay un ejercicio de otredad y valoración de las diferencias. Pero esa valoración puede ser que dentro del aula de clase funcione, pero a la salida del colegio no, para un proyecto comunitario barrial, entonces por ejemplo sin tenerlo presente (señala a la Docente Ana) tú haces un ejercicio de identidad fuertísimo cierto y dices nosotros tenemos un proyecto artífice un colectivo, sí, es un colectivo artístico, es un ejercicio de identidad, en el que primero están unas personas y después la vinculación y aquí viene, participación, ¿y qué generan los chicos? Salir de ciertas dinámicas para entrar en comunidad y son ejercicios que, ahí vemos, que se dan, que son posibles, y en nuestro escenario de educación artística, muchísimo más. ¿Sí? Porque son escenarios donde yo lo percibo como en un sentido, como rizomático. ¿Sí? Es en un punto común raíz y después todos los chicos empiezan a hacer raíz ellos mismos entramos y salimos sabemos y no sabemos la raíz entra en la tierra, pero no sabe si hay una piedra si va a volver a salir o por donde va a coger ella sabe que es raíz entonces como que yo lo percibo de esa manera si entonces En un ejercicio rizomático, pues no hay una jerarquía, como a veces de cierta manera hemos podido ver. A veces estamos atajando a los chicos. Convivencia es, no voy a atajar esto. ¿Sí? ¿O cómo hago esto? ¿O cómo hay un chico que se comporta de una manera? ¿Tienen las competencias? ¿O no las tiene las de convivencia? No nos es claro, ¿no? Un chico, tu chico, ¿qué estás diciendo? Convivencia y paz no la tienen y la tiene que trabajar y tú pero aquí la tiene que pasa es que estamos en educación artística y la dinámica puede ser diferente no me lo estoy inventando, son formas de relacionarse y no solamente como docente, sino simplemente como seres humanos, y podemos estar diciéndoles desde el Ministerio de Educación en un punto, vea lo que necesita para que sea un buen ciudadano y podemos ver que en todos está, que no hay posibilidad, bueno, si hay posibilidad, pero que las posibilidades de fallo, de no llegar pues son más difíciles, mucho más difíciles que las de llegar. ¿Sí? ¿No sé si me hago entender?

Profe Bibiana: Todos tienen que llegar a esos niveles máximos de competencia.

Moderador: Y todos tienen esa competencia, aquí lo decía: Capacidad para realizar. Todos la tienen y está demostrado. Un grupo de muchachos, San Cristóbal tiene la capacidad de generar un proyecto artístico. ¿Dónde estaba el docente? ¿Dónde estaba esta información ahí? No estaba. Está vinculado a nuestras prácticas. Nosotros hacemos ese ejercicio constantemente. Y parte también de nuestra historia de vida, de cómo comprendemos, de cómo bregamos a hacer, cómo hago yo para apropiarme un conocimiento y ahora que lo sé, oigan, nosotros no sabemos, pero queremos llegar a y lo hacemos, ¿sí? No estoy diciendo con esto y no quiero que estos estándares básicos de competencias ciudadana pues estén equivocados, pero les falta una perspectiva política, Porque, de hecho, a los docentes de cierta manera, como que Oiga, usted no puede venir aquí a hablar de cómo ser, de cómo se maneja el mundo. Hay cátedra libre, pero hay cositas que como que... es muy complejo. Esa es la reflexión a la que yo las invito, a que de control ética en un ejercicio que vamos a hacer final ya, lo vamos a tratar de poner, ustedes ya tienen, de cierta manera, los insumos los podemos poner aquí ahorita de manera compartida y vamos a poner como en un diálogo gráfico, con palabras como lo quieran acerca de esas competencias.

Profe Karen: Yo no sé, yo te escucho y a veces siento que Claro, uno está basado en los lineamientos y en el Ministerio de Educación, pero a mí me parece que hay muchos vacíos en torno al contexto. O sea, hay mucho vacío, porque por ejemplo allí eso que sumercé hablaba de que todos somos iguales, no hay una cosa también, incluso dentro de los docentes como un respeto también hacia otro tipo de comunidades como LGBTI y digamos como los chicos, porque exacto, sí? pero digamos que yo siento que esto en el aula o dentro de una institución como en colegio es muy difícil porque es que entran en unos entramos, me incluyo como en unos lineamientos de hacer, hacer, pero no hay una reflexión en torno a eso. Entonces a mí me parece que sí hay unos vacíos. Muy fuertes en lo que tú decías sobre esta cuestión de responsabilidad y creo que esos vacíos se dan tan grandes que por eso es que muchos docentes pues van y hacen Es lo estrictamente, lo que le solicita, ¿sí? Y porque entonces ahorita pasa que queremos como se dice, como volverlos iguales, como homogeneizarlos. Como todo, todo mundo es igual, y no puede ser igual, todo el mundo no puede ser igual. Cada persona tiene unas capacidades diferentes, cada persona tiene unos intereses diferentes, unas prácticas diferentes. Entonces, yo siento que claro, esto suena divino ahí. Y está bien, pero en la práctica ocurren digamos otro tipo de cosas, que a mí me parece que discriminan mucho, entonces pues yo no sé, como que eso me genera ruido, ¿sabes? Porque claro, le decimos hablamos de convivencia y paz, pero los docentes nos damos en la cara literal, o sea literal. Entonces, ¿Cuál es la convivencia y cuál es la paz ahí? Cuando tenemos el ego más arriba que quién sabe qué y nos damos reduro. ¿Cuál es, por ejemplo, qué pasa? Eso pasaba mucho en Atahualpa si llega un profesor desde la comunidad LGBT la burla es terrible. Entonces uno dice: Ok, ¿será que esto realmente es para los chicos? Realmente es para nosotros los docentes, Bueno, yo creo que aquí. Claro, pero mira los vacíos tan grandes qué hay ¿Entiendes? Donde no hay un respeto tampoco por el otro y mucho menos por el estudiante.

Moderador: Total, porque imagínate, tú lo has dicho, en temas de convivencia y paz, ¿los formadores en que estamos? hace parte de la participación y responsabilidad democrática pintarme la cara como profesor? no, es que yo soy profesor de artes, pluralidad y valoración de la diferencia, es que yo no hago parte de eso ¿Entonces cómo construyo comunidad? ¿Cómo enseño a ser ciudadano si yo digo no? decir: yo soy ciudadano, pero de cierta clase hago ciertas cosas y ciertas cosas, no tiene que ver conmigo. Además, están enseñando eso.

Profe Bibiana: Además los chicos si hacen esa lectura. Claro, son más...

Profe Karen: y esa división como de cierta clase. O sea, como que también son re clasistas. Hasta qué punto llego yo, ¿entienden? En una comunidad, por ejemplo, en un Usme por allá rural en el Juan Rey, bueno, bien allá, donde no hay una responsabilidad tampoco con el otro, una responsabilidad siquiera afectiva con el compañero, entonces a mí me parece como que eso sí lindo y todo, pero nosotros como que no sé a mí me genera mucha inquietud, esta cuestión de las competencias y del querer homogeneizar. Como todo igual. Yo no lo concibo, no sé.

Moderador: Es que sabe que es una capacidad precisamente que tiene que vivir, que tiene que trabajarse constantemente, que está mutando constantemente, uno le puede pedir a un niño pequeño en las mismas competencias que le puede pedir a un adulto, a un profesor, es decir, es una consideración acerca de cómo construyó yo ciudadanía si en la comunidad educativa hay una parte de la ciudadanía que vive en otro lado que son los padres, que se enteran por allá reciben alguna carta de comunicación, hay otra parte de la comunidad, que trabaja en una verticalidad, o en diagonal, pero la horizontalidad posible, muy poco se trabaja, en muy pocas instituciones. ¿Sí? Hay casos excepcionales, en los que de pronto hay un proyecto que va empujando y abriéndose paso, y abriendo ese paso, pues hace que esas es verticalidades como que se diluyen, pero es un trabajo constante, es un ejercicio comprometido, tú lo decías en algún punto, se lucha y se lucha y se lucha, pero se logra. Entonces en ese sentido es en el que uno debe como llegar a empezar a considerar como docente, cada quien decir: Oiga, Sí, yo tengo que de pronto tal vez vincularme de cierta manera y tengo una responsabilidad con estos chicos.

Profe Bibiana: Sumerge me hace acordarme, perdón que te interrumpa lo tú a qué estás diciendo Mis compañeros de sociales. Dios, es cierto que es un ejercicio transversal, pero ellos deberían leer el ejercicio. Entonces dicen convivencia y x persona es la que dice haga cuclillas porque llegó tarde. La que más grita, la que más agrede, la que menos reconoce la opinión del estudiante. Entonces dice: No, oiga, pero espere cómo es esto. ¿Sí? Y tú has dicho algo, el ejemplo, el ejemplo bien entendido, ¿no? pero no el ejemplo de agredir al otro, de ultrajarlo, de estigmatizarlo, sino un ejemplo que sea coherente, su decir, con su hacer. Entonces, y sí, hay unos vacíos supremamente enormes.

Exactamente. Estos estándares básicos hablan de cuáles son las asignaturas llamadas, las principales llamadas a promover y fomentar estos estándares básicos de competencias, a socializarlos, pues son: ética y valores, sociales, español, la educación artística por un lado, por allá si es que la miran, tiene una mirada marginal, en los lineamientos curriculares para la educación artística y cultural si participa el concepto de ciudadanía, si hace un llamado de nosotros como actores constantes en la preparación de seres humanos, eso si está muy presente ahí, pero no están tan discernidas ni comprendidas, sabemos que tenemos un deber moral, ético de formar personas con ciertos valores y con ciertas capacidades pero de cierta manera no está bien discriminado, lo mismo tal vez me paso a mí, mi experiencia en la universidad, estos conceptos no estaban tan presentes de las practicas se comprende que uno tiene que tener ciertas capacidades en cuanto a estos temas, pero como que queda ahí, hay que hacer las cosas con cariño, hay que hacer las cosas bien, que los chicos no se maten, total, yo controlo mi grupo, mi grupo no se mata, pero porque todos me tienen miedo, porque no los dejo hablar, pero aquí es aquí y ustedes miren que hacen afuera. Es como ese tipo de dinámicas en las que de pronto nosotros caemos de resolver o quedarnos paralizados, pero resulta que, en otro momento, en lo que en otras maneras sí estamos accionado, sin que nadie nos diga oiga profe: promueva el respeto por la diversidad, ¿No? Sí están funcionando, sino que a veces, pienso yo que la reflexión es, apropiémonos de eso de una forma un poco poquitico más consciente. Cada quién lo puede manifestar o lo puede sentir y aquí creo que aquí ninguna, de ninguna se puede decir que no lo ha hecho, pero que a veces como que nos asustamos como que no somos conscientes o no, espere, en lo que me dieron a mí en mi universidad, o lo que dice el PEI del colegio, no aparece eso, pero desde la experiencia vital, desde las necesidades de escucha, luego, lo tenemos, está ahí, está constantemente.

Profe Ana: También depende del enfoque que el colegio le de, pero creo que eso se resumía con lo que decías del PEI.

Moderador: Sí, sí, sí, sí. Es como hay ciertas esferas. Todas estas esferas se tocan en el proyecto educativo institucional, los estándares que promueven, los lineamientos curriculares para educación artística, el pensum de la universidad, el contexto que nos está pidiendo, el contexto está demandando de nosotros totalmente, y a veces se nos olvida que lo primero que tenemos que sacar son seres humanos.

Me parece super valioso y esa fue una de las primeras frases de la profe Karen: es que eso de ciudadanos... es como que de pronto se me queda alguien por fuera, como que necesita un documento... la cédula de ciudadanía porque otra cosa es la identificación, pero la cédula de ciudadanía, lo decía la profe Karen... y ahí si somos ciudadanos, antes de eso ¿qué somos? somos seres humanos, esas competencias deberían llamarse competencias humanas, competencias para la vida.

Desde la comprensión que tenemos de estos conceptos. ¿Cómo los ponemos a girar? ¿Cómo los ponemos a relacionarse? Entonces, voy a traer una lámina, esta lámina, propone un esquema, pero Uds. lo pueden manejar como quieran.

Entonces cada una de ustedes pues hizo unas declaraciones que no están escritas sobre la piedra ni más faltaba. Pero sobre estas declaraciones, pues yo las invito a que miremos después de este diálogo en cuanto a reconocer algunas de las cuestiones que aquí están. Reconocemos como agentes activos de ese proceso, ¿qué podríamos poner significativo propositivo o desde la experiencia que pudiera servirnos para dar reflexión?, para que otro docente pudiera decir ok, aquí percibo que hay algo sobre lo que yo tal vez no había reflexionado, o lo que yo quiero reflexionar o vea que hay gente que está reflexionando lo mismo que yo. ¿Qué podríamos compartir para un ejercicio reflexivo? Desde lo que no sabemos, desde lo que queremos saber, desde lo que hemos obtenido, desde lo que hacemos, en nuestras aulas, que ya hemos visto que no estamos para nada desconectados de estas dinámicas, de estas acciones o desempeños que están sucediendo. Porque es así la dinámica de la educación artística, el papel activo de los chicos, no simplemente están recibiendo información. Ellos sí o sí, inclusive con no negativa o con un silencio o con no acción están diciendo algo, están declarando algo. Con esto no estoy diciendo ni generalizando que las otras asignaturas sean incapaces de generar esto, pero es muy potente en los espacios de educación artística. Entonces, como dicen por ahí, con un gran poder viene una gran responsabilidad, Entonces, es simplemente como mi invitación a que nos hagamos un poquitico responsables, y vemos que si tenemos o nos están rondando por lo menos esas competencias. Y lo mismo le pasa a los chicos: Yo no sé si sé. Yo creo que sé, yo pienso que se, hay yo sé. Y después se dan cuenta que, vea pues yo podía bailar. Si pesaba la falda.

Profe Bibiana: Yo no diría responsabilidad, sino corresponsabilidad, sino corresponsabilidad, sin desfallecer.

Moderador: Pero yo pienso que uno como docente con cierta trayectoria vital, si tiene que seguir, que por lo menos esas iniciativas, porque para los chicos es el ejemplo. Más que el ejemplo es la experiencia. Yo sí me quedé con eso, la educación artística es experiencia, ante todo. Entonces, pues ahí las dejo. Ya tienen hecha la tarea prácticamente. Puede compartir mis notas, discutirlo.

Profe Karen: ¿Qué escribimos acá? Sí, lo ponemos aquí. ¿Qué hacer?

Moderador: Ustedes pueden disponer del espacio como ustedes quieran pueden dejar esto vacío, pueden poner en un margen, hay derecho a equivocarse, tachar, brincar, dibujos...

Profe Bibiana: Aquí podríamos escribir como es el ejercicio de corresponsabilidad, entonces los actores del ejercicio de corresponsabilidad, que son los chicos, que somos nosotros, con familias, si las familias.

Profe Karen: Entonces sería corresponsabilidad,

Profe Bibiana: sí, yo considero que es desde la corresponsabilidad es cierto, estamos trabajando bajo el interés y la motivación.

O los roles de los actores, entonces ahí sería el estudiante, la familia, el docente. Pero yo colocaría una comunidad por aquí, que tenga como esos ejes temáticos: actores, ¿comunidad... aquí cuál sería? ¿Pero la comunidad cómo iría? ¿O tu dices aquí en la comunidad?

Moderador: yo les hago una pregunta, ¿Ustedes consideran que los chicos están en una sociedad democrática?

Profe Ana: Yo creo que desde su propio mundo no, o de pronto algunos, depende de su entorno.

Moderador: Estoy casi seguro que para ustedes no es una sorpresa, nosotros estamos en una sociedad un poquito desigual, en ese sentido, las oportunidades por las que nace una persona, ¿cierto? Los condicionamientos de valores, emocionales, son totalmente diversos.

Porque uno puede enseñarles a los chicos un estándar específico de convivencia y participación y pluralidad, pero si traspasan y en su casa no tiene voz, si traspasa y el profesor de alguna asignatura me tratan como si fuera una persona de segunda, si el que tiene más estatura o más fuerza me desplaza, ¿Dónde está la sociedad democrática? Entonces, yo creo que por experiencia con los chicos usted les puede vender lo que usted quiera, pero si ellos perciben que hay algo falso se desconectan, ellos huelen el miedo, ellos huelen la hipocresía, las mentiras y se dan cuenta, una comunidad educativa no puede decirse democrática con dinámicas como la que cada una de ustedes, en diferentes momentos me refirió, es complejísimo, y, estos estándares están girando en torno de una cuestión supremamente desligada de la práctica, no porque ellos sean malos sino que el propósito es que si la sociedad fuera de ciertas condiciones funcionarían perfectos.

Profe Bibiana: serían perfectos.

Moderador: Vienen también de acuerdo a las necesidades que tiene el país, que tienen los jóvenes, que tenemos todos. Pero esos estándares básicos de competencias ciudadanas ¿a quienes aplican? a los jóvenes, son para los jóvenes, para que los profesores se los den. ¿No aplican para los profesores? En esos estándares de competencias ciudadanas nos dicen cuáles son los contenidos, para que grupo etario van esos contenidos, cuáles son los objetivos y cómo se pueden medir los resultados, pero a mí como docente no me hablan acerca de cómo es mi comportamiento con el docente, con el estudiante.

Profe Karen: Ni como ni como persona que trabaja con primera infancia, porque yo también siento que los niños, pues digamos que ahorita estoy en esa rama de la primera infancia, son como decirlo para que no suene raro, son como el comodín pues ¿sí? Obviamente hay uno lineamientos pedagógicos para primera infancia, sin embargo esto que aparece allí está para bachiller y media, para primaria, bachiller y media, entonces hay digo yo, donde entra la ciudadanía si empezamos a ver, si le negamos a un niño cuando son la base, digamos son como los que empiezan de una u otra manera, digamos que la primera infancia es super importante dentro de una sociedad me parece a mí, porque es el inicio de ¿sí? pero mira que en ningún lado está y si uno mira los lineamientos pedagógicos, yo refiero muchos los lineamientos pedagógicos de la primera infancia porque hay una división y eso pasa en la educación, que era lo que tú decías hace un momento. Esto lo hace sociales, esto lo hace allí. Yo no entiendo por qué hacemos este tipo de división y eso mismo pasa desde la primera infancia. Y es ahí donde el ser humano a mí parecer se forma cuarteado.

Moderador: Y también esa segmentación Cómo podemos hablar de unas competencias ciudadanas si el grande no va de la mano con El pequeño un carnaval de las Artes el más pequeño ve al otro que puede hacer y el otro viene acá me pinta la cara o me suben sus hombros o me lleva y hacemos comunidad tejemos, ahí está súper claro y si mi profesor se baja del pedestal ahí ya hay una sociedad democrática, si se pinta la cara para eso ahí hay sociedad democrática.

Profe Karen: es que me está pasando mucho eso en el cole porque deniegan mucho la primera infancia y voy a traer el ejemplo del porque es como lo tengo más fresquito que pasó ayer está organizando un festival ya era como los niños de primera infancia aparte, si es como ellos hacían el festival allá, si es que esto es una cosa de relacional de él que yo puedo hacer lo mismo que está haciendo en línea de tercero, y que es un proceso que voy siguiendo y entonces se genera ayer me parecía muy bonito porque no solo se presentó bachiller primaria sino también los niños de primera infancia y eso es interesante porque se genera un diálogo con la misma comunidad. Entonces por eso digo porque tendemos siempre a dividir como ese tipo de cosas. Creo yo.

Profe Bibiana: Estaba pensando en las prácticas, Como las tres somos de artísticas entonces tendría que ser prácticas artístico-pedagógicas.

Profe Ana: educación emocional, afecto y emoción, emoción y comunicación.

Profe Bibiana: estoy pensando porque aquí miramos que dice: Cognitivas emocionales, comunicativas e integradoras. ¿Cierto? Sí, eso debe ir en algún lugar aquí para no hablar de esa segmentación que eso nos está diciendo todo el tiempo. Y para que no sea totalmente contentidista, sino que sea un ejercicio de proceso, un ejercicio procesual. ¿Tú puedes escribir? Yo la colocaría, así como está, como está. Para que sea un ejercicio integrador pues no debo darle jerarquía a ninguna si no que las tres deben estar en el mismo nivel, y estarían en concordancia con los propósitos de la educación artística, que nosotros sí buscamos formar esos seres integrales. Sí, y nosotros no lo separamos, que un poquitico de cognición, que un poquitico de comunicación, y un poquitico de emocionalidad. Nosotros las integramos.

Profe Karen: y mira aquí uno lee los lineamientos pedagógicos de primera infancia es una cosa tan horrible. Porque hablan de competencias comunicativas, como es, competencias corporales, hay otra que se me olvida, pero es horrible esa división, espere la busco porque es que es muy fea.

Profe Bibiana: Competencias emocionales, cognitivas e integradoras. Pero de esas prácticas hay que hacer una reflexión constante.

Para poder potenciar el pensamiento crítico. Después de que hago la práctica.

Profe Karen: entonces sería como una flechita.

Profe Bibiana: Yo no entiendo que así. Sí, para eso puede ser que hagamos una flechita.

Profe Ana: La autocrítica, ¿No?

Profe Bibiana: Donde esté la autocrítica individual y colectiva. esto es enorme.

¿Qué de con evidencia de paz con los actores voy a implementar? pero no todo, entonces ahí qué, será que tengo la capacidad de seleccionar?

Moderador: ¿y en qué grado de abstracción lo vas a hacer? ¿Lo voy a contextualizar con mi territorio?, ¿con la realidad del país?

Profe Bibiana: ¡Con la realidad del colegio!

Moderador: ¿A cuáles esferas nos vamos a dirigir?, también puede estar ahí, en clave de pregunta.

Profe Bibiana: (refiriendo los grupos de competencias ciudadanas) esto si hay que contextualizarlo

Profe Karen: Eso que dices es super chévere y yo creería que es una cuestión de articulación, aquí pondremos que es una articulación de esos contenidos.

Profe Bibiana: pero que esté contextualizado dependiendo de las necesidades y el interés, porque yo hago paz y los chinos salen al cuadrado y se dan duro ¿cuál paz estoy fomentando? eso es totalmente incoherente. Identidad y los profes no aceptan a los chicos...

Moderador: Entonces es como que estamos hablando de unas formas de hacer de relacionarnos de ver al otro y al mismo tiempo estamos llegando, ahí hay un vacío para nosotros, estamos llegando a ver que tenemos unos vacíos en las prácticas, que yo puedo saber de mi asignatura lo que quiera, químico, biología, lo que sea, pero si yo no estoy viviendo esto los chicos van a percibir que esto es del papel, que es por una nota, esto simplemente sucede en la clase de... pero en mi vida no, entonces...

Profe Bibiana: Apague y vámonos, eso hace parte de un ser político, tu discurso, tu postura, la manera en que entras, como tratas...

Moderador: Ya que estamos llegando a eso, yo por eso lo hablo desde los docentes, porque los chicos a mí se me hace que no son los del problema, los chicos no son los del problema, ellos vienen con unas condiciones y con unas capacidades. Lo que nosotros hacemos ahí es lo que puede determinar comportamientos ciudadanos, formas de ser humanos, a veces se enfoca que los chicos son... los chicos son los chicos. Pero nosotros tenemos entre nosotros mismos unas prácticas de convivencia, de paz, llenas de envidia, de no comunicarnos, de distanciarnos, una serie de prácticas que ellos están leyendo todo el tiempo

Profe Ana: Sin haberlo planeado esto quedó bidireccional. Estos van para allá y esta viene para acá. Solo quería decirlo. ¿Dónde le metemos eso del ser político?

Profe Karen: es que a mí me parece que el ser político no solo está dentro de la comunidad educativa sino en general, debe ir afuera, no es solo dentro de la institución.

Profe Ana: Entonces ponerlo afuera irradiando, como un sol.

Profe Bibiana: Esto definitivamente está orientado es para los profes, totalmente para los profes. para las prácticas educativas. Porque sí se tiene que permear esa dimensión política que se supone que los profes la tenemos, pero... mmmmm

Profe Ana: entonces ¿Ser político o dimensión política?

Moderador: y es que a veces se mal entiende eso de que el profesor tiene que ser un ser político, si no lo es, es un cascarón de información.

Profe Bibiana: y ese es el verdadero compromiso.

Moderador: se ha mal entendido, con eso de ser adoctrinado, entonces no ser político nada y decir nada, pero uno tiene que venir con los criterios porque si algo yo de verdad vi, es que en la historia de vida de cada uno de ustedes en ninguna me habló de alguna afiliación política, me habló de unas necesidades, de unas experiencias, de unos choques, de ver otros contextos y decir yo ahora sí valoro lo que hay en mi ciudad, o hay unas dinámicas en las que uno puede parecer que uno puede ir de aquí para allá como si nada y puede estar afectando la vida, y uno tienes que ser consciente de que hay muchísimos contextos, es algo que aparece aquí, la contextualización de que es un ejercicio eminentemente colectivo, pero nace es desde nosotros.

¿No se si quieren agregar algo más?

Profe Ana: ¿Después de esto que sigue?

Moderador: Después de esto no me corresponde es como hacer un análisis de los contenidos del registro de audio de este encuentro, y tengo una malla. Y tengo algunos apartados de las entrevistas que tienen un nivel de relación por ejemplo el concepto de ciudadano, aparece en las respuestas de cada una de ustedes de este ejercicio. Yo después llevo y hago una síntesis Y esa síntesis yo la paso a un ejercicio de análisis del discurso y relacionamos los hallazgos y lo mismo que aparece aquí, porque hicimos otra redonda en la que aparecen estos conceptos de esto va a ver un contraste con lo que habíamos encontrado antes y también van a aparecer estas categorías que aparecieron antes esto es un insumo de lo que ustedes plantearon.

Anexo 5. Matriz de sistematización de planeación

Realizar un análisis documental mediante una matriz que permita contrastar y sistematizar los aspectos relacionados con las competencias ciudadanas en los formatos de planeación proporcionados por los docentes participantes. Esto incluirá un examen de los objetivos, logros, contenidos, actividades, metodología y otros elementos implícitos presentes en dichos documentos.

Ejemplo:

MATRIZ DE SISTEMATIZACIÓN DE PLANEACIÓN				
COMPETENCIAS	OBJETIVOS/LOGROS	CONTENIDOS/ACTIVIDADES	METODOLOGÍA	OTROS
1. Convivencia y Paz				
Resolución pacífica de conflictos. Manejo de emociones. Empatía. Respeto y tolerancia:				
2. Participación y Responsabilidad Democrática				
Participación activa Compromiso con el bien común. Conocimiento de derechos y deberes. Pensamiento crítico y reflexión.				
3. Pluralidad, Identidad y Valoración de las Diferencias				
Reconocimiento de la diversidad. Identidad y autonomía personal. Respeto a los derechos humanos. Solidaridad.				